

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

NÚMERO TEMÁTICO

Olhares & Trilhas

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

**DANIELA CARRIJO FRANCO CUNHA & LILIA NEVES
GONÇALVES (ORGS)**

V.22, N.1 - JAN/ABRIL/2020



OLHARES & TRILHAS

Número temático

Pesquisas em Educação Musical

Daniela Carrijo Franco Cunha (IA/UFU)

Lilia Neves Gonçalves (IA/UFU)

Organizadoras

1o quadrimestre 2020

Vol. 22, N. 1

ISSN: 1983-3857.

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do CAP – Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -

Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Profa. Cláudia Goulart

Diagramação: Profa. Claudia Goulart

Editora Adjunta: Profa. Aline Carrijo de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de
Uberlândia. Escola de Educação Básica. Vol. 22 n. 1 (2020)
- Uberlândia: EDUFU 2020.

Quadrimestral.

Título anterior impresso: Olhares & trilhas : revista de ensino da
Geografia e Áreas afins.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/index>

ISSN : 1983-3857

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA).

CDU: 37(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia ou à Edufu.

Olhares & Trilhas

Editora Geral

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

Conselho Editorial

André Luiz Sabino (Eseba/UFU)

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)

Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM) Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU) Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU) Ana Lúcia Martins Kamimura (PMUberlândia) Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO) André Luis Bertelli Duarte (Eseba/UFU) Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp) Annarita Miglietta (Università Del Salento – Lecce-Itália) Ariane Souza Siqueira (Eseba/UFU) Clarice Carolina O. de Camargo (Eseba/UFU) Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM) Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU)

Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis) Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR) Eliana Aparecida Carleto (Eseba/UFU) Eliana Dias (ILEEL/UFU) Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU) Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU) Fátima Aparecida Greco (Eseba/UFU) Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU) Gercina Santana Novais (FACED/UFU) Gian Luigi de Rosa (Università Del Salento – Lecce-Itália) Gislane França de Souza (Università Del Salento – Lecce-Itália) Hudson Rodrigues Lima (Eseba/UFU) Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU) Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU) Ivan Marcos Ribeiro (UFU) Jane Bezerra (UFPI/PI) João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP) Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland) Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU) Leila Floresta (Eseba/UFU) Leonor Werneck dos Santos (UFRJ) Luciana Soares Muniz (Eseba/UFU)

Lucianna de Lima (Eseba/UFU) Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio) Luciano Ponzio (Università Del Salento – Lecce-Itália) Lúcia Reily (IA/UNICAMP) Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU) Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES) Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM) Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU) Mariana Batista do N. Silva (Eseba/UFU) Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU) Maria Isabel Lopes (UFRGS) Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU) Marília Simari Crozara (Eseba/UFU) Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG) Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis) Neli Edite dos Santos (Eseba/UFU) Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU) Marileusa de Oliveira Reducino (Eseba/UFU) Nubia Guimarães Paiva (Eseba/UFU) Paula Tavares Pinto (Unesp/São José do Rio Preto) Pollyanna H. Silva (Eseba/UFU) Quênia Côrtes dos Santos Sales (Eseba/UFU) Raquel Fernandes Gonçalves Machado (Eseba/UFU) Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp) Selma Sueli Santos Guimarães (Eseba/UFU) Simone Tiemi Hashiguti (ILEEL/UFU) Teresa Sarmiento (IEC/UMINHO/Portugal) Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU) Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU) Vilma Aparecida Botelho (Eseba/UFU) Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU) Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU)

Participaram desta edição como avaliadores *ad hoc*

Adelson Aparecido Scotti (IF Sertão-PE)

Adriana Carrijo F. Cunha (UFU)

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)

Ana Maria Paes Leme Carrijo (IA/UFU)

Bruna Maria de Lima Vieira (UFPI)

Celson Henrique Sousa Gomes (UFPA)

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

Gustavo Cunha Araujo (UFT)

Lilia Neves Goncalves (IA/UFU)

Vicente E. R. Marçal (UNIR)

Sumário

Expediente.....	03
Sumário	05
Apresentação	06
A Educação Musical como um campo científico..... Jusamara SOUZA (UFRGS)	09
O ensino da expressividade jazzística na guitarra modalidade a distância: um estudo de caso..... Endre SOLTI (IA/Unicamp); José Eduardo FORNARI Novo Junior (NICS/ UNICAMP)	25
Uma análise comparativa sobre o oferecimento das disciplinas de práticas vocais nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música da modalidade EAD e presencial Daniel Chris AMATO (UNESP- IB/Rio Claro)	40
Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil..... Mariana Gomes MAZIERO (Unesp)	61
A presença do piano em escolas de Uberlândia de 1889 a 1957..... Daniela C. F. CUNHA (IA/UFU); Lilia Neves GONÇALVES (IA/UFU)	77
Motivação e <i>performance</i>: contribuição do Concurso de Piano Cora Pavan Capparelli..... Daniela C. F. CUNHA (IA/UFU); Gisela de Oliveira Gasques DIOGO (Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli.	95
A música na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola..... Jennifer GONZAGA (IA/UFU); Lilia N. GONÇALVES (IA/UFU)	103
O saber musical escolar e o livro didático de arte: uma análise dos conteúdos nas coleções aprovadas no PNLD..... Karla Beatriz Soares de SOUZA (IA/UFU); Lilia Neves GONÇALVES (IA/UFU)	122

Apresentação

Apresentação

Neste número temático da Revista Olhares & Trilhas, apresentamos uma variedade de estudos que foram desenvolvidos tendo como eixo temático a Educação Musical, pauta esta importante na agenda acadêmica na medida em que a fortalece como área de conhecimento. Os estudos aqui apresentados englobam objetos de pesquisa diversos, que se fundamentam e dialogam com outras áreas. Esses diálogos têm permitido ampliar os olhares da área para o fenômeno educativo-musical e, por isso, a produção de pesquisas nessa seara tem sido crescente.

Neste número, abrimos com um artigo de Jusamara Souza, intitulado “A Educação Musical como um campo científico”, que reforça como essa área tem se configurado e se estabelecido enquanto área de conhecimento, especialmente a partir da criação de associações, simpósios e cursos de pós-graduação em Música no Brasil, bem como a partir da dedicação de profissionais que buscam estudar fenômenos que alavancam as pesquisas sobre/nesse tema, consolidando a área como ciência.

O segundo texto, “O ensino da expressividade jazzística na guitarra modalidade a distância: um estudo de caso”, da autoria de Endre Solti e José Eduardo Fornari Novo Júnior, trata sobre os limites do processo de ensino do instrumento na modalidade de ensino à distância. Os autores discutem a dificuldade em transmitir elementos relacionados à expressividade musical em aulas não presenciais, especialmente no estilo jazzístico.

O próximo texto é de Daniel Chris Amato, intitulado “Uma análise comparativa sobre o oferecimento das disciplinas de práticas vocais nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música da modalidade EAD e presencial”. O autor aponta a disparidade no oferecimento de disciplinas de prática vocal nos currículos de licenciatura nas modalidades a distância e presencial. Sua discussão fundamenta-se na importância da prática vocal na formação de um aluno de licenciatura, e que a carga horária oferecida para essa prática no curso a distância é consideravelmente menor do que no curso presencial.

Seguindo, o texto de Mariana Gomes Maziero, “Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil”, apresenta propostas de atividades corporais de musicalização com crianças, partindo da exploração sonora do corpo de maneira

lúdica. A autora busca mostrar uma nova compreensão do ensino de música na educação infantil que fuja do habitual de canções tradicionais. Sugere ainda que a aprendizagem de elementos musicais se dê a partir de sons explorados pelas crianças e obtidos do próprio corpo.

“A presença do piano em escolas de Uberlândia de 1889 a 1957” é um recorte da dissertação de mestrado de Daniela C. F. Cunha, em coautoria com Lilia N. Gonçalves, que investiga a presença do piano na cidade de Uberlândia e, especialmente, nas atividades musicais escolares da cidade. A partir da visão dos jornais que circulavam no período de 1888 a 1957, focou-se na escola como um espaço de ensino-aprendizagem que contava com a presença do piano.

Em seguida, o relato de experiência “Motivação e *performance*: contribuição do Concurso de Piano Cora Pavan Capparelli”, também da autoria de Daniela C. F. Cunha, em coautoria com Gisela de Oliveira Gasques Diogo, traz um registro do concurso de piano que acontece na cidade de Uberlândia como atividade pedagógica e motivadora aos estudantes que se dedicam a aprender esse instrumento no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, que tem como um dos focos principais a formação em nível técnico no piano.

Jennifer Gonzaga e Lilia Neves Gonçalves, com o texto “A música na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo sobre as relações musicais entre diferentes grupos etários na escola”, apresentam uma reflexão sobre como os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos criam suas relações com a música perante fatores de relação social mediados pela categoria da geração. Elas apontam que a faixa etária, o gênero e a classe social interferem na e contribuem para o oferecimento de diferentes experiências musicais vividas fora da escola e que vão fazer parte da vida escolar desses estudantes.

Por fim, o texto de Karla Beatriz Soares de Souza e Lilia Neves Gonçalves, “O saber musical escolar e o livro didático de arte: uma análise dos conteúdos nas coleções aprovadas no PNLD” tem como objeto de pesquisa o conteúdo de música do material distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas concepções pedagógico-musicais. As autoras analisam os conteúdos de música que constam no material referente ao componente curricular de Arte, discutindo como estão organizados, bem como os princípios dessa organização.

Assim, esperamos que este número da Revista Olhares & Trilhas seja um importante meio de divulgação da Educação Musical como campo motivador para que novos pesquisadores tenham interesse na publicação dos resultados de pesquisa na área.

Por fim, agradeço ao Conselho Editorial da Revista, aos pareceristas e aos autores que se dedicaram a fazer deste número uma oportunidade de contribuirmos para a divulgação de conhecimento na área da Educação Musical.

Boa leitura a todos!

Daniela Carrijo Franco Cunha
(Organizadora)

A Educação Musical como campo científico Music Education as a scientific field

Jusamara Souza *

RESUMO: A pesquisa em Educação Musical no Brasil vem se estabelecendo, desde a década de 1990, graças à criação de associações, cursos e programas de pós-graduação e à realização de eventos e publicações na área específica. Para se fazer pesquisa em Educação Musical é necessário ter clareza da área como um campo capaz de produzir novos conhecimentos, dividindo, assim, as mesmas preocupações com outras ciências. O presente ensaio discute a epistemologia da Educação Musical, abordando as particularidades do conhecimento pedagógico-musical, a construção do objeto da área, aspectos históricos da discussão deste tema e contribuições recentes sobre a cientificidade da área. Construir o campo da Educação Musical significa criar uma disciplina científica autônoma, que possa dialogar com outros campos, como qualquer outra área do conhecimento o faz.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia da Educação Musical; Pesquisa científica; Campo científico; Práticas pedagógico-musicais.

ABSTRACT: The research in Music Education in Brazil has been established since the 1990s thanks to the creation of associations, courses and postgraduate programs, as well as the production of events and publications in the specific area. In order to do research in Musical Education it is necessary to have a clear view of the area as a field that is able to produce new knowledge, thus sharing the same concerns with other Sciences. This essay discusses the epistemology of Musical Education by addressing the particularities of pedagogical-musical knowledge, the construction of the object of the area, historical aspects of the discussion on this theme and recent contributions on the scientific nature of this area. Building up the field of Music Education means to create an autonomous scientific discipline that can talk to other fields as any other area of knowledge does.

KEYWORDS: Epistemology of musical education; Scientific research; Scientific field; Pedagogical-musical practices.

1 Introdução

O conceito de Educação Musical tem, no Brasil, pelo menos dois sentidos: um que remete às práticas de ensinar-aprender músicas e à didática da música exercida em diferentes contextos; e outro que remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento.

Como área do conhecimento, a Educação Musical tem crescido substancialmente nos últimos anos em nosso país. Especialmente, com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991, os profissionais do ensino de música puderam melhor organizar, sistematizar e sedimentar a pesquisa e as diversas formas de atuação músico-educativa. Criada por um grupo de professores vinculados a universidades brasileiras, a ABEM, desde o início, teve como princípio abrigar profissionais que se interessam pelo tema

* Jusamara Souza é doutora pela Universität Bremen, Alemanha (Educação Musical). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e líder do grupo de pesquisa “Educação Musical e Cotidiano” (EMCO). E-mail: jusa.ez@terra.com.br

da Educação Musical. Alda Oliveira, uma das fundadoras e primeira presidente da ABEM, em uma entrevista ao *Boletim Informativo* da Associação, de janeiro de 2002, destaca o quanto foi importante o apoio da universidade e de colegas pesquisadores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), para que se criasse “uma sociedade, como braço da Anppom, visando à produção e divulgação de pesquisa, não apenas para pesquisadores, mas também para professores” vinculados ao ensino básico (OLIVEIRA, 2002, p. 8).

Desde sua criação, a ABEM promove, regularmente, encontros nacionais, regionais e temáticos, propiciando à comunidade interessada a discussão de metodologias adequadas à nossa realidade; reflexões e debates sobre as políticas educacionais; divulgação de resultados de pesquisas na área e a difusão do conhecimento produzido mediante ações de extensão e ensino através dos relatos de experiência. Além disso, as publicações regulares, como a “Revista da ABEM” e “Música na Educação Básica”¹, têm colaborado para criar um banco de referências e fornecer bases para a literatura de formação nos cursos superiores e de pós-graduação em música.

A expansão da Educação Musical como área vem se dando também por meio da criação de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em Música, com ênfase na educação musical. A formação de pesquisadores na pós-graduação traz para a área uma mudança substancial no quadro de professores universitários que produzem pesquisas nos diversos cenários onde se realiza a educação musical. Classificada pelas agências de fomento - como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - como subcampo da Música, na grande área de “Artes e Comunicação”, a Educação Musical vem adquirindo sua legitimidade e sendo reconhecida como uma área importante de produção de conhecimentos.

Quais seriam, então, as especificidades do campo da Educação Musical? A Educação Musical seria uma ciência? Se sim, qual é o seu objeto? E como esse objeto pode ser trabalhado do ponto de vista teórico-metodológico? Desde meados da década de 1990, tenho me dedicado a estudar essas questões, procurando defender o estatuto científico da área, especialmente por se tratar de uma área nova no Brasil. Neste ensaio pretendo discutir algumas questões epistemológicas desse campo e seus desdobramentos para a pesquisa tendo como base alguns

¹ As revistas estão disponíveis no endereço: <http://www.abemeducacaomusical.com.br>. Acesso em: 20 fev. 2019.

textos da minha produção acadêmica (SOUZA, 1996a; 1996b; 2001; 2007). Assim, retomo questões que tenho me debruçado como: O que é reconhecido como pertencente ao campo da Educação Musical? Qual é o objeto de estudo e quais problemáticas são privilegiadas na área? Quais seriam os limites e contornos desse campo? Quem participa efetivamente desse campo? Como a Educação Musical é constituída a partir dessas próprias práticas?

Diante dos limites de um ensaio, retomo algumas dessas questões de uma forma mais direta, com uma linguagem acessível para que possam ser compreendidas por um número maior de leitores, inclusive aqueles que não atuam nesse campo específico. Ao tomar como tema a constituição epistemológica da Educação Musical e sua importância para a prática da pesquisa, busco neste ensaio apresentar os aspectos que devem ser considerados para pensar essa área como ciência, ou seja, aquilo que a sustenta como um campo de conhecimento no qual se pode realizar a pesquisa científica.

Essa discussão é importante para que se possa assumir a Educação Musical como um campo científico e trabalhar nele de acordo com cânones próprios da ciência, com teorias e metodologias apropriadas ao contexto brasileiro. Nesse sentido, vale mencionar um conceito de ciência que possa abalzar essas reflexões. De acordo com o cientista social português Sedas Nunes (2005, p. 30) a palavra “ciência” designa duas realidades distintas: “um *produto* de determinado tipo de atividade humana, que é aquele a que os investigadores dedicam; esse produto consubstancia-se em ‘um corpo de conhecimento e de resultados’”; ou como “*um sistema de produção* desse produto”, que implica considerar “as condições concretas em que se exerce a actividade² dos investigadores”.

Ao considerar uma dada ciência como “um corpo de conhecimentos e resultados”, está-se considerando essa ciência sob pelo menos três aspectos: a) quem são os investigadores (por exemplo, seus interesses e suas posições); b) quais são os meios de produção do conhecimento (métodos de pesquisa, conceitos e teorias, recursos disponíveis, entre outros); e c) como se encontram estruturadas e como funcionam em relação a outras estruturas e instituições (políticas de financiamento, grau de independência, mecanismos de gestão administrativa e científica, entre outros) (SEDAS NUNES, 2005, p. 30, grifos no original).

Esses aspectos serão trazidos ao longo do texto, e contextualizados para as pesquisas em Educação Musical e o entendimento sobre pesquisas nessa área, uma vez que falar em

² Neste texto mantive a grafia do português de Portugal.

pesquisa pressupõe ter clareza do *status* epistemológico da área. No caso da Educação Musical seu objeto de interesse é o conhecimento pedagógico-musical. Assim, a pesquisa em educação musical deve estar voltada para os problemas da apropriação e transmissão musical orientando-se principalmente nas questões: *quem faz música, qual música, como e por que a fazem?* São essas questões que têm ocupado o centro do interesse da pesquisa em Educação Musical nas últimas décadas, considerando que as músicas, as maneiras de recepção e suas justificativas se modificam permanentemente, se considerarmos, por exemplo, a utilização dos meios de comunicação e das tecnologias disponíveis (SOUZA, 2001).

É importante lembrar que os objetos da área vão se modificando e que, como em qualquer ciência, são construídos socialmente. Mesmo porque, como escreve Sedas Nunes (2005), “não seria possível delimitar ‘aprioristicamente o objecto específico de toda e qualquer ciência’”. Para o autor, toda ciência “*constrói, produz activamente, o seu próprio objecto científico, e que é produzindo-o, e re-produzindo-o metodicamente ao longo do tempo, que historicamente se configura, singulariza e destriça das demais*” (SEDAS NUNES, 2005, p. 19, grifos do autor).

Nessa direção, muitos novos campos empíricos e objetos científicos de pesquisa têm se descortinado para a área, provocando uma reorganização e reinvenções de categorias presentes nas ações e práticas de Educação Musical que têm permitido uma nova apreensão dos modelos teóricos e de construção do objeto que ora estão se dando no campo.

2 Pressupostos teóricos

Como mencionado, há mais de duas décadas, tenho procurado refletir sobre o *status* da Educação Musical como uma disciplina científica ou com uma área do conhecimento. Em 1996, participei da mesa-redonda durante o V Simpósio Paranaense de Educação Musical e V Encontro Anual da Abem, realizado em Londrina, Paraná, apresentando o trabalho "Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical" que, posteriormente, foi publicado nos Anais do referido evento (SOUZA, 1996a). Para tratar sobre a pesquisa em sociologia da educação musical, fiz uma breve reflexão sobre a delimitação do campo da Educação Musical como uma área científica trazendo as então recentes discussões feitas na Alemanha sobre o *status* epistemológico dessa área. Por esse caminho, tentei mostrar a gênese e construção do subcampo da sociologia da Educação

Musical, para melhor situar as problemáticas específicas e a necessidade de explicações de construções teóricas de fenômenos pedagógico-musicais.

Para essa discussão tomei como referência central o texto de Rudolph Dieter Kraemer (1995). Na descrição de Kraemer, o campo da Educação Musical é recortado basicamente por duas perspectivas, com diferentes caracterizações ou delimitações: a) uma perspectiva enquanto um campo derivado a partir das ciências da música (*Musikwissenschaft*), a Educação Musical como uma área não autônoma e b) uma perspectiva da Educação Musical com uma construção de uma nova ciência, com discursos que legitimam a sua autonomia, como uma área não derivada de outras áreas da música. Como concluía no referido texto, "essas posições revelam as dificuldades que a questão epistemológica se reveste no campo da Educação Musical, cuja natureza, objeto e método nem sempre são suficientemente claros" (SOUZA, 1996a, p. 15). Ainda em 1996, participei do VI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), realizado na cidade do Rio de Janeiro, onde retomei esse tema com o texto "Repensando a pesquisa em Educação Musical" publicado nos Anais daquele evento (SOUZA, 1996b).

Percebendo a importância dessa discussão para o avanço teórico da área, no ano de 2000, traduzi o texto de Kraemer (1995), "Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical" para ser publicado na Revista em Pauta³. Não se pode medir de uma maneira precisa o impacto que a tradução desse texto provocou na área, no entanto, pelo número de citações, referências obrigatórias de leitura, é possível imaginar que essa produção tenha contribuído para que o objeto de estudo da área ficasse mais claro e que a área saísse de um empirismo ou um praticismo fundamentado apenas em opiniões e experiências pessoais (BASTIAN, 2000).

É possível também pensar que a tradução do texto de Kraemer tenha contribuído para uma mudança na paisagem epistemológica da área, no Brasil, trazendo desdobramentos teóricos e metodológicos, ampliando inclusive o entendimento sobre os campos de ação e dos objetivos de uma Educação Musical como ciência, e, não menos importante, modificando ou trazendo à consciência os desdobramentos sociais da pesquisa em Educação Musical, quando Kraemer define o objeto de interesse da área, como "a relação entre pessoa(s) e música(s)".

³ Trata-se de um número especial da *Revista Em pauta*, v. 11, n. 16/17 organizado por Maria Elizabeth Lucas e Jusamara Souza, contendo traduções de cinco textos referências para a área de música.

Com essa definição do objeto, Kraemer amplia o campo empírico para a pesquisa em Educação Musical, trazendo os ensinamentos-aprendizagens que se dão em múltiplos espaços da sociedade: escolas, igrejas, famílias, espaços de lazer, mídias, aulas particulares, grupos vocais e instrumentais, entre tantos outros (KRAEMER, 2000, p.67).

A divulgação do artigo de Kraemer (2000) na *Revista Em Pauta* e de outros de minha autoria, já citados (SOUZA 1996a, 1996b), geraram discussões e impulsionaram outras publicações que foram inspiradas a partir dessas obras. Desde então, o debate sobre a cientificidade na área foi ganhando mais força no campo da educação musical à medida que outros pesquisadores foram se qualificando e produzindo reflexões como, por exemplo, as de Del-Ben (2001), Ribas e Souza (2014), Trejo León e Souza (2017), derivadas no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, com ênfase na Educação Musical.

Outros impulsos para a discussão desse tema vieram com a produção de estudos do tipo "estado da arte" que buscam mapear a produção científica da área. Nessa direção podem ser citados os estudos de: Del-Ben e Souza (2007); Del-Ben (2013); Fernandes (2006; 2007); Pires e Dalben (2013); Mateiro (2013); Mateiro, Vechi e Egg (2014); Galizia e Lima (2014); Bellochio (2015). Pode-se dizer que o debate epistemológico da educação musical, no Brasil, tem se centrado na discussão sobre a produção da área refletida nesse tipo de publicação. Nesses estudos parecem ficar claros os temas que têm sido explorados, delineando, assim, as especificidades do nosso objeto e de que conhecimento trata a Educação Musical como ciência. O desenvolvimento desses temas mostra de forma ampliada como a área vem pensando seus interesses de pesquisa bem como as possibilidades de intervenção nas práticas músico-pedagógicas, incluindo uma formação crítico-reflexiva dos professores de música.

Mesmo com esse esforço, o debate epistemológico sobre a área da Educação Musical ainda permanece tímido. O campo acadêmico dessa área é hoje amplo, plural e diverso em termos de posições teórico-epistemológicas. Notam-se diferentes formas de se compreender a área representadas nos artigos, debates bem como em eventos e palestras, porém, raramente essas visões são fundamentadas e explicitadas com argumentos que justifiquem os diferentes entendimentos. Assim, ainda continuam em jogo as visões aditivas da área (música *mais* educação), uma subordinação à musicologia, uma visão da Educação Musical como uma área que tem uma dupla participação: na área de música e na área da educação ou mesmo uma área formada entre a intersecção da educação com a música (SOUZA, 2001).

É necessário esclarecer, desde logo, que a posição que venho defendendo em relação a essa área é considerá-la como autônoma. Entendo a Educação Musical como uma área que tem sua autonomia, significando que ela não está subordinada a outras áreas do conhecimento e que pode determinar sua problemática teórica bem como definir seus interesses e ter objeto próprio. Ou seja, autonomia de uma área significa, fundamentalmente, ter o seu próprio objeto, método e linguagem próprias. Entendo a área, concordando com Kraemer (2000), como uma área que problematiza as relações entre pessoas e músicas sob os aspectos da apropriação e da transmissão.

Assim, por ter seu objeto próprio, a Educação Musical pode se “alojar confortavelmente em sua moradia” sem precisar se acomodar “de aluguel na pedagogia ou na musicologia” ou mesmo como “sublocatária” em outras áreas, como advoga Antholz, citado por Kraemer (2000, p. 63). E como um campo autônomo, ela não está subordinada aos códigos da pedagogia (educação) e nem da música (musicologia no sentido mais amplo da ciência da música).

Outro elemento importante para a construção da autonomia do campo é a construção de um corpo teórico que parta de fenômenos músico-pedagógicos observáveis na prática pedagógico-musical. É no diálogo com a prática, também com os diversos campos empíricos, que se pode construir um corpo teórico próprio e teorizar especificamente sobre esse campo, produzindo discursos para legitimar sua autonomia e garantindo a sua existência quando, por exemplo, defende-se a importância sociocultural e educacional da música na formação ou no lazer.

Outros fatores que indicam a autonomia da área, e a situam no campo acadêmico, podem ser: linhas de financiamentos específicos para pesquisas e pesquisadores pelas agências de fomento, dotações orçamentárias para eventos e revistas específicas, ou ainda, a garantia e a manutenção das especificidades da área em concursos públicos universitários ou nas redes municipais e estaduais de ensino. Nesse último exemplo, manter as especificidades de concursos públicos significa não substituir a área pelos outros subcampos da música e valorizar a formação específica de profissionais na área.

Esse entendimento de área, como se sabe, aqui no Brasil e mesmo na Alemanha onde há uma discussão intensa sobre essa temática desde os anos 1970, “está longe de ser unanimidade”. A questão da cientificidade da Educação Musical, se ela era uma disciplina acadêmica ou científica, ganhou contornos mais nítidos com as contribuições de Abel-Struht

(1970) na obra "*Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft*" ("Materiais para o desenvolvimento da Educação Musical como ciência") pela pressão para que a área se institucionalizasse nas universidades como um *locus* privilegiado nos campos considerados científicos. Portanto, a reivindicação de seu *status* científico é originária da própria área.

3 O que é a educação musical como área do conhecimento?

Discutir a área da Educação Musical como ciência ou uma disciplina científica exige interpor algumas questões: Se essa área é uma ciência, quais as suas especificidades? O que sustenta seu campo? quais são os argumentos, valores, práticas compartilhados? A seguir, busco responder a algumas dessas questões.

a) O que é reconhecido como pertencente ao campo? Qual é o objeto de estudo?

A produção acadêmica na área da Educação Musical volta-se para os fenômenos da transmissão e recepção da(s) música(s) seja(m) ela(s) de qualquer gênero ou estilo. Entende-se por transmissão e recepção processos de apreensão, aprendizagens musicais difusas ou sistematizadas, transmitidas de formas orais, midiáticas ou escolarizadas, incluindo as práticas pedagógico-musicais no âmbito de socializações musicais, em vários ambientes tais como na família, na rua, na igreja, nas bandas (SOUZA, 2014).

Para Kraemer, o conhecimento pedagógico-musical é complexo e, por isso, sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas Ciências Humanas. Para o autor, estão presentes no conhecimento pedagógico-musical as dimensões filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, estéticas, psicológicas e musicológicas. Por isso, necessariamente, a construção de uma teoria da educação musical estaria entrelaçada com outras disciplinas considerando as implicações "músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas" do conhecimento pedagógico-musical (KRAEMER, 1995, p. 157).

Esse diálogo da Educação Musical com outras áreas do conhecimento acaba criando subdisciplinas como a Sociologia da Educação Musical, Psicologia da Educação Musical, sempre vinculadas à "ciência mãe" – Educação Musical, sem que desapareça no horizonte desses subcampos teorizar sobre as práticas músico-pedagógicas. Ou seja, os temas e objetos

emergentes nas pesquisas nessa área necessitam de uma teoria associada, articulada com outras áreas do conhecimento, porém sem perder o foco da Educação Musical. Lembrando que, dependendo do fenômeno, como uma criança tocando algum instrumento musical ou cantando, este poderá ser examinado sob vários aspectos: sociológico-musicais, psicológico-musical, didático-musical, entre outros.

A reflexão sobre as especificidades do conhecimento pedagógico-musical pode contribuir para a construção de teorias explicativas nessa área que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Isso não significa se isolar e não se preparar para os cruzamentos de fronteiras e desafios de um campo que está sempre em movimento.

Mais do que o fechamento das fronteiras de um campo sistemático do saber, que tenderia a aprisionar seu objeto, venho propondo o exercício de analisar e interpretar situações músico-pedagógicas abrindo espaços de interlocução entre as subáreas da Música, como Composição, Musicologia, Sociologia da música, e outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Religião, Política.

O esforço por desenhar as fronteiras da área de Educação Musical, sem, contudo, nos fechar para os “trânsitos inusitados e inesperados” e as “articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares” (SOUZA, 2001) que venho propondo, tem sido um exercício necessário para a área, pois, como recomenda Bourdieu (1983, p. 90), um campo científico “se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...]”.

A prática científica da Educação Musical desenhada por Kraemer (2000) está filiada aos princípios das Ciências Sociais e Humanas e opera com uma concepção de ciência na qual o conhecimento é produzido a partir do diálogo com outras ciências e não de uma construção interdisciplinar. Assim não é imposto à Educação Musical, isto é, ela não está fadada a ser tratada como uma área interdisciplinar, formada a partir de mais de uma área como é o caso da educomunicação⁴.

b) Quais seriam os limites e contornos desse campo?

⁴ Ver por exemplo: ALMEIDA, 2016; SANTOS et. al., 2015

Ao longo da história da Educação Musical no Brasil, nem sempre foi esse o entendimento da área, muito ao contrário, os limites deste campo sempre estiveram difusos. Existem produções que se colocam como pertencentes ao campo, mas que são construídas a partir de outras visões e que não deixam os contornos claros da educação musical. Refiro-me aqui, por exemplo, ao fato da teorização da educação musical escolar realizada a partir de um olhar pedagógico com arcabouços teóricos da educação ou por outros campos (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psicologia) uma vez que não se tem clareza da construção do campo acadêmico da Educação Musical.

Trazer esse tema para o debate passa a ser possível e necessário com a formação de pesquisadores no âmbito da pós-graduação, primeiramente no exterior, na década de 1980, e depois no Brasil com os cursos de graduação em Música e com as novas diretrizes a partir de 2004, que incluíram a necessidade da pesquisa já na formação de acadêmicos, instrumentalizando-os na iniciação científica. A ABEM, como mencionado, deu mais visibilidade ao intelectual da educação musical, profissionais que passaram a contribuir para a teorização desse campo, não deixando de lado, os relatos de experiências de caráter pedagógico-musical e os cursos de formação contínua. Ao incluir todos os tipos de vivências e experiências pedagógico-musicais, a ABM faz parecer legítimo o investimento na área. Aqueles profissionais que atuam no campo da pesquisa em educação musical sabem que o tratamento desses fenômenos de uma forma científica pode fazer com que a área adquira um capital simbólico que justifique a pesquisa e os investimentos na área, recebendo apoio para seguir produzindo, e obtendo o reconhecimento perante os pares. Ou seja, a área da Educação Musical tem, assim, maiores chances de ser reconhecida na academia e fora dela.

Quem participa efetivamente desse campo? Esta questão, citada por Sedas Nunes (2005), remete diretamente aos agentes: quem atua no campo da Educação Musical? quem são os pesquisadores que se apresentam e publicam nos anais e revistas da ABEM? Pode-se afirmar que, em sua grande maioria, são oriundos de programas de pós-graduação específicos de Música ou de áreas afins como Educação, História ou Psicologia. E que, portanto, seus interesses científicos e suas posições estão interligados às linhas de pesquisa dos respectivos programas. O intelectual da área está presente também nos cursos de pós-graduação⁵, nos

⁵ Atualmente na área de Pós-Graduação em Música são 16 Programas Acadêmicos e 3 Programas Profissionais. Fonte: https://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-artes_relatoriodeavaliacao_quadrienal2017_final.pdf Acesso em: 20 fev. 2019.

congressos científicos, nos seminários, representado por suas entidades científicas, nos grupos de pesquisa, onde são formados os agentes desse campo.

Geralmente, o caminho que se faz para se transformar em um agente intelectual desse campo é lançar-se à prática científica na graduação, geralmente nos cursos de Licenciatura em Música, depois na especialização ou indo direto para o mestrado e doutorado na área específica ou em áreas afins, onde os pós-graduandos aprendem a teorizar sobre os fenômenos práticos que ocorrem nos campos de aplicação da Educação Musical.

Tornar-se um intelectual e um agente nesse campo de pesquisa significa incluir também a sua participação nas políticas públicas da área, como a inserção da música nas escolas do ensino básico, a seleção para concursos de professores de música nas redes municipais, estaduais e privadas de ensino. A participação dos pesquisadores no debate público contribui para dar visibilidade aos fenômenos da área, para mostrar sua importância política, social, educacional e, ao mesmo tempo, para tornar visíveis fenômenos muitas vezes difusos e invisíveis como a educação musical pelas mídias ou nas socializações musicais na família ou na religião⁶.

No que diz respeito aos meios de produção do conhecimento (incluindo métodos de pesquisa, conceitos e teorias, entre outros), um segundo aspecto trazido por Sedas Nunes (2005) são as publicações de relatos de pesquisa em Educação Musical, que trouxeram uma contribuição valiosa para o estado da arte dessa área no Brasil e sobre a formação de educadores musicais. Além de refletir sobre a qualidade de seus problemas, que devem ser investigados com métodos adequados, os educadores musicais têm refletido sobre questões de divulgação, aplicação e utilização dos resultados de pesquisa, impedindo que a produção na área fique subordinada à ditadura da relevância da prática (BASTIAN, 2000).

Praticamente já é consenso na área que a prática pedagógico-musical se encontra em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e se ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares. Essa talvez tenha sido uma “virada epistemológica” da área, quando na proposta de sistematização da área de Educação Musical é considerada a emergência de outros temas e, por consequência, a formação de novos grupos de trabalho (GTs) nos encontros da ABEM como, por exemplo, o GT3.1 “Ensino e aprendizagem de

⁶ Ver os trabalhos de Gomes, 2009; Ramos, 2012; Lorenzetti, 2015.

música em contextos sociomusicais não-formais e informais” ou o GT 3 “Educação musical e inclusão social” propostos no XXII Encontro Nacional da ABEM, realizado em 2015.

Sobre o terceiro aspecto trazido por Sedas Nunes (2005, p. 30) - como se encontram estruturadas e como funcionam em relação a outras estruturas e instituições (políticas de financiamento, grau de independência, mecanismos de gestão administrativa e científica, entre outros) - a Educação Musical encontra-se bem estruturada nos programas de pós-graduação, mantendo-se independente de outros subcampos, como a Etnomusicologia/Musicologia, composição e práticas interpretativas, concorrendo com iguais condições às políticas de financiamento, e garantindo mecanismos de gestão administrativa e científica eficientes por meio da ABEM e sua capilaridade em todos os estados, sua representatividade nos órgãos públicos de cultura e educação, como o Ministério da Cultura (MinC) e MEC, em órgãos públicos nacionais (como Fundação Nacional de Arte - Funarte) e organismos internacionais (como a *International Society of Music Education* - ISME), bem como sua participação na elaboração de políticas para o setor.

4 Algumas considerações

A Educação Musical como um campo do conhecimento apresenta uma diversidade de práticas e políticas, crenças e valores que se organizam de forma mais ou menos instituídas seja na esfera da organização coletiva da associação, nos grupos de profissionais e especialistas; seja na formulação de conceitos e relatos de pesquisa divulgados através de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas da área.

O crescente número de pesquisas na área vai consolidando o campo e institucionalizando sua legitimidade social e acadêmica perante outras áreas. incluindo aquelas do campo da Música, como a Etnomusicologia-musicologia, composição e práticas interpretativas. O reconhecimento acadêmico da Educação Musical foi fortalecido também pela capacitação de seus profissionais nos Programas específicos de pós-graduação da área ou mesmo de áreas afins (Educação, História, Letras, entre outros). Mesmo em Programas não específicos vários pesquisadores passaram a construir seus objetos de estudo pelo viés pedagógico-musical (e não apenas pedagógico) colaborando para a produção no campo da Educação Musical.

Construir uma ciência da Educação Musical voltada para as necessidades das práticas pedagógico-musicais é um desejo da área, considerando o seu vasto campo de atuação

profissional. Como discutido em trabalhos anteriores, estabelecer esse campo não se trata de construir um campo interdisciplinar, mas sim de criar uma disciplina científica que dialoga com outros campos, como qualquer outra área do conhecimento o faz.

O debate sobre esse tema pode avançar ainda mais quando forem ampliadas as ofertas da disciplina Epistemologia da Música e da Educação Musical nos cursos de graduação e pós-graduação em música⁷. Pessoalmente, tenho tratado do tema em disciplinas optativas (tópicos especiais) ou mesmo como subtópico de outras disciplinas. Além disso, tenho oferecido cursos de curta duração nos encontros nacionais da ABEM⁸ promovendo debates mais amplos sobre uma questão central para a realização de pesquisas na área e poder ter mais argumentos para fundamentar a prática profissional. Nos últimos encontros nacionais da ABEM, destaca-se ainda a proposição de grupos de trabalhos pelas diretorias da associação, como o GT “Epistemologia da Educação Musical”, que reúne reflexões sobre a temática.

À medida que são produzidos conhecimentos, vão-se ampliando as experiências e consolidando ainda mais as pesquisas nessa área, estabelecendo, assim, cada vez mais, de uma forma consistente, a Educação Musical no cenário científico. Como mencionado, esse campo empírico tem se configurado de forma ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino-aprendizagem realizados no contexto escolar. Múltiplos espaços estão se configurando como locais onde ocorrem trocas de informações e aprendizagens musicais, não se limitando mais ao espaço institucional das escolas. A compreensão de Educação Musical para além das dimensões do espaço escolar, adequada à sociedade, na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem, traz uma visão epistemológica condizente com a aproximação da aula de música às diversas realidades socioculturais vividas.

Referências bibliográficas

ABEL-STRUTH, S. **Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft: Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte.** Mainz: Schott, 1970. (Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Hg. v. S. ABEL-STRUTH. Bd. 1.)

ALMEIDA, L. B. de C. Projetos de intervenção em educomunicação. Disponível em:

⁷ No Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS é oferecida a disciplina “Epistemologia da música” para o nível do doutorado.

⁸ Alguns exemplos: “Epistemologia da Educação Musical” (2009); “Para pensar a educação Musical: fundamentos epistemológicos” (2010); “Epistemologia aplicada às políticas públicas” (2011).

http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_intervencao_da_educacao/1 (agosto 2016) Acesso em: 20 fev. 2019.

BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do Pragmatismo. Tradução: Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**. v. 11, n. 16/17, p. 76-106. 2000.

BELLOCHIO, C. R. Educação musical e Pedagogia: mapeamento em Anais da ABEM (2001-2011). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 22., Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. p. 1-14.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

DEL-BEN, L. M. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do ensino fundamental. **Revista Em Pauta**, v. 12, n. 18/19, p. 65-93. 2001.

DEL-BEN, L. M. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da revista da ABEM. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 37, n. 19, p. 125-148. 2013.

DEL-BEN, L. M.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANNPOM, 2007. p. 1-13.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, v. 15, p. 11–26. 2006.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos brasileiros (II). **Revista da ABEM**, v. 16, p. 95–98. 2007.

GALIZIA, F. S.; LIMA, E. F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 77–94. 2014.

GOMES, C. H. S. **Educação musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. 214p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KRAEMER, R.-D. Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: MAAS, Georg (Org.): **Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien**. Essen: Die Blaue Eule, 1995, p. 146-172. (Musikpädagogische Forschung; 16)

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**, v.11, n. 16/17, p.48-7. 2000.

LORENZETTI, M. A. G. **Aprender e ensinar música na Igreja Católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.** 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MATEIRO, T. (Org.) **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos 2006-2012,** Florianópolis: Editora da UDESC, 2013.

MATEIRO, T.; VECHI, H.; EGG, M. DE S. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 57-76. 2014.

OLIVEIRA, A. Entrevista. **Boletim Informativo da ABEM**, ano 5, n. 15, p. 8, jan. 2002.

PIRES, N.; DALBEN, Â. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). **OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 19, n. 2, p. 171-208. 2013.

RAMOS, S. N. **Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis.** 2012. 253p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIBAS, M. G. de C.; SOUZA, J. A educação musical na interlocução com as ciências sociais e humanas: um estudo exploratório sobre a produção de conhecimento envolvendo a área. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO*, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2014. p.1-6.

SANTOS, V. M. dos; FREIRE, D. F. de P.; REIS, V. P. M. dos; PEIXOTO, M. C. P. Comunicação e Educação: da leitura crítica de mídias à construção de um novo Campo. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE* Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 20., Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: Intercom, 2015. p.1-14.

SEDAS NUNES, A. **Questões preliminares sobre as ciências sociais.** 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em educação Musical. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 5.; Simpósio Paranaense de Educação Musical 5., Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996a, p. 11-36.

SOUZA, J. Repensando a pesquisa em Educação Musical. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 9., Rio de Janeiro **Anais...** Rio de Janeiro: ANNPOM, 1996b. p. 80-86.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 5., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85-92.

SOUZA, J. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 25-30, mar. 2007.

SOUZA, J. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista** [online]. Curitiba. n. 53, p. 91-111, jul/set. 2014.

TREJO LEÓN, R.; SOUZA, J. Formación de investigadores em educación musical: un estudio con egresados de posgrados brasileños. **Boletín de investigación educativo musical. BIEM**, v. 1, p. 34-52. 2017.

Artigo recebido em: 02.02.2020

Artigo aceito em:09.04.2020

O ensino da expressividade jazzística na modalidade a distância: um estudo de caso

The teaching of jazz expressivity in the distance modality: a case study

Endre SOLTI*

José Eduardo FORNARI Novo Junior**

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo de caso que avaliou as qualidades musicais nos improvisos jazzísticos dos alunos de guitarra elétrica e violão da Licenciatura em Música, modalidade a distância (EaD), oferecida pela UninCor. Foram constatados limites na assimilação e maturação de conhecimentos musicais relacionados à expressividade musical jazzística nos improvisos desses alunos. Argumenta-se aqui que esses limites podem estar atrelados à dificuldade de verbalização desse tipo de conhecimento musical durante o seu processo de ensino, conhecimento este relacionado ao Conhecimento Processual, conforme definido por Anderson, e que podem se apresentar mais pronunciados quando ministrados a distância. Espera-se que momentos presenciais sejam valorizados e que novas tecnologias sejam desenvolvidas, capazes de auxiliar alunos na ausência de um professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de música na modalidade a distância. Aprendizagem da expressividade jazzística. Conhecimentos Declarativo e Processual no ensino de Música.

ABSTRACT: This work presents a case study that evaluated the musical qualities in the jazz improvisations of electric guitar and violão students of the Licenciatura em Música, Distance Learning modality (DL), offered by UninCor. Limits of the assimilation and maturation of musical knowledge related to jazz expressivity in the improvisations of these students were observed. It is argued here that these limits may be linked to the difficulty of verbalizing this type of musical knowledge during its teaching process, knowledge related to procedural knowledge, as defined by Anderson, and that may be more pronounced when given at a distance. It is expected that face-to-face moments will be valued and that new technologies will be developed, capable of assisting students in the absence of a teacher.

KEYWORDS: Teaching of music in the distance modality. Learning of Jazz Expressivity. Declarative and Procedural Knowledge in Music Teaching.

1 Introdução

O ensino a distância (EaD) não é uma modalidade recente, mas atualmente vem ganhando notoriedade devido ao uso das tecnologias modernas, principalmente as tecnologias de informação e comunicação, tais como os computadores e *small devices* conectados através da *internet*, seja no ensino formal, não formal e informal. No ensino formal, o número de IES (Instituições de Ensino Superior) que começaram a oferecer cursos a distância aumentou vertiginosamente, principalmente cursos de Licenciatura, onde também estão inclusas as Licenciaturas em Música. De acordo com o Censo da Educação Superior de

* Mestre, Instituto de Artes da UNICAMP, endreguitar@gmail.com.

** PosDoc, NICS/ UNICAMP, <https://orcid.org/0000-0003-1049-7105>, tutifornari@gmail.com.

2016 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), somente entre 2015 e 2016, o número de matrículas em cursos presenciais teve uma queda de 1,2%, enquanto que em cursos a distância o aumento foi de 7,2% no mesmo período (INEP, 2016, p. 7).

Entretanto, observa-se que o ensino de conhecimentos relacionados a ações práticas, tais como tocar um instrumento musical, podem apresentar limites quando realizados a distância através das tecnologias e modelos de cursos EaD atualmente existentes no Brasil. De acordo com Lessa (2011), os meios virtuais utilizados pela maioria das IES no país ainda não são suficientes para o ensino de conhecimentos que visem ações práticas, devido ao fato de não serem facilmente sistematizados pelo professor através das ferramentas de comunicação comumente encontradas nos cursos EaD brasileiros. Essa afirmação pode ser comprovada na observância de que cursos em que boa parte das suas disciplinas envolve ações práticas - tais como os cursos de Medicina e alguns tipos de Engenharias - parecem ser evitados os seus oferecimentos totalmente a distância (ABED, 2016, p. 75). Nota-se, por outro lado, que o curso de Música é um dos poucos que oferecem disciplinas de cunho prático: aulas de instrumentos musicais, disciplinas com conteúdos de percepção e, em alguns casos, até disciplinas de prática de conjunto.

No que se refere à oferta EaD do curso de música, de acordo com a pesquisa de Solti (2015), o ensino da expressividade musical pode apresentar problemas na transmissão dos seus componentes quando veiculados a distância. A referida pesquisa apontou para uma dificuldade maior na transmissão e recepção de informações, quando comparado à modalidade presencial, daquilo que o autor chamou de linguagem musical, e que, aqui neste trabalho, será chamada de Expressividade Musical Idiomática¹ (EMI)

Os problemas de transmissão dos conteúdos práticos a distância ainda são pouco estudados no Brasil. Acredita-se que a falta de pesquisas com um delineamento teórico e empírico - que ajudem a traçar estratégias específicas para a veiculação desses tipos de conteúdos práticos a distância - possa limitar as ofertas de cursos a distância que tenham em suas grades curriculares disciplinas práticas, ou até mesmo oferecer esses tipos de disciplinas de forma precária e descuidada, sobretudo na área musical.

¹ Entende-se neste trabalho por EMI a ação de interpretar uma obra musical dentro das especificações estilísticas previstas para o gênero musical em questão, nesse caso o gênero Jazz.

2 Expressividade musical

Desde a antiguidade, filósofos e músicos debatem sobre a possibilidade e utilidade da música como forma de expressar estados emocionais ou afetivos. Sobre isso, Werckmeister (1700, p.11, apud BARTEL, 1997, p. 29, tradução nossa) afirma que a música foi "ordenada para despertar, corrigir, alterar e acalmar as paixões".

A partir da década de 1920, a temática da expressividade na música ocidental vem recebendo diferentes abordagens através de pesquisas, como as do psicólogo e educador Seashore (1967). Tais pesquisas foram alavancadas pela invenção da gravação, que trouxe à música a possibilidade de "concretização" e manipulação do material sonoro, antes somente registrado através da notação musical que, por mais precisa que parecesse, ainda não era suficiente para registrar todas as nuances sonoras que compunham uma *performance* musical.

A primeira e mais tradicional definição de expressividade no desempenho musical voltada para a música clássica ocidental, surge com a pesquisa pioneira de Seashore na década de 1930, que a considera como sendo constituída por desvios intencionais nas durações e intensidades das notas, alterando aquelas escritas na partitura pelo compositor: "Como noção básica, podemos dizer que a expressão artística do sentimento, na música, consiste no desvio à norma – à tonalidade pura, ao verdadeiro tom (diapasão), até mesmo à dinâmica, tempo, ritmo, etc." (SEASHORE, 1967, p.9; apud CLARKE, 1999, p.63).

Outras definições surgem a partir de um problema levantado por Clarke (1999) sobre as postulações de Seashore: como saber distinguir desvios de normas intencionais da interpretação de uma partitura de eventuais erros ou enganos casuais do interprete, ou mesmo se a simples desobediência às normas definidas pela notação musical torna a *performance* de um músico expressiva? Alguns autores sugerem possíveis soluções para esse problema, mas sem fugir à premissa inicial de Seashore acerca do desvio das normas.

Para Desain e Honing: "a expressão dentro de uma unidade é definida como o desvio a certas partes, respeitando, contudo, a norma determinada por essa mesma unidade" (DESAIN; HONING, 1992, p.175, apud CLARKE, 1999, p.64). Em outras palavras, são os desvios intencionais que definem se uma *performance* musical é expressiva ou não, pois possuem uma regularidade perceptível, diferentemente dos erros, que são aleatórios. Tal definição nos permite dizer, por exemplo, que o *swing*² jazzístico, com suas síncopes e

² O "swing" com "s" minúsculo é o termo empregado para definir o balanço produzido por certos ritmos musicais dançantes.

colcheias pontuadas, constitui uma norma estilística pré-estabelecida culturalmente (é importante observar que tais colcheias pontuadas não vêm escritas nos livros de repertório de jazz ou *lead sheet*, os *Real Books*³) e não desvio das normas ou ferramentas de expressão do intérprete. Nesse tipo de música, onde a partitura simplificada dos *Real Books* não fornece dados de expressão, a expressividade é alcançada a partir de informações socioculturais do ambiente no qual o músico está inserido, solidificados ao longo do tempo através das práticas musicais, tais como ensaios, convivência com outros músicos etc., permitindo que a expressividade aconteça de uma forma que transcenda as normas estilísticas já pré-estabelecidas para o gênero.

Para Fabian, Timmers e Schubert (2014), é a diferença entre o que esperamos e o que é tocado que cria a expressividade. Segundo os autores, tal definição é atraente, porque ela:

[...] parece ser bastante ampla e implica que, mesmo quando se ouve performances em estilos musicais desconhecidos, podemos perceber e apreciar a expressividade simplesmente porque desenvolvemos expectativas auditivas que são preenchidas ou interrompidas para um efeito estético positivo (FABIAN, TIMMERS; SCHUBERT, 2014, p. XXIV, tradução nossa).

Portanto, parece ser a expectativa o elemento principal para que uma apreciação possa ter algum significado - positivo ou negativo - para o ouvinte.

3 A expressividade no Jazz

Procurando entender como a expressividade se dá no Jazz, propomos aqui uma analogia baseada na estrutura física de uma laranja, que identifica no referido gênero musical quatro estruturas superpostas, hierarquicamente organizadas num sentido de fora para dentro, onde a casca seria a primeira camada e as sementes a última camada, cuja função é representar a característica multifacetária da expressividade jazzística. A ordem de identificação dessas camadas vai depender da capacidade de percepção de elementos musicais e estruturais por cada ouvinte, sendo que a percepção das camadas mais “internas” (polpa e sementes) pode requerer habilidades de um público mais especializado.

³ Os *Real books* são uma série de livros que registram as melodias e harmonias dos principais temas ou *standards* de jazz.

A primeira estrutura - a “casca desta laranja” - é a mais perceptível pela maioria dos ouvintes, leigos ou não, e talvez seja a mais importante estrutura que irá definir o gênero como sendo Jazz: a “síncope”, responsável pela rítmica característica deste gênero. Tal síncope é responsável pelo deslocamento rítmico do fraseado, inserindo as notas nos espaços existentes entre os tempos e os contratempos, de modo a provocar um resultado sonoro que o autor Bauer (2014) designa especialmente para o Jazz como “*cross-tempo*”⁴, ou tempo cruzado. Essa característica rítmica concede ao Jazz o efeito musical conhecido como “*swing*”, que é considerado a “identidade” ou “impressão digital” deste gênero musical. Consideramos esta camada o elemento básico do gênero musical em questão, de tal forma que sua simples execução não deveria ser tomada tão somente como um dentre outros elementos expressivos, conforme observa Clarke:

A expressão, ou aquilo que os músicos de jazz e pop chamam de “*feel*”, é tão fundamental dentro de qualquer tipo de *performance* que, paradoxalmente, é muito fácil não dar por ela: a expressão convencional, ao ocorrer sempre, faz com que mais não nos seja possível detectar a sua presença (CLARKE, 1999, p.63).

A segunda estrutura (o albedo) corresponde às diversas variações estilísticas dentro do gênero jazzístico, tais como o *Bebop*, o *Cool Jazz*, o *Swing*⁵, o *Mainstream*, o *Fusion*, o *Dixieland*, entre muitos outros subgêneros, que apresentam variações estilísticas no ritmo, no andamento, no ritmo harmônico, nas texturas, na instrumentação, na harmonia, na forma e, no caso de alguns estilos como o *Fusion*, na mistura de outros gêneros musicais - tais como *Rock* e *Blues* - sempre mantendo a célula rítmica básica característica do gênero Jazz, a síncope.

A terceira estrutura é a improvisação (equivalente à polpa da laranja), elemento comum a todos os subgêneros aqui citados. Acreditamos que a improvisação musical também é uma característica expressiva basilar do Jazz, independentemente de questões rítmicas e do vocabulário musical utilizado pelo improvisador.

A quarta estrutura (as “sementes” da laranja) corresponde às características individuais de cada improvisador, ou seja, pequenas nuances nas variações rítmicas e dinâmicas do seu

⁴ O *cross-tempo* é o efeito causado por microalterações nas subdivisões da síncope característica do Jazz, que os músicos podem expandir ou comprimir durações de tempo enquanto improvisam, provocando um efeito de cruzamento de ritmos entre o improvisado e a sessão rítmica de acompanhamento, gerando o que hoje conhecemos por “*swing*” ou “balanço”.

⁵ O “*Swing*” com “S” maiúsculo é referente a um subgênero dançante do Jazz da década de 30.

fraseado - a abordagem estilística - e o conjunto de ferramentas ou *approach* utilizados, tais como: escalas, arpejos, frases musicais e *patterns*, concedem ao músico improvisador a sua identidade musical. De acordo com a teoria de Kratus (1995) - que será abordada mais adiante - esta é a última etapa de desenvolvimento, e que poucos músicos conseguem atingir. Por isso, a analogia com as sementes de laranja, já que as mesmas são a última estrutura a ser alcançada por quem consome o fruto, necessitando que se transpassem as primeiras camadas mais externas e perceptíveis à maioria das pessoas, sejam musicistas ou não.

4 O estudo de caso: metodologia e análise dos dados obtidos

Por meio de um estudo de caso, o trabalho de Solti (2015) avaliou o desempenho em improvisação jazzística de alunos de guitarra elétrica e violão popular da Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento Musical. Tal Licenciatura é oferecida na modalidade a distância (EaD) pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). O estudo de caso avaliou a qualidade das improvisações musicais - expressividade jazzística e recursos fraseológicos aplicados - dos alunos de guitarra e violão popular seguindo uma análise comparativa das gravações em áudio das atividades avaliativas da disciplina Instrumento I com as gravações das atividades avaliativas da disciplina Instrumento V. Especialmente para o estudo de caso, foi pedido aos alunos da disciplina Instrumento V que gravassem novamente a mesma atividade avaliativa pedida na disciplina Instrumento I, um *chorus* de improvisação sobre a harmonia do *standard* jazzístico *Autumn Leaves*, de Johnny Mercer.

Foram consideradas as produções musicais de sete alunos matriculados regularmente nas referidas disciplinas, todos com alguma proficiência instrumental, mas com pouca experiência em improvisação musical no Jazz. Em um total de quatorze, sete gravações já haviam sido cumpridas anteriormente como requisito de avaliação da disciplina Instrumento I, e foram baixadas diretamente do banco de dados da sala virtual; as outras sete gravações da mesma atividade foram refeitas e enviadas por via eletrônica para Solti (2015). Por meio dessa estratégia, evitamos dar pistas aos avaliadores sobre possíveis diferenças referentes às experiências musicais anteriores ao ingresso dos executantes no curso, provavelmente refletidas nas atividades da disciplina Instrumento I e, dessa forma, evitar que os avaliadores fossem influenciados por essas informações.

Para as avaliações dessas gravações, foram convidados dois violonistas e um guitarrista, todos *experts* em improvisação jazzística e professores de Universidades públicas

brasileiras. Todas as gravações foram enviadas aos avaliadores em áudio e registradas em um CD sem identificação dos nomes dos alunos ou dos períodos cursados por eles, em ordem aleatória e numeradas de um a quatorze.

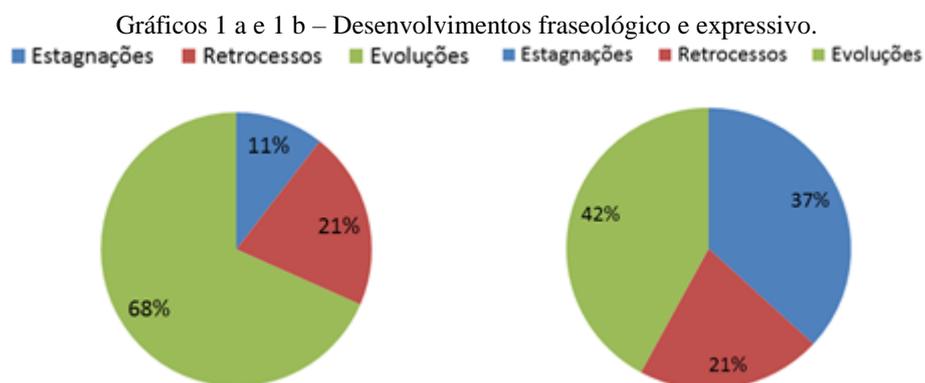
Foram elaborados dois questionários para a avaliação de desempenho dos alunos. O primeiro questionário foi elaborado à luz da teoria dos níveis de improvisação de Kratus (1995). Essa teoria divide todo o processo de evolução dos estudantes de improvisação em sete níveis, ordenados da seguinte maneira: exploração (nível inicial), processo orientado, produto orientado, improvisação fluída, improvisação estrutural, improvisação estilística e improvisação pessoal (último nível), considerado pelo autor como o nível mais difícil de ser atingido. Somente os grandes nomes da improvisação atingiram esse nível de expertise. O referido autor também enfatiza que os níveis mais iniciais de sua teoria - exploração e processo orientado - são níveis muito difíceis, podendo levar anos para serem transponíveis devido ao fato de estarem relacionados com a expressividade musical.

O primeiro questionário foi apresentado aos avaliadores junto às gravações, contendo uma questão dissertativa e quatro questões alternativas fechadas, com quatro opções de marcações para cada questão. Duas questões eram referentes aos conteúdos fraseológicos e duas questões eram referentes a conteúdos de expressividade no Jazz. Cada opção de marcação (A, B, C e D) continha informações implícitas referentes aos sete níveis de improvisação de Kratus (1995): a opção “A” do questionário correspondia aos níveis cinco (improvisação estrutural), seis (improvisação estilística) e sete (improvisação pessoal), a opção “B” correspondia ao nível quatro (improvisação fluída), a opção “C” ao nível três (produto orientado) e a opção “D” aos níveis um (exploração) e dois (processo orientado). Na questão aberta, o avaliador era convidado a comentar alguma outra questão que o questionário porventura não abrangesse. Nenhum dos avaliadores utilizou o recurso da questão aberta, concordando com as questões desenvolvidas para a avaliação.

O segundo questionário, era destinado aos alunos após as avaliações dos músicos experts, apresentava os seus respectivos resultados obtidos nas avaliações de modo individual e com os resultados de cada avaliador apresentados separadamente e nomeados de um a três para garantia de sigilo. Por meio desse questionário, os alunos puderam argumentar sobre os seus resultados alcançados e, dessa forma, revelar alguma informação que pudesse ajudar na análise dos dados, através das cinco questões dissertativas especificamente desenvolvidas para esse fim. Nestas questões, o aluno era convidado a descrever a sua experiência prévia,

demanda acadêmica e profissional, motivação no curso e dizer se concordava com o resultado das avaliações. A maioria dos alunos argumentou que o tempo despendido para apreensão e assimilação dos conteúdos relacionados com a expressividade jazzística não foram suficientes, o que sugere que o tempo adequado para a total maturação desse tipo de conteúdo pode transcender o período acadêmico.

Apesar do positivo desempenho demonstrado pelos alunos em suas gravações, a análise de seus improvisos apontou alguns problemas relacionados à expressividade musical jazzística (gráfico 1b), que nos parece não ter evoluído nos mesmos patamares que os recursos fraseológicos (gráfico 1a). Nos gráficos abaixo, os resultados apresentados como estagnação e retrocesso são provenientes de empates e valores de notas inferiores nas avaliações das segundas gravações dos alunos, respectivamente:



Fonte: elaborado pelo autor.

Sob a ótica da teoria de Kratus (1995), os resultados de estagnação e retrocesso obtidos nas avaliações de desenvolvimento expressivo podem ser entendidos como um ciclo de aprendizagem que ainda não foi completado. Para o autor, a apreensão de um novo elemento musical - nesse caso, um novo gênero musical e todo o seu acervo expressivo - pode exigir desse estudante um tempo maior para a assimilação e maturação, podendo ir além do seu período na academia, indo ao encontro das informações fornecidas pelos alunos através das suas respostas ao questionário 2.

Com base na teorização do neurocientista John Anderson (1982), os diferentes tipos de conhecimentos podem demandar do cérebro humano maneiras diferentes quanto às suas formas de assimilação e maturação, o que de certa forma nos sugere que conteúdos referentes aos recursos fraseológicos e expressividade musical, abordados no estudo de caso, requerem

processos cerebrais e tempos diferentes para os seus armazenamentos. Nesse viés, a teoria sugere que os conhecimentos relacionados às ações práticas podem cobrar formas e tempos distintos de assimilação e maturação que conhecimentos mais teóricos (ANDERSON, 1989).

Por sua vez, a metodologia que descreve os processos de assimilação e maturação dos diversos tipos de conhecimentos é dada pela teoria ACT (*Adaptive Concept of Thought*), elaborada por Anderson (1982). Para o autor, o cérebro humano recebe e armazena os diferentes tipos de informações de maneiras distintas, utilizando diferentes regiões cerebrais e tipos de memórias. Basicamente, a teoria ACT divide os conhecimentos em duas categorias: conhecimento declarativo (CD) e conhecimento processual (CP). Resumidamente, o CD é definido como “saber sobre algo” e nos permite pensar e falar sobre as coisas através da descrição de uma regra ou um processo, ligando proposições, imagens e sequências por associações. O CD é o tipo de conhecimento adquirido por meio da memorização consciente, armazenado na memória de longo prazo e passível de análise e verbalização. São exemplos de CD: memorização de receitas de alimentos, conhecimentos factuais sobre História, Geografia, Física, Química, Gramática, dentre muitas outras áreas de conhecimento que não estão relacionadas com psicomotricidade e passíveis de verbalização. A partir disso, considera-se que, para as disciplinas estritamente teóricas, a transmissão a distância dos seus conteúdos pode ser considerada como viável, pois estes conteúdos poderão ser transmitidos seguindo de uma linguagem verbalizável, escrita ou falada.

O CP é definido como o conhecimento do “saber fazer algo”, ou seja, como realizar uma atividade cognitiva, o que nos permite aplicar uma regra ou um processo ou ainda executar alguma tarefa. O desenvolvimento processual nessa categoria é menos consciente, gradual, de difícil verbalização e necessita de prática longa e constante. Anderson (1990, apud AZEVEDO, 1995b, p.16) estima que são necessárias cerca de dez mil repetições para a automatização de procedimentos cognitivos complexos, quando os erros são eliminados através de inúmeras ações repetitivas, de tentativa e erro, no intuito de fortalecer as conexões entre os elementos que compõem uma produção ou competência.

Segundo Dowling e Harwood (1986), músicos adquirem EMI através de um longo processo de observação e imitação que, em consonância com Anderson (1990), podem demandar inúmeras ações repetitivas no aperfeiçoamento dos procedimentos cognitivos relacionados à expressividade musical, contribuindo para que a aprendizagem se solidifique e se transforme em música com significado.

Na mesma perspectiva encontra-se a pesquisa de Levitin (2012). No estudo, ele realizou um experimento que comparou as percepções de músicos e não músicos às variações de expressividade musical e os resultados apontaram que os músicos, principalmente os mais experientes, possuem uma sensibilidade maior às nuances de EMI que os não músicos, o que reforça que o pressuposto de que a expressividade musical é algo demorado para ser desenvolvido, maturado e percebido.

É importante destacar que o CP é armazenado no subconsciente e é acionado quando uma situação que exija rapidez e automaticidade nos procedimentos requeridos. Um exemplo de CP é a habilidade de nadar (podemos ler descrições sobre como ter um desempenho satisfatório em uma competição de natação e quando cairmos na água, afundarmos como uma pedra, pois essa habilidade só concretizar-se-á com prática). A capacidade de descrição dessa habilidade poderá ocorrer até certo ponto, e a efetivação dos seus conteúdos somente se efetivará após inúmeras tentativas ao longo do tempo, que promoverá o “ajuste fino” dos movimentos, até alcançar os limites impostos pelo corpo do atleta.

Outro exemplo é a habilidade de datilografia, que nos permite digitar um texto em um teclado de computador sem precisar pensar pormenorizadamente ou olhar onde estão localizadas cada uma das teclas, pois os dedos vão apenas digitá-las, valendo-se da automaticidade dos movimentos (essa analogia serve também para a leitura musical à primeira vista). Outro bom exemplo de CP é a habilidade do músico que “toca de ouvido”. Esse músico pode desconhecer a teoria musical da forma como é descrita nos livros e nas escolas de música, mas desenvolveu todos os procedimentos e estratégias que levam à execução musical sem passar pela fase declarativa. Tais procedimentos serão adquiridos através da observação (percepção visual e auditiva) e maturados por meio de procedimentos repetitivos de tentativa e erro (ANDERSON, 1990, apud AZEVEDO, 1995b, p.16).

Sobre a importância da teoria dos CD e CP para a Educação de modo geral, Azevedo (1995a, p.56) afirma que, para o pleno entendimento da forma como o cérebro humano recebe e armazena os diversos tipos de conhecimento, é necessário que observemos os processos de aquisição deles por meio das referidas teorias, para então conseguirmos traçar estratégias que favoreçam a aquisição dessas habilidades, ou seja, entender como os diversos tipos de conhecimentos são interpretados e armazenados pelo cérebro pode ser de suma importância para a elaboração de estratégias de aprendizagem.

Muitas áreas de conhecimento apropriaram-se dessas teorias para tentar entender e otimizar os processos de aprendizagem em seus respectivos segmentos, tais como a Linguística, a Matemática, a Administração e a Ciência dos Desportos, sendo essa última uma das áreas que mais utilizam esses conhecimentos para procurar entender e sistematizar o desempenho de jogadores *experts* nos esportes, principalmente os esportes coletivos.

Consideramos importante a utilização dos pressupostos teóricos levantados neste trabalho para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na Música, mesmo sabendo que essas teorias ainda não sejam aplicadas à educação musical, ao contrário das outras áreas. A exemplo de áreas tais como o Desporto, o conhecimento musical também tem, na seleção da resposta, elementos dos CD e CP incorporados. Em outras palavras, o mesmo conhecimento que regula a *performance* ou a decisão de um atleta em uma situação de jogo pode ser o mesmo tipo de conhecimento que vai definir qual a melhor decisão fraseológica e/ou expressiva que um improvisador pode tomar em uma situação musical de improviso. Na Música, encontramos referências aos CD e CP no trabalho de Leech-Wilkinson e Prior (2014) e Timmers e Sadakata (2014). No Brasil, as primeiras menções à essa teoria aplicada à música são encontradas nos trabalhos do pesquisador Onófrío (2011) e Solti (2015).

5 O ensino da expressividade jazzística a distância

Portanto e, a partir do que vimos até agora, a transmissão e recepção a distância de conteúdos relacionados à prática instrumental ou, no caso deste trabalho, a EMI, pode apresentar implicações relacionadas à dificuldade de descrever certos tipos de conhecimentos por meio da linguagem escrita ou falada (CP). Ensinar determinados conhecimentos ligados à prática instrumental pode ir além do alcance expressivo de palavras, escritas ou faladas; isso é válido tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância, sendo esse último o mais afetado, devido ao assincronismo promovido pelas tecnologias, atualmente utilizadas para a referida modalidade.

Autores, tais como Hallan (1995), afirmam que o mecanismo existente na “simbiose” entre professor e aluno durante uma aula presencial pode ser tão particularizada que talvez os conhecimentos relacionados com o CP não consigam ser facilmente acessados pelo subconsciente para uma descrição minuciosa (nesse caso, as nuances previstas na expressão musical jazzística). Para que tais nuances ou sutilezas da expressão musical (os desvios das normas de Seashore ou Desain e Honing) sejam transmitidos de professor para aluno, é

necessário que haja uma troca constante de informações de modo síncrono, em que o aluno toca, o professor intervém - às vezes tocando ou tentando verbalizar os conteúdos através de sons, solfejos rítmicos e até mesmo ruídos ou expressões relacionadas a outros sentidos, como o tato, o paladar ou a visão. Expressões como: suave, doce, áspero, aveludado, *cool*, *brown*, colorido, com energia ou escuro, são corriqueiras no “vocabulário” de professores de música. Em outras palavras, trata-se de uma troca dinâmica de informações graças a procedimentos síncronos que pode promover, em um pequeno espaço de tempo numa aula presencial de cinquenta minutos, um volume de informações significativamente grande.

Nesse viés, um atendimento individualizado ao aluno, mediante recursos tecnológicos atualmente utilizados pela modalidade a distância no país, pode ser insuficiente, devido: a) aos limites impostos pelas tecnologias atualmente disponíveis; b) aos limites de tempo que a modalidade permite ao professor despende para um atendimento individualizado aos seus alunos nos momentos presenciais previstos pela modalidade; e, c) às limitações econômicas impostas tanto pelas IES como pelos alunos - tendo em vista que o deslocamento regular do professor e desse aluno até o polo educacional nos momentos presenciais geram custos.

É importante também ressaltar que, apesar de a maioria dos cursos a distância possuírem esses momentos presenciais - que poderiam atenuar problemas relacionados com a ausência presencial de um professor -, tais momentos são interpretados pela maioria das IES, seguindo o decreto 5.622 da Legislação sobre o EaD, como momentos exclusivos para avaliações. Como se não bastasse, o novo Marco Regulatório para o EaD de 2017, através da Portaria Normativa de 20 de junho de 2017, também abre espaço para a possibilidade de extinção desses momentos presenciais ao decretar que, se a infraestrutura tecnológica e a demanda profissional forem suficientes, um curso EaD pode estar desobrigado a fazer uso desses momentos presenciais para atividades acadêmicas, inclusive avaliações presenciais (DIÁRIO OFICIAL, 2017).

6 Considerações finais

Como foi visto aqui – e embasado nas postulações de Anderson (1989, 1990), Kratus (1995) e Levitin (2012) - a EMI é uma das habilidades musicais mais importantes e demoradas para assimilação e maturação, principalmente se comparadas às demais habilidades necessárias para a realização de uma *performance* instrumental plena e profissional. Nessa perspectiva, podemos então considerar a prática do ensino de instrumento

musical no ensino superior a distância como sendo parcialmente válida, principalmente se considerarmos que a aprendizagem de conteúdos relacionados com a EMI pode exigir um tempo maior que o disponibilizado pela maioria dos cursos superiores de música oferecidos a distância no Brasil. Em outras palavras, o aprendizado de conteúdos práticos musicais calcados no CP pode transcender o período acadêmico.

Portanto, para atender às necessidades do ensino superior de música na modalidade a distância no Brasil - em que os momentos presenciais estão gradativamente sendo desobrigados e o ensino de um instrumento musical mediado totalmente a distância pode apresentar problemas na prática estudantil devido à extensão territorial e às condições financeiras dos estudantes - este trabalho sugere duas possíveis soluções: a) é preciso que o Ministério da Educação atente para a necessidade dos momentos presenciais para atividades que privilegiem a natural sinestesia existente no fazer musical, e os tornem novamente obrigatórios, especificando na legislação a sua necessidade, pois percebemos que a grande maioria das IES do país hesitam em utilizar tais momentos senão para avaliações, receosos pela fiscalização constante do órgão competente; ou, b) que se desenvolvam ferramentas tecnológicas computacionais que promovam um aprendizado musical de uma maneira remota, automática e não-supervisionada, no sentido de que a própria ferramenta seja capaz de fornecer ao aluno um *feedback* com grau suficiente de eficácia, em relação ao seu desempenho no instrumento musical.

Referências Bibliográficas

- ABED. Censo EAD. BR, 2016. Disponível em:
http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 17 agosto 2018.
- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, n. 89, p. 369-406, july. 1982.
- ANDERSON, J. R. A Theory of Origins of Human Knowledge. **Artificial Intelligence**, n. 40, p. 313-351, september. 1989.
- ANDERSON, J. R. **Cognitive Psychology and Its Implications**. Nova Iorque: Worth Press, 1990. 500 p.
- AZEVEDO, M. A psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. **Treino Desportivo** - 3ª Série, I (Especial). Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, p. 55-58, 1995a.

AZEVEDO, M. Teorização da psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 1995b. 32 p. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz04CognitResumo.pdf>. Acesso em 15 agosto 2018.

BARTEL, D. (1997). **Musica Poetica**: Musical-rhetorical figures in German baroque music. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997. 471 p.

BAUER, W. R. Expressiveness in Jazz Performance: Prosody and Rhythm. In: FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance**: empirical approaches across styles and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 133-153.

CLARKE, E. F. Processos Cognitivos na Performance Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n.1, p. 61-77, 1999.

DESAIN, P; HONING, H. **Music, mind and machine**: Studies in computer music, music cognition and artificial intelligence. Amsterdam: Thesis Publishers, 1992. 330 p.

DIÁRIO OFICIAL. Portaria normativa nº11 de 20 de junho de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 agosto 2018.

DOWLING, W.J., HARWOOD, D.L. **Music cognition**. San Diego: Academic Press, 1986. 258 p.

LEECH-WILKINSON, D.; PRIOR, H. M. Heuristics for Expressive Performance. In: FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance**: empirical approaches across styles and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 34-57.

FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance**: empirical approaches across styles and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014. 383 p.

HALLAN, S. Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music. **Sage Journals: Psychology of Music**, London, n. 23, p. 111-128, october 1995.

INEP. Censo da Educação Superior, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em 17 agosto 2018.

KRATUS, J. A developmental approach to teaching music improvisation. **International Journal of Music Education**, Los Angeles, n. 26, p. 27-38, November, 1995.

LESSA, S. C. F. Os Reflexos da Legislação Brasileira de Educação a Distância no Brasil. In: **ABED**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf. Acesso em 25 maio 2018.

LEVITIN, D. Measuring musical expressivity. **Youtube**, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GtSCVqIDI-k>. Acesso em 20 junho 2018.

ONÓFRIO, R. M. G. **A web como interface no ensino musical**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

SEASHORE, C. E. **Psychology of Music**. New York: Dover Publications, 1967. 448 p.

SOLTI, E. **Avaliação do Ensino-Aprendizagem de Guitarra Elétrica e Violão Popular na Licenciatura em Música na Modalidade a Distância da Universidade Vale do Rio Verde**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

TIMMERS, R.; SADAKATA, M. Training Expressive Performance by Means of Visual Feedback: Existing and Potential Applications of Performance Measurement Techniques. In: FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance: empirical approaches across styles and cultures**. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 305-322.

Artigo recebido em: 07.10.2019

Artigo aprovado em: 25.02.2020

Uma análise comparativa das matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura em Música: as disciplinas de práticas vocais nas modalidades EaD e Presencial.

A comparative analysis of the curricular matrices of the Bachelor's Degree in Music: the subjects of vocal practices in the EaD and Face-to-face modalities.

Daniel Chris AMATO*

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise comparativa de matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música quanto ao oferecimento de disciplinas que tratam do ensino de práticas vocais nas modalidades a Distância e Presencial. Estes cursos são oferecidos à sociedade com a mesma certificação em ambas as modalidades pelos órgãos competentes. No entanto, apresentam significativas diferenças de conteúdo entre suas matrizes curriculares quando analisados os títulos das disciplinas oferecidas, visto que a modelagem dessas matrizes é fruto ou da tradição ou de inovação proposta pelos seus gestores, com base em uma demanda que pode surgir do mercado ou da cultura que sua comunidade apresenta. Essa pesquisa, de caráter exploratória e documental, de natureza qualitativa, realizada em 16 instituições de educação superior, privadas e públicas, em ambas as modalidades, apresenta hipóteses em resposta à seguinte pergunta: existe alguma diferença relevante no oferecimento de disciplinas de práticas vocais dos cursos de Licenciaturas em Música na modalidade de Ensino Presencial e Ensino a Distância pelas Instituições de Ensino Superior? Após feito o levantamento, as comparações e as análises, foi possível estabelecer uma discrepância no oferecimento, e identificar essas distorções diante das hipóteses apresentadas, além de sugerir estratégias para ultrapassar ou minimizar essas eventuais discrepâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Práticas Vocais. EaD.

ABSTRACT: This article presents a comparative analysis of curricular matrices of the Bachelor's Degree in Music regarding the offering of subjects that deal with the teaching of vocal practices in Distance and Face - to - face modalities. The degree courses are offered to the company with the same certification in both modalities by the competent bodies. However, they present significant differences of content between their curricular matrices when analyzing the titles of the offered courses, since the modeling of these matrices is a result of the tradition or innovation proposed by their managers, based on a demand that may arise from the market or culture that your community presents. This exploratory and documental research, carried out in 16 institutions of education, private and public, in both modalities, presents hypotheses in response to the following question: Is there any relevant difference in the offer of vocal practice subjects of the courses of the Bachelor's Degree in Music in the modality of Education Faculty and Distance Education by Higher Education Institutions? After the survey, comparisons and analyzes, it was possible to establish a discrepancy in the offer, and to identify such distortions in the face of the presented hypotheses, besides suggesting strategies to overcome or minimize these eventual discrepancies.

KEYWORDS: Teacher Training. Vocal Practice. E-Learning.

* Daniel Chris Amato: Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista (UNESP- IB/Rio Claro), <https://orcid.org/0000-0003-1893-2503>, maestrodanielamato@gmail.com.

1 Introdução

A construção de uma matriz curricular preconiza a inserção das prioridades sociopolíticas e da tradição cultural herdada dos seus antecessores, com seus valores e conceitos (GOODSON, 1997). Para esse autor “[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 1997, p. 78). Nesse sentido, o currículo é fruto de um processo histórico cujos conteúdos são tomados “como irrefutáveis e inquestionáveis” (SOBREIRA, 2014, p. 98). A concepção pedagógica, contida na modelagem de um currículo de música, é adotada pelas instituições devido à tradição e, por vezes, podem incidir ideias e tendências que estão fora do âmbito dos estudos de currículo, pois:

A primeira conclusão é a de que as disciplinas escolares não são entidades monolíticas, mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso influenciam o rumo das mudanças. Em segundo lugar, o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até a definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários. Em terceiro lugar, o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001, p. 101).

Nesta citação, o autor revela a formação e a evolução do currículo adotado pelas escolas como fruto das necessidades que as comunidades apresentam. Assim, o currículo apresenta condição variável voltada para mudanças.

A respeito dos estudos sobre currículo, Sobreira (2014) aponta que

No Brasil, as teorizações críticas começaram a ganhar força apenas após a abertura política, ou seja, durante os anos 1980. Emergem, então, nomes como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, representantes da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora ou a denominada Educação Popular. A partir deste movimento teórico, o campo do currículo recebe a contribuição de teóricos como Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Outras influências ocorrem a partir da apropriação que autores brasileiros fizeram de teóricos como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Derrida, Deleuze, Foucault, Guatarri, Popkewitz, entre outros [...] (SOBREIRA, 2014, p. 5).

Nesse trabalho, Sobreira (2014) apresenta um levantamento da produção destinada ao diálogo que a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) faz sobre

currículo que poderia sugerir não ser apropriado à concepção de uma única matriz curricular para a formação de um especialista em música. Apoiada em sua pesquisa, ela considera que alguns saberes obrigatórios na formação de um professor de música estão intrinsecamente ligados à prática musical. Essa prática musical, por sua vez, deve proporcionar uma vivência musical decorrente da relação entre professor e aluno durante o ensino de música, seja ela vocal ou instrumental (SOUZA, 2004; PENNA, 1990; LOUREIRO, 2003).

Inicialmente, a prática vocal coletiva, possivelmente chamada de Canto Coral, pode ser uma das formas de fazer musical mais acessíveis à escola pública, tanto pela simplicidade do aparato instrumental utilizado, como pelo ensino coletivo, possibilitando atingir objetivos pedagógicos interdisciplinares propostos pela equipe gestora/docente com custo dentro da realidade brasileira, além da requerida vivência musical.

A possibilidade do compartilhamento do conhecimento no âmbito escolar, aliado aos saberes necessários para o exercício pleno de cidadania, reforçam a atividade de Canto Coral como uma ferramenta importante para a Educação, pois esse trabalho em grupo auxilia “o desenvolvimento da personalidade, o respeito com o próximo, o desenvolvimento da organização, disciplina, pontualidade, sensibilidade e criatividade” (CRUZ, 1997, p. 10), como afirma a educadora musical Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Licenciatura em Música, nesta coletânea de textos e atividades de regência coral infantil. Por outro lado, Penna (2012) afirma que o ensino musical, apoiado na prática musical, tem como um dos objetivos desenvolver as habilidades motoras e criativas do indivíduo, tornando-o um intérprete/compositor de maneira a fluir seu discurso sobre a obra que executa. Assim, essa prática musical também se torna um referencial indispensável para a formação profissional daquele que pretende se tornar professor de música.

Para além da formação musical desse professor, pode-se considerar dois pilares da sua formação geral. Primeiramente, é necessário que ele esteja alinhado às realidades socioculturais da população em que se encontra a escola onde ele atua; e, segundo, também é necessário que esteja disposto a se relacionar com os novos movimentos culturais com o objetivo de satisfazer às demandas que o contexto social dessa escola apresenta na relação com a comunidade escolar, de maneira a impactar o seu ensino para que essa escola não seja enfadonha e desinteressante (MORAN, 2007). Neste sentido, revela-se uma necessidade de se formar professores que efetivamente saibam fazer música com uma qualidade diferenciada

dos demais professores que não têm esta especialidade, tanto pelo lado da construção da análise crítica (NÓVOA, 1995), como também da necessidade de se mostrar uma maneira de fazer música para/com seus alunos a partir de sua própria *performance* musical (PENNA, 2007).

Diante disso, Bellochio (2003) afirma que

[...] muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional de ser professor, via institucionalização que regulamenta o processo de formação, não existe um único *locus*. Por outro lado, seria reducionismo considerar que o processo de formação profissional, no caso, formação inicial, fosse o único fator que desencadeasse a qualidade da prática profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

Constituir uma matriz curricular com os conteúdos da pedagogia, para a propedêutica em instrumento, seja ele o canto/corpo ou instrumento tradicional ou artesanal, com o olhar crítico visando a equidade e desenvolvimento social, é o desafio encontrado pelas instituições educacionais. Acrescenta Nóvoa (1995), quando afirma, que

A formação [de professores] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Apenas a formação musical específica aliada à teoria pedagógico-social poderá trazer equilíbrio e segurança para este professor recém-formado em sala de aula. Por sua vez, Mateiro (2009) aponta em sua pesquisa sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música do Sul e Sudeste brasileiro que,

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional (MATEIRO, 2009, p. 64).

Na mesma pesquisa, essa autora afirma que “o professor de música é um músico” (MATEIRO, 2009, p. 64) e também afirma em seus resultados que “a voz – canto, expressão vocal, técnica vocal – é disciplina obrigatória em todos os programas” (MATEIRO, 2009, p. 65). A formação de um professor de música deve aliar teoria e prática, cujos conteúdos sóciopedagógicos devem conviver com os conteúdos de prática musical.

Em face das observações que serão apresentadas, questiona-se a possível disparidade no oferecimento de disciplinas de prática vocal, apresentadas nos currículos de licenciatura em música nas modalidades de Educação Presencial e Educação a Distância (EaD) com as seguintes inquietações:

- existe alguma diferença relevante na oferta de disciplinas de práticas vocais dos cursos de licenciaturas em música na modalidade Presencial e na EaD?

- caso haja diferença relevante nesse oferecimento, essa pesquisa poderá sugerir estratégias para ultrapassar as dificuldades em se ensinar canto coral à distância, visando o nivelamento de oferecimento das disciplinas responsáveis por esses conteúdos de práticas vocais, em ambas as modalidades.

As hipóteses apresentadas, caso haja alguma discrepância relevante nesse oferecimento, que podem apontar caminhos para a compreensão deste fenômeno, são:

- a discrepância pode se dar a partir da pouca disponibilidade de docentes da área para a modalidade EaD, quando comparada à Presencial;

- a discrepância pode se dar a partir da pouca disponibilidade, ou ausência, de ferramentas digitais adequadas para essa atividade pedagógica.

Nesta perspectiva, afirma-se inicialmente que efetivamente há diferenças no oferecimento de disciplinas de práticas vocais nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música devido à independência da formatação que gozam as instituições (BRASIL, 1996, 1998), restando saber se elas são relevantes ou não, como veremos a seguir.

2 Metodologia

Para esta pesquisa foi adotado o procedimento exploratório por levantamento bibliográfico com uso de uma busca virtual na *internet*, via plataforma *Google*. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória pode proporcionar clareza do problema, aproximando-a da hipótese. Também a respeito deste método, Silva e Figueiredo (2015) afirmam em seus estudos que os conceitos de pesquisa exploratória e de levantamento bibliográfico podem ser tratados como sinônimos e que foram considerados nesta pesquisa.

A partir de algumas ideias da literatura da área, este trabalho adota estes três elementos que pesquisas desta natureza justificam como válidos para esta metodologia: 1) quando se quer chegar a um panorama geral de uma determinada área ou fenômeno; 2) quando se quer fazer uma descrição numérica de trabalhos de um determinado tema; e 3) quando se tem intenção

de extrair de um material já existente algumas questões pontuais (SILVA; FIGUEIREDO, 2015, p. 03)

Para a análise dos dados foi adotada a sistematização quantitativa com base na pesquisa exploratória e bibliográfica, pois as demais estratégias não se caracterizam como adequadas.

Para a realização desta investigação foram explorados os *sites* dos cursos levantados pelo buscador *Google*, procurando apontar as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil com, no mínimo, três anos de atividade, tendo funcionado no período entre 2007 e 2016, inclusive. É importante ressaltar que a seleção realizada por esse buscador a partir de um ponto geográfico, a cidade de Campinas-SP, poderá apresentar resultados diferentes caso seja efetuada em outro ponto geográfico da Terra. Isso deve-se aos Algoritmos de preferência¹, pois registram no buscador sua localização a partir de cada *Internet Protocol*² (*IP*) do computador de onde partiu a pesquisa.

Em termos práticos, esta exploração buscou simular a pesquisa, de dois dias de coleta, de um eventual candidato desejoso de ingressar em uma faculdade para cursar a licenciatura em música. Esclarece-se que a busca foi realizada com a inserção dos descritores *Licenciatura em Música*, somando-se ou não os termos *EaD*, *a distância* e *presencial*.

Além dos cursos apontados pelo buscador pelos parâmetros geográficos, foram inseridos os cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que foram escolhidas por apresentarem o oferecimento em ambas as modalidades de Licenciaturas em Música e por constarem como precursoras desse curso na modalidade EaD no país.

Apontadas as matrizes curriculares, elas foram classificadas por modalidades, EaD e Presencial. Posteriormente, foram assinaladas as disciplinas cujos títulos foram potencialmente relacionados às práticas vocais contendo descritores como: *Canto*, *Coral*, *Vocal*, *Voz*, *Coro*, nos cursos de Licenciatura em Música colhidos anteriormente, tanto na modalidade Presencial, quanto da modalidade a Distância, como já apresentado.

¹ Algoritmos de preferência: algoritmos têm como significado a organização de etapas para a solução de problemas. Em computação, aqueles algoritmos usados para selecionar a preferência do usuário estão ligados a um Sistema de Preferência nas mais diversas áreas, desde o entretenimento até o investimento financeiro (OLIVEIRA, 2014).

² *Internet Protocol*: protocolo de Internet, o que possibilita a identificação de um computador pelo seu registro único.

3 Resultados

Foram analisadas 19 matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Música³, sendo 7 de cursos EaD e 12 de cursos da modalidade Presencial. Do total pesquisado, 10 de instituições privadas e 6 de instituições públicas (Tabela 1). Destaca-se que 3 Universidades Federais ofereceram os cursos em ambas as modalidades no período investigado por esta pesquisa.

Após terem sido identificadas as instituições para esta pesquisa, foram selecionadas as disciplinas das matrizes curriculares destes cursos que apresentavam as palavras *CANTO*, *CORAL*, *VOCAL*, *VOZ*, *CORO*, *REGÊNCIA* e *ÓPERA*, cujos dados na modalidade EaD são explicitados na Tabela 2.

Considerando a incidência dos descritores selecionados no decorrer da análise das matrizes curriculares colhidas, verifica-se que em alguns cursos não há qualquer indicativo de oferecimento de disciplinas de práticas vocais (UNIMES e UFRGS). A UNIS tem como indicativo uma disciplina de Regência apenas; seguida pela CLARETIANO que apresenta duas disciplinas com descritores *CORAL* e *VOCAL*; assim como a UNB com a disciplina chamada *Canto*. A UFSCar também oferece quatro disciplinas denominadas *Canto* na modalidade EaD. Por sua vez, a UNINCOR tem diversas possibilidades de oferecimento de práticas vocais e, dentre as instituições pesquisadas, é a única que certifica a licenciatura em Instrumentos (Guitarra, Contrabaixo elétrico, Piano, Violão, Saxofone, Bateria e Canto).

³ As instituições pesquisadas são: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade de São Paulo, campus São Paulo (USP-SP); Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (USP-RP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus de Engenheiro Coelho (UNASP-EC); Centro Universitário Sul de Minas, campus Varginha-MG (UNIS); Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Universidade Vale do Rio Verde, campus Três Corações-MG (UNINCOR-TC); Faculdade Nazarena do Brasil (FNB); Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP); Faculdade Cantareira (CANTAREIRA); Centro Universitário Claretiano (CLARETIANO); Faculdade de Campo Limpo Paulista (FACCAMP).

Tabela 1 - Distribuição das matrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em Música pesquisados.

Instituições	Oferecem cursos na modalidade EaD	Oferecem cursos na modalidade Presencial
Públicas	1.UFSCAR 2.UNB 3.UFRGS	1.UFSCAR 2.UNB 3.UFRGS 4.USP-SP 5. UNICAMP 6. USP-RP
Privadas	1.UNINCOR-TC 2.CLARETIANO 3.UNIMES 4.UNIS	1.UNASP-EC 2.UNIMEP 3.FNB 4.FACCAMP 5.CANTAREIRA 6.UNAERP
Total	7	12

Fonte: Elaborada pelo autor.

Embora algumas destas disciplinas não sejam necessariamente coletivas, esta análise preliminar, pretende deixar em relevo uma possível discrepância no oferecimento entre as modalidades e elaborar hipóteses.

Tabela 2 - Incidência de disciplinas com descritores indicados nos cursos de licenciatura – modalidade EaD.

	UFSCAR	UNB	UNIMES	UNINCOR-TC	CLARETIANO	UNIS	UFRGS
CANTO	4	2	0	1	0	0	0
CORAL	0	0	0	1	1	0	0
VOCAL	0	0	0	5	1	0	0
VOZ	0	0	0	0	0	0	0
CORO	0	0	0	0	0	0	0
REGÊNCIA	0	0	0	1	0	1	0
ÓPERA	0	0	0	0	0	0	0
Total	4	2	0	8	2	1	0

Fonte: Elaborada pelo autor

Abaixo, a Tabela 3 apresenta os resultados obtidos nas matrizes curriculares das licenciaturas presenciais, separados por instituições e descritores. O descritor mais utilizado nos títulos das disciplinas que remetem às práticas vocais é *Coral*, cuja distribuição é a mais uniforme, indicando que é uma atividade comum entre os cursos, com exceção da UNAERP, que indica *Coro*, em vez de *Coral*.

Tabela 3 - Incidência de disciplinas com descritores indicados nos cursos de licenciatura – modalidade Presencial.

	USP-SP	UNIMEP	UNASP-EC	CANTAREIRA	FNB	UNAERP	UNICAMP	USP-RP	FACCAMP	UNB	UFRGS	UFSCAR
CANTO	3	0	0	0	0	0	4	1	0	11	10	0
CORAL	20	4	8	3	4	0	2	8	2	2	4	0
VOCAL	0	1	1	0	1	0	0	0	4	0	10	0
VOZ	0	0	1	0	0	0	4	7	0	1	0	1
CORO	8	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
REGÊNCIA	6	2	2	2	2	3	1	2	2	9	4	0
ÓPERA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor

Apesar das disciplinas levantadas não estarem obrigatoriamente inseridas no currículo das licenciaturas, elas podem ser cursadas como optativas pelos alunos na modalidade Presencial, sejam eles da licenciatura ou bacharelado por matrícula semestral ou anual, pois os cursos frequentemente incluem horários vagos para esta possibilidade. Assim, pode-se afirmar que todas as licenciaturas na modalidade Presencial oferecem os conteúdos de práticas vocais em disciplinas específicas.

Considerando-se que todos os descritores possam apresentar o formato de aulas coletivas (*master class*), mesmo quando estas têm seu foco no desenvolvimento individual, a soma por instituição pode revelar o peso que as práticas vocais têm na formação do aluno de licenciatura. Este peso é indicado na tabela abaixo (Tabela 4), classificadas a partir do oferecimento destas disciplinas.

Tabela 4 - Ranking das instituições que oferecem disciplinas de Práticas Vocais nos cursos de licenciatura em música.

Classificação	Instituições	Soma das disciplinas de práticas vocais
1º	USP SP	37
2º	UFRGS Presencial	28
3º	UNB Presencial	23
3º	UNINCOR	23
4º	USP RP	18
5º	UNASP EC	12
6º	UNICAMP	11
7º	FACCAMP	8
8º	UNIMEP	7
8º	FNB	7
9º	UNAERP	6
10º	CANTAREIRA	5
11º	UFSCAR EaD	4
12º	UNB EaD	2
13º	UNIS	1
13º	CLARETIANO	1
13º	UFSCar Presencial	1
14º	UNIMES	0
14º	UFRGS EaD	0

Fonte: Elaborada pelo autor

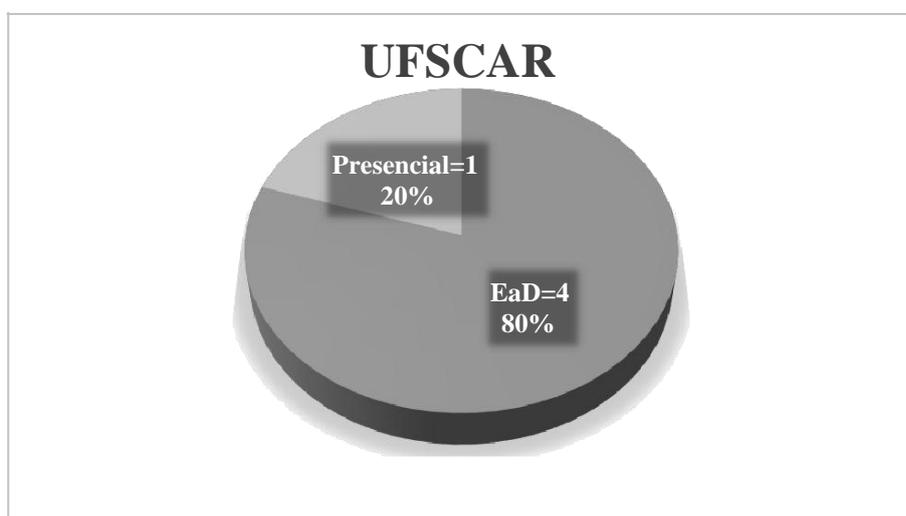
Pode-se observar a grande oferta de disciplinas de práticas vocais nos cursos presenciais quando comparadas aos da modalidade EaD; com exceção da UNINCOR, que alcançou o 3º lugar geral das universidades pesquisadas devido ao alto oferecimento dessas disciplinas.

4 Discussão

Trabalhamos aqui as hipóteses com a literatura consultada, cuja probabilidade de arrazoar sobre o baixo oferecimento de práticas vocais nos cursos de Licenciatura em Música na modalidade EaD quando comparados aos cursos presenciais. É possível elaborar algumas hipóteses sobre o baixo oferecimento de tais disciplinas nos cursos EaD, considerando-se o pouco conhecimento sobre tecnologias adequadas ao ensino de disciplinas que envolvam a prática vocal, somado-se à alguma dificuldade na elaboração de estratégias pedagógicas específicas para o ensino dos conteúdos de práticas vocais a distância, ou ainda de uma concepção equivocada sobre o oferecimento de disciplinas específicas para a referida modalidade quando não se considera que estes conteúdos são importantes na formação do docente de música.

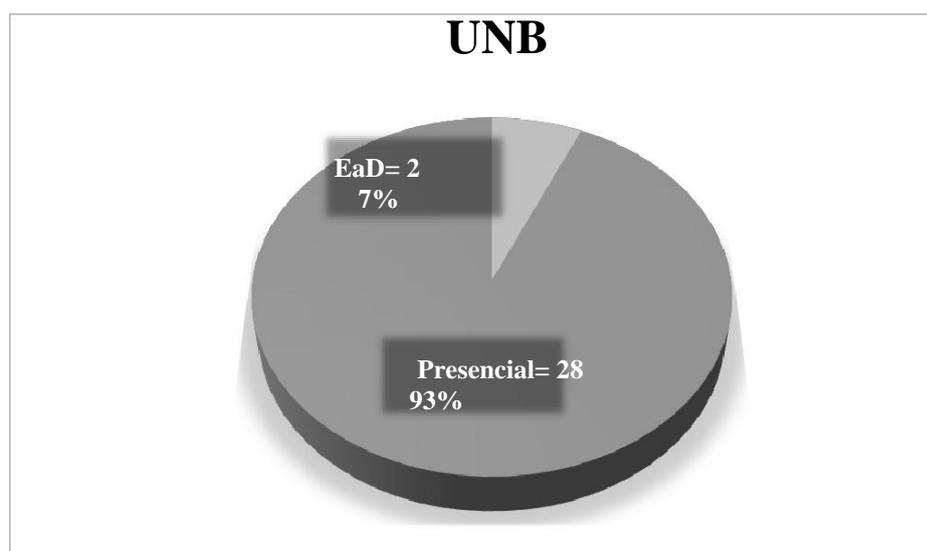
Pois posto, observa-se que uma provável escassez de docentes específicos da área pode impactar no oferecimento de algum tipo de disciplina envolvendo a prática vocal. Como afirmação, cita-se a pesquisa realizada por Amato, Solti e Deutsch (2017), onde foram analisadas as matrizes curriculares das Licenciaturas em Música, em ambas modalidades, presencial e a distância, nas universidades federais de São Carlos (UFSCar), de Brasília (UNB) e do Rio Grande do Sul (UFRGS), as práticas vocais tiveram um oferecimento distinto em cada uma dessas universidades, como demonstram os gráficos 1, 2 e 3:

Gráfico 1 - Oferecimento de práticas vocais na UFSCar.



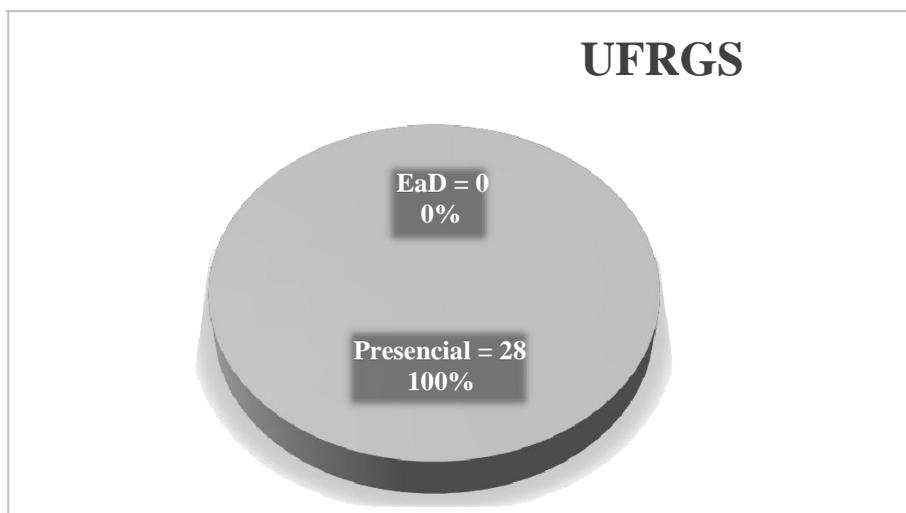
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 2 - Oferecimento de práticas vocais na UnB.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 3 - Oferecimento de práticas vocais na UFRGS.



Fonte: Elaborado pelo autor

Estes dados revelam uma forte discrepância no oferecimento das disciplinas que tratam dos conteúdos de práticas vocais, sendo que ela é maior na modalidade EaD se comparada à Presencial. Uma hipótese é que há pouca disponibilidade de ferramentas tecnológicas elaboradas para esse tipo de atividade acadêmica, apesar de notou-se que o desenvolvimento no *design* dos ambientes virtuais de educação apresentaram um salto em qualidade.

Notou-se também que alguns professores do corpo docente podem atuar em ambas as modalidades, ou seja, os professores da EaD são designados a partir da modalidade Presencial devido às poucas inserções de docentes exclusivos para a EaD; isso não é raro nas instituições federais, por exemplo. Notou-se, por fim, que existem muitos bolsistas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atuando como professores e tutores, após processo seletivo simplificado. Mesmo assim, a gestão dos cursos EaD é diferenciada da modalidade Presencial, apresentando currículos e conteúdos diferenciados.

Ainda na pesquisa de Amato, Solti e Deutsch (2017), nos gráficos acima apresentados, pode-se identificar uma tendência no oferecimento de tais disciplinas. Ela tem início a partir da análise dos dados, apresentando uma exceção que ocorreu na UFSCAR, cujo oferecimento foi maior na EaD (4) do que na Educação Presencial (1), mesmo assim este número ainda ficou muito abaixo do oferecimento da UFRGS na Educação Presencial (28) que, por sua vez, ficou extremamente discrepante com sua modalidade EaD (0). Esta relação de discrepância

não foi minimizada na UNB (Ead = 2; Educação Presencial = 28), demonstrando uma tendência no oferecimento de práticas vocais sempre maior na modalidade Presencial. Esta tendência é percebida na pesquisa ampliada quando das 16 instituições pesquisadas, as licenciaturas da EaD foram aquelas que obtiveram uma incidência mais baixa quanto ao oferecimento de práticas vocais, reforçando novamente das hipóteses de que a discrepância pode advir da falta de ferramentas para esta prática, ou que a experiência do cantar não seja um conteúdo que mereça atenção na formação do futuro professor de música. É válido considerar que a falta de adesão de professores para ministrar disciplinas vocais na EaD, cujos motivos para não adesão são os mais variados e esta discussão foge da proposta do artigo de Amato, Solti e Deutsch (2017).

É válido considerar que os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são exclusivos da EaD, pois têm livre trânsito no mercado, gerando riqueza e emprego também na área do lazer e do entretenimento. A Educação poderia ser influenciada pelos idealizadores destas áreas, caso observassem os aspectos positivos que provocam nos seus usuários, proporcionando a motivação e o engajamento por longas horas às atividades virtuais (SCHWARTZ, TAVARES 2012; SILVA, 2016).

De acordo com Amato, Carmo e Schwartz (2016) uma atividade pode ser mediada pelas TDIC por demonstrar resultados similares à presencial quando se trata do ensino de conteúdos musicais, no que tange ao entendimento da prática musical, no caso em regência orquestral. No entanto, as TDIC, apenas pelo seu uso, não podem garantir um resultado de aprendizado de mesmo nível para todos os alunos, quer sejam aplicadas em uma ou de outra modalidade. Esta garantia de aprendizado mínimo, ou suficiente, está ancorado no uso de tecnologias adequadas para condicionar o indivíduo para uma reação previamente esperada, mas isso ainda não determina uma situação de proficiência (LÉVY, 1996). Neste sentido, Carvalho (2010) elabora uma metáfora ao dizer que os mesmos grãos de trigo não definem os mesmos pães, pois “para que isso ocorra, precisamos ter intencionalidade, conhecimento da técnica, reconhecimento do pão como produto [...]” (CARVALHO, 2010, p.85). Este tripé apontado por Carvalho (2010) sugere que garantir um aprendizado uniforme em qualquer ambiente, presencial ou virtual, apesar de se apresentar como um grande desafio.

A importância do professor não é diminuída com a evolução das tecnologias, desde que esse professor saiba utilizá-las para aguçar a motivação pelo aprendizado pelos alunos. Entende-se que o professor é quem está conduzindo o aluno no caminho do conhecimento,

podendo-se valer das facilidades de acesso ao conhecimento e de experiências pedagógicas que as TDIC podem lhe proporcionar:

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo (MORAN, 2007, p. 11).

Daí a necessidade de estimular a motivação intrínseca para o aprendizado (RYAN; DECI, 2000) a partir de jogos e suas metas, mediados pelas TDIC, cujo resultado pode ser o implemento da destreza e da eficiência (OLIVEIRA, CERESER, HENTSCHE, 2016). Esta estratégia poderia evitar a evasão na modalidade EaD e, na modalidade Presencial; além de estimular a integração do aluno com o conhecimento para além do social (MORAN, 2007).

Deve-se considerar que o comportamento humano, inclusive no que tange ao aprendizado pela autoeficácia, apresenta quatro processos (emocional, cognitivo, motivacional e seletivo), sendo todos regulados conjuntamente quando estão em operação (BANDURA, 1997). Embora não seja foco desta pesquisa, vale ressaltar que estes processos mencionados acima são muito perceptíveis para aqueles que vivenciam e praticam alguma atividade musical.

Outra consideração pertinente para análise deste trabalho é que a prática musical é item imprescindível na formação do professor de música. Sua ausência impacta no interesse e motivação dos alunos para prosseguirem no curso. Neste sentido, Gohn (2011) observa a alta taxa de evasão dos alunos matriculados na disciplina obrigatória de percussão do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, onde é docente. Apenas 71,2% de participação e aprovação é anotado em média na sua disciplina obrigatória de percussão. Este índice se mantém alto, de acordo com o docente, mesmo tendo sido esclarecido que o aluno será desligado do curso após a segunda reprovação na disciplina.

Apesar de não haver dado algum disponível em pesquisas anteriores sobre a aprovação nas disciplinas de práticas vocais, esse dado é relevante por se tratar de uma disciplina obrigatória para conclusão no curso e que denota uma prática musical. Outro aspecto que vale ressaltar é que as ferramentas utilizadas pelo docente na ministração de seus conteúdos valem-

se do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*⁴ que,

Junto com o professor, este é o principal personagem no processo de criação de uma disciplina, sendo responsável por orientar as escolhas do formato das tarefas e as etapas para que sejam desenvolvidas e postadas no ambiente virtual (GOHN, 2011, p.157).

Além disso, essa plataforma pode suportar vídeos postados pelo docente, além de recursos de comunicação com seus alunos, como fórum, para o ambiente coletivo. Também é possível postar textos e elaborar um glossário, como relata este autor. Contudo, não foi mencionada a utilização de algum *software* específico que pudesse proporcionar uma interatividade e experiência de prática musical coletiva, mesmo que *a posteriori* dos eventos, mediados no AVA, pelo envio dos vídeos das atividades de avaliação.

Gohn (2003) apresenta as ferramentas pedagógicas por meio de vídeo aulas disponíveis e inovadoras naquele momento. Ele ressalta que para aquisição de novos conhecimentos musicais são envolvidas reflexão mental e habilidade técnica, proporcionadas pelos conteúdos postados pelo docente. Soma-se a isso, a capacidade de autoaprendizagem do aluno, conceito indispensável na EaD (WESTERMANN, 2012), construído a partir da motivação.

Além de vídeos aulas, outros recursos da tecnologia digital como os *webgames* já demonstraram ser ferramentas de entretenimento e de aprendizado livre muito eficientes, pois podem motivar e ativar a autoaprendizagem (RIBEIRO, 2016; BZUNECK, 2002). Por isso, pergunta-se sobre a razão de haver certa resistência em inclui-los de maneira contundente no *blend learning*⁵ (LENCASTRE, 2012), além de promover o *flipped classroom*⁶ (VALENTE, 2014), inseridos no compêndio de estratégias pedagógicas, assim como se faz nas atividades presenciais, como sugeridas por Oliveira *et al* (2016) e Rodrigues (2013). A experiência vivenciada deve ser considerada parte importante do aprendizado (DEWEY, 1976). Esta

⁴ Moodle - Trata-se de um software livre que tem por objetivo apoiar a aprendizagem nos ambientes virtuais. Disponível em: < <http://www.moodle.org.br/>>. Acesso em 29 ago. 2017.

⁵ Blend Learning - Conceito de aula mista cujos conteúdos são ministrados a Distância, mediados pelas TIC, e também presencialmente, em proporções diversas.

⁶ Flipped Classroom – Traduzido por Aula invertida, cujos alunos têm o primeiro contato com os conteúdos antes do encontro com o professor que se torna mediador na realização dos exercícios e nas discussões, enquanto as TDIC se tornam o suporte do aprendizado. Este método é bastante utilizado na EaD pois oportuniza ir para além do currículo padronizado.

experiência deve ser oportunizada e nela trilhará, se se deseja um aprendizado exitoso qualquer que seja a modalidade, pois a educação a distância, embora virtual, não se opõe a real/presencial (MORAN, 2007).

Neste momento, em que a experiência de aprender se torna real, o Ensino a Distância se transforma em Educação a Distância, pois para a educação, a experiência é necessária (DEWEY, 1976).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à possibilidade de compartilhamento dos mesmos docentes para ambas as modalidades presencial e à distância, como já foi apontado na pesquisa de Amato, Solti e Deutsch (2017). Nesta pesquisa, preliminar a este artigo, quando comparados o oferecimento de tais disciplinas em instituições federais, observou-se que apenas uma instituição ofereceu quantidade similar entre as modalidades Ead e presencial da mesma instituição, mas mesmo assim, numa proporção muito inferior às demais instituições Ead. Este fato pode revelar a pouca importância das práticas vocais para a formação do aluno ou dificuldade em oferecer disciplinas destes conteúdos na modalidade EaD.

Na tabela 4, confirma-se a tendência do baixo oferecimento das disciplinas de práticas vocais na modalidade EaD, quando observamos o oferecimento dessa disciplina em ambas modalidades, pois: enquanto a modalidade Presencial está em 2º lugar, com 28 disciplinas, a modalidade EaD está na 13º posição, não apresentando qualquer oferecimento de disciplina de práticas vocais.

5 Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, verificou-se uma grande diferença no oferecimento de disciplinas de práticas vocais nos cursos de Licenciaturas em Música na modalidade Presencial em comparação à modalidade EaD dos cursos pesquisados. Esta constatação torna-se alarmante quando se nota que o corpo docente das instituições federais de ambas as modalidades pode ser o mesmo.

Apesar de ser possível a atuação do mesmo professor em ambas as modalidades, existem razões para a sua não adesão, como: não gostar de tecnologia, não ter facilidade em manipular os equipamentos tecnológicos e seus programas e por isso a modalidade EaD torna-se mais trabalhosa, a descrença de que não seja possível aprender música com EaD, entre outros motivos que podem ser encontrados na literatura.

Estas observações podem consolidar a hipótese proposta nesta pesquisa: de que as estratégias para o oferecimento de disciplinas que tratam dos conteúdos de práticas vocais na modalidade EaD, ainda não foram suficientes para ter equidade com a modalidade Presencial na preparação de professores de música e de estratégias específicas para ministrar conteúdos que envolvam a prática instrumental ou vocal.

Diante disso, sugere-se o desenvolvimento, aprimoramento e aplicação de mais ferramentas digitais⁷ que facilitem a ação desses professores, tanto para gerar uma experiência de canto coletivo, como também para uma autoavaliação dos padrões musicais pelos alunos, propiciando a motivação necessária para o aprendizado, como aquela encontrada nos jogos virtuais, cuja experiência transcende o ambiente virtual de maneira a envolver o jogador.

No entanto, é necessário compreender que o papel do professor diante da revolução digital do século XXI está em processo de construção, distanciando-se das concepções dos séculos anteriores com muita rapidez. Para tanto, deve-se considerar que o avanço da EaD nos cursos de formação de professores e o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas por meio das TDIC têm se apresentado como uma forte alternativa de evolução na carreira de magistério e para formação complementar.

Portanto, é necessário valorizar esse profissional que se debruça sobre pesquisas para que haja um real desenvolvimento das estratégias pedagógicas adotadas de maneira que estas não sejam apenas um arremedo daquelas já existentes na modalidade Presencial. Há um *modus operandi* dos mestres de música desde os primórdios que preconiza a elaboração de atividades baseando-se nas dificuldades que os alunos apresentam. Esta pedagogia musical contrasta com o uso de apostilas com conteúdos pré-elaborados. Porém, a tecnologia pode oportunizar esta individualização do ensino, mas também pode massificar os conteúdos, planificando culturas distintas, sugerindo excluir do mercado de trabalho aqueles profissionais que ensinam a partir da anamnese e avaliação das capacidade e habilidades individuais dos alunos.

A ferramenta digital intitulada *Per Cantum*, apontada neste trabalho, poderá impactar, no futuro próximo, o oferecimento de disciplinas de prática vocais nas Licenciaturas em Música, coletivas ou individuais, devido à motivação para o aprendizado na EaD. Ela também

⁷ *PER CANTUM*: é o exemplo de uma ferramenta digital voltada para o ensino de práticas vocais na forma de coral virtual que está em desenvolvimento na UNESP-IB/RC. Essa ferramenta foi pensada tanto para a Educação Presencial quanto para a EaD pois propõe etapas de desenvolvimento vocal coletivo com a possibilidade de avaliação dos parâmetros musicais de afinação e tempo.

poderá apoiar o ensino desta prática na modalidade Presencial, assim como no contexto do lazer.

Por fim, sabe-se que, na maioria das matrizes curriculares das licenciaturas da modalidade Presencial, as práticas vocais são consideradas muito relevantes para a formação dos futuros docentes em música, corroborado na alta quantidade de ofertas na modalidade presencial, como afirma Mateiro (2009). Este fato poderia acontecer na modalidade EaD de maneira contundente, se houvessem novas estratégias e simuladores dessas práticas, mediadas pelas TDIC, o que possibilitaria uma experiência musical virtual mais próxima da presencial, preparando o aluno para a docência em sala de aula.

Referências Bibliográficas

AMATO, D.C.; CARMO, E.G.; SCHWARTZ, G.M. Uma atividade virtual de regência orquestral na modalidade EaD. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED:EnPED). **Anais...** UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1917>. Acesso em: 18 nov. 2018.

AMATO, D. C.; SOLTI, E.; DEUTSCH, S. Ensino de práticas vocais para um corpo virtual. In: X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana XVI e Simpósio Paulista de Educação Física (X CIEFMH e XVI SPEF). **Anais...** Unesp, Rio Claro, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ciefmh/trabalhos/TRABALHO_EV083_MD1_SA5_ID86_EXT_21042017175547.pdf Acesso em: 21 abr. 2018.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/55c56d1a75f8440c4bea93781b0dc952/1?pq-origsite=gscholar&cbl=36693>. Acesso em: 29 ago. 2017.

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

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Base (LDB) - Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BZUNECK, J.A. As Crenças de Autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: E. Boruchovitch; J.A. Bzuneck (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes; 116-133, 2002.

CARVALHO, I. A. C. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar**. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CRUZ, G. (Org.). **Canto, canção e cantoria: como montar um coral infantil**. 2. ed. São Paulo: SESC, 1997.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, D.M. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume, 2003.

GOHN, D.M. **Educação musical a distância: abordagens e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **O currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

LENCASTRE, J. A. Blended learning: a evolução de um conceito. In Angélica Monteiro, J. António Moreira, Ana Cristina Almeida & José Alberto Lencastre (coord). **Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação**. Santo Tirso: DeFacto Editores, 2012, p.17-30.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOUREIRO, A.M.A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, G. C. **PrefRec: uma metodologia para desenvolvimento de sistemas de recomendação utilizando algoritmos de mineração de preferências**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Faculdade de Ciência da Computação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12550/1/PrefRecMetodologiaDesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

OLIVEIRA, L. A. P. de; GUARIZO, M. A.; AMATO, D. C.; SCHWARTZ, G. M. **Jogos e Brincadeiras na Escola: nada mais sério para a aprendizagem** – v.18. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, M.A.W.; CERESER, C.M.I.; HENTSCHKE, L. Tecnologias de informação e comunicação na educação musical: Um estudo sobre a autoeficácia de professores de música no Brasil. **PERCEPTA-Revista de Cognição Musical**, v. 3, n. 2, p. 81, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/journals/index.php/percepta/article/view/65>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Ver. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

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

RIBEIRO, J. S. O. da F. **Uma espécie de ópera: o canto encenado desde o ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro (Portugal), 2016. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17811/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, L. da S.. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55 (1), Washington, DC, 2000, p. 68-78. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SCHWARTZ, G.M.; TAVARES, G.H. **Webgames com o corpo: Vivenciando jogos virtuais no mundo real**. São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, E. M. O. da. **Os games e aprendizagem de língua inglesa sob a ótica do conectivismo**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42733/R%20-%20D%20-%20EDNA%20MARTA%20OLIVEIRA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 ago. 2017.

SILVA, L. E.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Prática coral: um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013). IN: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). **Anais...** de 5 a 9 de out. Natal, 2015. Disponível em:

<http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/o/xxiicongresso/paper/viewFile/1092/508>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SOBREIRA, S.G. Conexões entre Educação Musical e o campo do currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 95-108, jul./dez. 2014.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 7-11. 2004.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe4, p. 79-97, 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000800079&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 Ago. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

WESTERMANN, B. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 78-87, jul./dez, 2012. Acesso em: 18 maio 2019. Disponível em:

<http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/92/77>.

Artigo recebido em: 02.12.2019

Artigo aprovado em: 24.03.2019

Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil

Body percussion and young children: musical possibilities in early childhood education

Mariana Gomes MAZIERO*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar o corpo como fonte sonora, tendo a percussão corporal como técnica, por meio de pesquisa realizada em uma escola particular de Educação Infantil. Portanto, considera-se aqui o corpo como instrumento musical, capaz de produzir diferentes timbres, alturas, ritmos, entre outros parâmetros musicais, configurando o corpo como um recurso potencial no processo de musicalização de crianças.

A pesquisa apresenta jogos e técnicas da percussão corporal, tendo como princípio algumas propostas das oficinas do grupo de música corporal *Barbatuques*, com possibilidades de adaptações e outras criações para atividades de musicalização na Educação Infantil. Os sujeitos são crianças de quatro e cinco anos, de uma escola particular de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Percussão corporal; Educação infantil; Musicalização.

ABSTRACT: The main objective of this article was to present the human body as a sound source and body percussion as a technique, by search held in a private school in early childhood education. Within this perspective, the human body was considered a musical instrument, with the development of techniques, tones, sound heights, rhythms, musical parameters etc., placing it as a potential resource of instrumentation in the process of musicalization in children.

In order to reach this objective games and body percussion techniques based on the primary proposals of the body music group *Barbatuques* workshops with possible adaptations and other creations for music education activities in early childhood education were presented and conducted. The subjects four to five year old children enrolled in a private school in early childhood education.

KEYWORDS: body percussion; child education; musicalization.

1 Introdução

A presente pesquisa apresenta como tema central um objeto sonoro ancestral: o corpo, mais precisamente a percussão corporal como instrumento. Ao pensarmos o corpo como instrumento, busca-se o desenvolvimento de técnicas, diferenciação de timbres, definição de alturas, ritmos, entre outros saberes musicais e tem o propósito de demonstrar a adequação do uso do corpo como instrumento musical por meio de atividades lúdicas orientadas com crianças pequenas de pré-escola, em processos de musicalização infantil; além de contribuir

* Musicista e jornalista, mestrandia (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) e especialista (Faculdade Cantareira) em Educação Musical. Contato: ma.maziero@gmail.com

para a ampliação da compreensão do ensino de música nas escolas, utilizando atividades diversificadas, prazerosas e enriquecedoras para o repertório cultural. Assobiar, bater palma, estalar de dedos são sons que estão ligados ao nosso cotidiano como elementos de comunicação: aplaudir um espetáculo ou indicar uma passagem de tempo com estalos. Outros sons tornam-se códigos de culturas, como os trupés realizados em rodas de coco e catira, as palmas características do flamenco e sons vocais e fonéticos que determinam sotaques.

A intenção da presente pesquisa consiste em como abordar a dimensão lúdica desses sons e técnicas dentro do ensino de música em escolas de educação infantil, em especial com turmas de pré-escola. Por meio do estudo de sons e da exploração de timbres, pode-se construir não apenas ritmos e/ou melodias pré-estabelecidos, mas também a elaboração de paisagens sonoras, desenvolvendo a criação, a curiosidade, a sensibilidade auditiva e a solidariedade, ações intrínsecas ao universo infantil.

O presente texto trata de jogos e técnicas de percussão corporal em atividades de musicalização na educação infantil, por meio de propostas adaptadas das oficinas do grupo *Barbatuques* e entrevistas realizadas com três integrantes do grupo: Fernando Barba (um dos fundadores), Renato Epstein (integrante desde 1998 e professor de música em escola regular para o ensino fundamental) e Flávia Maia (integrante de 2002 a 2017 e professora de musicalização para crianças de três a seis anos). Foram envolvidos, como sujeitos, crianças de quatro e cinco anos de uma escola particular de educação infantil, no período de março a junho de 2016.

A pesquisa fez parte da monografia de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Musical, tendo abordagem qualitativa e técnica de observação, registro e entrevistas semiestruturadas, contando com consentimento livre esclarecido dos responsáveis.

2 Breve histórico do uso do corpo e da percussão corporal na educação musical

O corpo é um dos objetos sonoros mais antigos que o homem utiliza como meio de comunicação, sendo a base das relações humanas desde os tempos das cavernas. Diversas culturas mantêm sons corporais como forma de preservação da cultura tradicional, como o *gumboots* no sul da África e os trupés do coco alagoano, que tem uma pisada característica marcada no pé, tendo origem como um canto de trabalho por negros de Palmares, realizada na quebra do coco (NENÊ, 1999).

A partir do século XX, alguns pensadores da educação musical abordaram o corpo como instrumento ou como um processo importante para se chegar a um instrumento convencional, como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orff. Fonterrada (2008) agrupa os pensadores da educação musical do século XX em duas gerações, como fontes da educação musical formal no Ocidente, denominando de “métodos ativos”: a primeira geração é formada por educadores musicais precursores no ensino de música, contemplando o início até meados do século XX, nos quais foram propostos conteúdos, estratégias e métodos de ensino; a segunda geração, a partir de meados dos anos 1950, é constituída por pensadores que trazem um aprofundamento nos aspectos de criação em educação musical.

Dos autores da primeira geração reconhecidos no Brasil, citamos Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orff, que utilizam o corpo nas próprias pesquisas. Dalcroze, pioneiro dos “métodos ativos”, propõe que o corpo seja transformado em instrumento para que se compreenda os elementos musicais, tendo como objetivo futuro chegar a um instrumento convencional. Na sequência, Kodály traz a percussão corporal como parte do processo de alfabetização musical. Por sua vez, Carl Orff, compositor de peças musicais para pés e palmas, integra linguagens em que o corpo está presente, desenvolvendo, sobretudo, a musicalidade do aprendiz.

Uma proposta importante na abordagem de Orff é a improvisação, desde os primeiros contatos com a música até à formação superior (Fonterrada, 2008). Tal aspecto também é igualmente significativo nesse projeto de pesquisa, em que o processo de criação e improvisação são estimulados em diversas atividades.

Representando a segunda geração dos “métodos ativos”, destaca-se Murray Schafer, compositor canadense e o músico, rabequista, professor, e pesquisador brasileiro, José Eduardo Gramani, uma das referências em rítmica no Brasil. Schafer é reconhecido pelo desenvolvimento do termo paisagem sonora (*soundscape*), referindo-se a ambientes reais ou construções abstratas (SCHAFER, 2001). Com ruído, silêncio, som, timbre, amplitude, melodia, textura e ritmo chega-se à construção de uma paisagem sonora-musical, fazendo com que essas potencialidades expressivas tenham interação entre si para um processo de composição, o que não exclui o corpo como objeto sonoro e como alvo de exploração: pálpebras batendo ou uma gama de sons vocais produzidos a partir das letras do alfabeto e até mesmo a combinação dessas letras formando onomatopeias (SCHAFER, 1991).

Gramani, referência nacional da segunda geração, desenvolveu ampla pesquisa em relação ao ritmo e sobreposição de vozes, com linhas rítmicas horizontais, mostrando que o ritmo não está subordinado apenas ao tempo do compasso, mas que tem características conservadas, com a própria musicalidade. Essa característica desenvolve a capacidade de concentração, atenção, criação de associações e dissociações matemáticas, com desafios aritméticos, além dos próprios desafios de coordenação motora para a execução dos exercícios. No que corresponde a esta pesquisa, adequamos o trabalho de criação de desafios motores e de sobreposição de vozes, ao produzir sons com pés e palmas, um ostinato ou um motivo rítmico e cantar ao mesmo tempo.

3 O grupo musical *Barbatuques* e atividades propostas para aulas de musicalização

O *Barbatuques* é um grupo paulistano, com 20 anos de existência, que utiliza o corpo como instrumento musical. O grupo contém extensa classificação de timbres dos possíveis de serem feitos com o corpo, utilizando-os com objetivos artísticos, estéticos e educacionais. O fim educacional surge da pesquisa pessoal de Fernando Barba e tem sua consolidação nas aulas de José Eduardo Gramani¹ e do encontro com Stenio Mendes².

Para Simão (2013), o *Núcleo Barbatuques* atua em duas frentes: a artística e a pedagógica. A estratégia pedagógica ocorre por meio de oficinas, vivências e cursos de diversos formatos; já a artística dá-se pelas apresentações dos espetáculos, tais como: *O corpo do som* (2002), *Indivíduo corpo coletivo* (2007), *Tum Pá* (2011), *Ayú* (2015) e *Só mais um pouquinho* (2018)³. A respeito do grupo, Fernando Barba destaca:

Barbatuques [...] é um grupo artístico e um grupo de educadores, [...] todos os 15 integrantes também dão oficinas ou desenvolvem pesquisas dentro dessa linha da música corporal, então, o grupo acaba atuando com diversos segmentos com oficinas, com shows, trilha sonora. Ou seja, começou a rodar uma moeda artística, estética, no mercado com a gente colocando nossos CDs, que acabou alcançando vários países, que entrou na trilha de filmes. E o lado pedagógico que acabou

¹ Barba foi aluno de José Eduardo Gramani no curso de Música do Instituto de Artes na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Stenio Mendes é músico, compositor, arte-pedagogo e pesquisa a musicalidade instintiva, por meio da percussão corporal e exploração sonora de texturas vocais. Simão (2013) relata que Stenio foi uma das peças-chave para o grupo, pois foi ele quem propôs ao *Barbatuques* um trabalho que ele já desenvolvia, de improvisos que exigiam outra qualidade de escuta e capacidade de improvisação ao que o grupo estava acostumado até então.

³ O espetáculo e o CD *Ayú* foram lançados em setembro de 2015 e *Só mais um pouquinho* em outubro de 2018, após a publicação da dissertação de Mestrado de João Paulo Simão.

atingindo diversos níveis e segmentos, faixas etárias, culturas. (Entrevista concedida por Fernando Barba, 19 de abril de 2016)

As oficinas ministradas pelo grupo, organizadas por Fernando Barba, resultaram em material pedagógico apostilado, que são consideradas base deste trabalho de pesquisa. Essas oficinas de percussão corporal foram segmentadas em quatro módulos, nos quais são apresentados de maneira sistematizada: vocabulário, técnicas e texturas sonoras, além de jogos de coordenação motora e improvisação, entre outros assuntos.

O grupo *Barbatuques* utiliza a percussão corporal como compreensão musical e como finalidade, tendo o próprio corpo como instrumento para um resultado artístico e estético. Apesar de o corpo ser um instrumento ancestral, a utilização como fim artístico, como instrumento que exige estudo e técnica, é uma perspectiva mais recente.

Sobre a sistematização desse estudo, Fernando Barba acrescenta:

Esse bатуque era uma brincadeira. Para mim, estava junto a exploração com o estudo, talvez o estudo fosse a exploração e a brincadeira. [...] Quer dizer, antes de dar oficina, quando eu compartilhava com algumas pessoas e mostrava para o Gramani, que era meu professor, eu via a relação daquilo o que eu fazia com uma coisa de estudo também. Mas não tinha uma metodologia. Era a metodologia da brincadeira, que é o que é até hoje. Era isso o que levava. Mas quando eu fui dar oficina ficou mais consciente. (Entrevista concedida por Fernando Barba, 19 de abril de 2016)

O espírito da brincadeira permeia todo o trabalho de ensino de música do *Barbatuques*, essencial para o trabalho com crianças. Sobre a dimensão lúdica no trabalho de musicalização com as crianças, Flávia Maia acredita ser importante: *“se não tiver, fica chato. Tem que ter coisas divertidas, tem que ter imaginação, sabe? Vamos imaginar que agora a gente está numa floresta, vamos brincar...”*. De igual forma, Renato Epstein afirma que:

A percussão corporal é um recurso enorme, gigantesco, porque são os sons que a gente já nasce fazendo, são sons que a gente já ouvia na barriga da mãe e isso acaba criando esse contexto, esse primeiro contexto sonoro e musical que a criança vai ter. Mas eu acho que não pode parar aí, porque, infelizmente, apesar de ser um instrumento poderoso, ele é limitado. Quando a gente fala de crianças, principalmente dessa faixa etária, a gente tem de abrir a cabeça deles, abrir o universo deles e mostrar sim que o corpo tem muitas possibilidades, talvez muito mais possibilidades que eles podiam imaginar [...]. Eu acho que a criança tem que ter essa descoberta, que o corpo é uma fonte sonora maravilhosa e que a compreensão das primeiras propriedades do som se passa pelo corpo e depois pelo uso de algum outro instrumento, de alguma outra fonte sonora. Perceber um ritmo, um pulso, em primeira instância, é no corpo... (Entrevista concedida por Renato Epstein, 21 de abril de 2016)

Nessa perspectiva, Granja (2006) conclui que um dos principais objetivos das oficinas de percussão corporal é ensinar a linguagem musical com base nos sons possíveis de serem realizados com o próprio corpo, desenvolvendo assim percepções rítmicas, melódicas e harmônicas, bem como o estímulo à capacidade de criação e expressão musical, contato com o próprio corpo, o desenvolvimento motor, ampliando o autoconhecimento e a interação com o grupo.

Os recursos lúdicos nas oficinas do *Barbatuques* permitem diversas práticas e favorecem que as crianças evoluam na exploração e na criação de repertório de sons corporais - palmas, estalos, sons de mãos percutindo no tronco e pernas, batida do pé no chão, mãos percutindo no rosto, passando pelos lábios, bochechas, *poc poc*, sons com lábio e língua (sem o uso das mãos) e sons vocais, que vão desde o uso de efeitos e texturas vocais até utilizar diferentes fonéticas, passando pela imitação de instrumentos musicais, de animais ou de determinados ambientes, por meio da voz.

Dos jogos propostos pelo *Barbatuques*, entende-se, nesta pesquisa, que os mais facilmente adaptáveis para crianças pequenas nas atividades de musicalização na educação infantil são: flecha, ecos, refrão-improvisado, paisagem sonora, regência e construção de ritmos, que estão detalhados na sequência⁴. Após a descrição das atividades, é relatada a experiência de possibilidades das adaptações realizadas.

Flecha - É um exercício de comunicação não verbal feito por meio do olhar em que o grupo tem de estar em roda. O jogo é iniciado quando uma pessoa bate uma palma e a envia para outro integrante, como se estivesse mirando o alvo de uma flecha. A pessoa que recebe, repassa a flecha para a outra de dentro da roda e assim por diante. Simão (2013) complementa que todos devem estar em estado de alerta e de prontidão para receber a palma e logo repassar para outra pessoa. O jogo da flecha é moldável ao que o grupo está desenvolvendo (pulsação, timbres, frases, ostinatos etc.).

Das possibilidades em relação à proposição Flecha: pode ser um jogo de chegada. É uma atividade da rotina das crianças para início das atividades, pois promove o olhar para os colegas, o perceber-se pertencendo a um grupo. Trata-se de uma maneira para que as crianças compreendam, musicalmente, que a aula começou. Após a compreensão das regras, pode-se

⁴ O resumo das atividades propostas teve como referência as apostilas dos módulos propostos pelo *Barbatuques* (mimeo) e SIMÃO, João Paulo. Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

substituir a palma por algum outro timbre: batida de pé, de estalo, *poc poc*, mão nos lábios, entre outros, assim como a oportunidade de introduzir mais de um som na flecha enviada, criando uma improvisação coletiva, a partir da diversidade de timbres.

Em um primeiro momento, a flecha é “lançada” de forma livre para praticar a técnica dos timbres; depois pode ser estipulada uma única direção para a flecha andar (só enviar para o colega da direita ou só para o da esquerda).

Ecoss - É um jogo que tem como base a imitação⁵. Realizado em roda, tem o objetivo da criança criar um som e o grupo reproduzi-lo de maneira fiel ao estímulo original. É uma atividade que desenvolve técnica, criação e reprodução.

Das possibilidades da proposição Ecoss: a primeira é de se estabelecer um ambiente sonoro, como num castelo mal assombrado ou num zoológico; a segunda é definir com o grupo qual tipo de som que pode ser produzido, se vale só palmas, batidas no peito ou sons de boca; e uma outra é a de utilizar uma pequena canção entremeando um jogador e outro. A canção *Bagadalá*⁶ tem como letra “*Bagadalá, a varinha mágica, plim plim plim plim, você fica assim*”, pode ser utilizada como uma canção que intercala um jogador e outro e, durante o “*plim plim*”, o condutor aponta para uma criança, que “magicamente” fará um determinado som e todos do grupo passam a imitá-la.

Esse exercício foi combinado com os jogos refrão-improviso e paisagem sonora. Para a primeira ocorrência, utilizou-se a canção *Bagadalá* e foi acordado que só valiam alguns sons e depois o jogo evoluiu para um som de livre escolha, em que todos tinham de repeti-lo como um eco. A partir da segunda rodada, antes de construir uma paisagem sonora, foi conversado como seria o som de um ambiente, quais sons poderiam existir lá e a cada som produzido por uma criança, as outras o repetiam.

Refrão-improviso - É proposto um determinado ritmo para ser executado em uníssono, como um refrão, pelo grupo que está posicionado em roda. Após a execução do ritmo, é estabelecido um tempo de pausa e, durante essa pausa, um integrante da roda cria um som e depois todos voltam no ritmo original e a sequência segue, um por vez, até que todos tenham a oportunidade de criar um solo, entre um refrão e outro. No refrão-improviso desenvolve-se criação, técnica e repetição de um ritmo que se queira estudar. O exercício ganha outra dimensão quando o executante assimila que o tempo de improviso é o mesmo da

⁵ O processo de imitação como fazer musical vem de tempos remotos, como os cânones compostos na Renascença por Johannes Ockeghem. (GROUT; PALISCA, 2007, p. 195 e 196)

⁶ canção de Thelma Chan, presente no disco *Coralito*, faixa 05.

duração do refrão. Com crianças pequenas no início do processo de musicalização, a execução desse tempo de improviso torna-se variável. O professor pode começar com uma quadratura não definida e, aos poucos, pode-se chegar à compreensão da duração desse tempo.

*Das possibilidades da proposição **Refrão-improviso**:* além do uso de um ritmo, pode-se utilizar uma canção como refrão, para que, entre uma “mágica e outra”, a criança possa criar o seu som ou até mesmo criar a própria canção que servirá de refrão. A canção *Bagadalá* tornou-se refrão para que cada um possa improvisar (e não mais imitar), sem um tempo de improviso pré-determinado, mas com a compreensão da volta do refrão.

Paisagem sonora - A proposta é explorar, com sons do corpo e da voz, sonoridades possíveis de imitar, podendo ser realizado de forma livre ou criando mapas com temas/paisagens para a execução do exercício.

*Das possibilidades da proposição **Paisagem sonora**:* pode-se criar recortes de temas para essa atividade, como sons de instrumentos musicais, da cidade ou que provocam medo. A partir dos sons explorados, há diversas possibilidades, dentre elas a criação de uma história coletiva e sonorizá-la ou criar um ambiente a partir daqueles sons que lá existem (feira-livre, fundo do mar, floresta etc.).

Nesta pesquisa, elaboramos duas formas de chegar em uma paisagem sonora. A primeira foi sobre um castelo mal assombrado, no qual, a partir do exercício de Ecos (com foco sobre sons desse castelo) foi cantada uma canção de mesmo tema e, ao terminar de cantá-la, cada um tinha de “se tornar” uma estátua do castelo. Uma das crianças estava com os olhos vendados e tinha de passear entre as estátuas. Para não bater em ninguém, quem era estátua tinha de fazer o som assustador, explorado nos Ecos com esse tema. A segunda forma foi com *Tanto tom*⁷, canção que traz sons que existem no mundo (sirene de ambulância, telefone tocando, buzina, entre outros). Selecionamos alguns desses sons e as crianças criaram uma nova história que, ao ser contada, precisavam sonorizar de acordo com o aparecimento desses sons durante a contação. Todas as crianças poderiam fazer todos os sons ou somente aquelas crianças que se sentissem confortáveis para fazê-los. Em outro momento, estipulou-se quem executaria qual som e em qual momento da história, provocando a ideia de composição e arranjo.

⁷ Música de Heloíza Ribeiro, faixa 02 do CD *Tum pá*, do grupo *Barbatuques*

Regência/maestro - Esse jogo tem seu foco no regente (como de uma orquestra). O grupo dividido em subgrupos, com um maestro para cada grupo. Os regentes constroem ideias musicais e seus respectivos grupos as reproduzem. A proposta é de que os regentes fiquem atentos aos outros grupos e estabeleçam algum diálogo musical com os demais, desenvolvendo a escuta, imitação, criatividade do regente, improvisação, prática musical, intensidade, cortes e ataques, exploração de repertório, texturas, melodias, cantos, entre outros aspectos.

Das possibilidades da proposição Regência/maestro: depende do envolvimento e da maturidade do grupo. Em níveis iniciais, pode conter apenas um regente para dois grupos dispostos na sala, em que um grupo representará a mão direita do regente e o outro a mão esquerda, estipulando um timbre diferente para cada grupo. Nesse caso, o regente pode desenvolver dinâmicas de forte e fraco, ataque e corte.

Nessa atividade, a turma foi separada em dois grupos, em que um tinha a função de fazer o som de batida das mãos nas coxas e o outro de batida das mãos no peito, com um regente ao centro trabalhando o corte e o ataque dos grupos. Um grupo era orientado pelo braço direito e o outro pelo braço esquerdo do regente.

Construção de ritmos - “Esse tópico pode ser considerado a base do som do *Barbatuques*. Por meio da combinação de sons com peito-estalo-palma constroem-se os ritmos das músicas mais conhecidas do grupo” (SIMÃO, 2013, p. 48). Aqui, podemos estender às combinações outros timbres em uma determinada sequência.

Das possibilidades da proposição Construção de ritmos: uma maneira de trabalhar essa atividade é, a partir de um ritmo simples (só tempo ou tempo e contra-tempo), combinar dois sons criando uma imagem para aquele movimento. Outra alternativa é, com o auxílio de uma canção, estabelecer sons específicos durante as pausas e/ou trechos.

A base para essa atividade na pesquisa foi a canção de tradição popular *Canarinho da Alemanha*⁸. Realizou-se um ritmo de peito-estalo-palma, em roda, sendo uma palma percutida com a palma na mão do colega do lado, fazendo com que a palma tivesse que ser executada por todos simultaneamente.

⁸ Roda de capoeira presente no livro *Lenga la Lenga - jogos de mãos e copos*, de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (p. 28).

Hit Percussivo - Utilizando combinações de sons de pés, batidas na coxa, barriga, peito, palma e onomatopeia como percussão vocal, o *Hit percussivo*⁹ foi uma das primeiras atividades realizadas com as crianças da pesquisa. Além da sequência rítmica, trabalha-se a fonética de cada som, sendo: tum - pé, pá - palma, taka - coxa, teke - barriga, toko - peito, pxx - percussão vocal. Como as crianças tiveram facilidade para executar essa peça, trabalhou-se com variações de andamento.

Com relação aos ritmos, foram apresentados às crianças três: baião/coco, ijexá e samba. A seguir descrevemos como foram trabalhados nas atividades do grupo.

Baião/coco: para esse ritmo¹⁰, utilizou-se a combinação de duas palmas graves (no primeiro tempo, sendo uma na primeira e outra na quarta subdivisão) e uma palma aguda (no segundo tempo, no contratempo), junto da canção *Areia*, de Selma do Coco¹¹. Continuando esse estudo, trabalhou-se a canção *Dona Mariquinha*, do Mestre Verdinho¹², quando utilizamos o som dos pés com a mesma dimensão rítmica que fizemos com as mãos na canção *Areia*. Importante ressaltar que a canção já demanda o número de pisadas para tocar “uma pisada, duas pisadas, três pisadas, limão”.

Ijexá: para ijexá¹³ foram utilizados os timbres de palma e peito. Duas palmas marcando o tempo e um peito no contratempo do segundo tempo.

O grupo de crianças criou uma imagem da boca do jacaré para esse ritmo. Estendiam os braços à frente, encontrando as duas mãos para formar uma palma, batida no primeiro tempo, em que um braço se abre para cima e o outro, para baixo. Ao baterem uma mão no peito, após duas batidas de palma (no contratempo do segundo tempo), significava o momento em que o jacaré comia algo.

Samba: no samba¹⁴ inserimos o som do estalo de dedos, que é um timbre que exige a coordenação motora fina mais apurada. Os dedos mínimo e anelar precisam estar abaixados, formando uma caixa acústica para que o som da batida do dedo médio possa soar.

⁹ Música de Fernando Barba e Giba Alves, primeira faixa do CD *Tum Pá* (2012).

¹⁰ O baião e o coco têm a mesma célula rítmica como base, mas origens e instrumentações distintas. Segundo Tinhorão (2013), o ritmo do baião nordestino foi transformado em música popular na década de 1940, por meio do trabalho de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A origem do coco foi mencionada no começo deste artigo.

¹¹ Selma do Coco - *CD Dona Selma do Coco - Minha história*. Paradox, 1998.

¹² presente no disco *A Barca - CD Trilha, Toada e Trupé*. Tratore, 2007.

¹³ Ijèsà é o nome de um dos reinos na África Ocidental, da terra dos Yorùbá, no início do século XIX. Na Bahia, onde alguns descendentes Yorùbá se estabeleceram, o termo convencionado foi o ijexá, que representa, além de um ritmo praticado em terreiros de candomblé, uma dança praticada por grupos carnavalescos, conhecidos como afoxé, que, ao sair pelas ruas, durante o carnaval, levam o “axé” dos terreiros para as ruas (GOMES, 2008, p. 79).

O ritmo é composto de uma batida no peito, dois estalos e uma batida no peito novamente, preenchendo todas as notas de uma subdivisão quaternária. Junto desse ritmo, cantamos a canção *Tuco tuco*, de Teca Alencar de Brito, presente no livro *Quantas músicas tem a Música? Ou Algo estranho no museu!* (2009).

4 A pesquisa: uma experiência com percussão corporal com crianças da pré-escola

A pesquisa foi realizada em escola particular localizada na região do ABC Paulista, com um único grupo de crianças de três a cinco anos, entre os meses de março e junho de 2016. Contudo, o foco da pesquisa era com as crianças de quatro e cinco anos, cuja frequência de encontros era semanal e tinha média de 12 a 15 crianças presentes nesse período.

Essas aulas trabalharam aspectos mais amplos da música, não sendo reduzida à canção para se exercer alguma atividade (tomar o lanche, lavar as mãos, dormir, entre outros), como, no senso comum, ainda é encarada a música na educação infantil. A respeito de musicalização em escolas de educação infantil brasileiras, Brito (2003) traça um panorama:

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo. Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. [...] O ensino-aprendizagem na área de música vem recebendo influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos (BRITO, 2003, p.51 e 53).

Para além da canção que tem a função de formação de hábitos, por meio de diversas dinâmicas de exploração sonora, as atividades relatadas, muitas vezes, a criança esboça um som que deseja emitir. Aos poucos, com a prática e o desenvolvimento motor característicos de cada idade, as crianças passam a definir melhor, tanto o som produzido, quanto o ritmo.

O brincar foi uma opção de condução dessas atividades e, nesse caso, a professora estar presente na brincadeira fez toda a diferença. Para Kishimoto (1994, p. 4), “quando a

¹⁴ Para Tinhorão (2013), o samba surge no início do século XX, no Rio de Janeiro, como um gênero de música urbana, originado da necessidade de um ritmo para a desordem do carnaval, que, até então, não possuía uma organização e nem levava em consideração a música, apenas as brincadeiras. Em 1916 surgiu o primeiro samba: *Pelo telefone*, de Ernesto dos Santos, o Donga, na casa da baiana Tia Ciata. Esse momento passa a ser um marco, pois é de um novo gênero de música urbana que não nascia mais de forma anônima, mas de pessoas que têm, a partir de então, a consciência de que a própria criação pode ser registrada.

criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. [...] Quando brinca, a criança está tomando uma certa distância da vida cotidiana, está no mundo imaginário”.

A presença da professora, brincando junto, nos remete à afirmação de Chateau (1987), quando afirma que “toda infância é sustentada, impulsionada pelo apelo do mais velho” (CHATEAU, 1987, p. 37). Em outras palavras, é possível perceber no jogo, a partir da relação da criança com o outro, em especial uma pessoa adulta, o desejo da criança de ser uma pessoa grande.

Diante disso, criar desafios pertinentes à faixa etária mostra-se estimulante para a criança. A respeito da importância e desafios da estratégia do jogo, Chateau (1987) completa:

Quem diz jogo, diz ao mesmo tempo esforço e liberdade, e uma educação pelo jogo deve ser fonte de dificuldade física da mesma maneira que alegria moral. [...] Jogar é buscar um prazer moral. [...] É preciso apresentar à criança obstáculos a transpor obstáculos que ela queira transpor (CHATEAU, 1987, p. 84).

Dentre as possibilidades de jogos encontrados durante esta pesquisa, para atuação com crianças entre a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, estão os jogos de improvisação e de exploração sonora. A esse respeito, Brito (2003) assinala:

Os jogos de improvisação constituem um dos principais condutores do processo pedagógico-musical na etapa da educação infantil. Como ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical, os jogos garantem às crianças a possibilidade de vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades do som, o valor expressivo do silêncio, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso, do ritmo, a criação e a reprodução de melodias. (BRITO, 2003, p.152)

Para ilustrar a afirmação de Brito (2003), vale relatar um fato ocorrido durante as aulas. Quando aprendemos a fazer o estalo, uma das crianças mostrou-se mais encantada com a construção desse som que no som em si. Para ela, havia a certeza de que o som do estalo estava saindo, o que nem sempre acontecia. O interessante é que quando alguma criança dizia que esse era um som chato por não conseguir executá-lo, a criança que se envolveu com o processo ia até o colega para explicar o passo a passo para chegar ao som. A partir disso, materializou-se que o processo narrativo da criança mostrou-se importante para que ela se apropriasse da execução.

Ao escolher utilizar o corpo, o professor não só o usa como recurso de musicalização, mas como fim em si mesmo. Desta forma, é um potencial mecanismo do entendimento dos

princípios musicais e, se tem o objeto sonoro em si, o processo já contém o instrumento que também conta com a exploração de sonoridades e aperfeiçoamento técnico, tornando, assim, o executante instrumento e instrumentista simultaneamente, o que representa experiência única para quem toca.

Sabe-se que a percussão corporal é um instrumento extremamente rico, porém apresenta limitações, como a referência harmônica. Com um estudo avançado da percussão corporal é possível adquirir um refinamento melódico e, em naipes, trabalhar com estrutura harmônica (com sons capazes de atingir altura definida, como *poc poc* e palma de boca). Porém, na educação infantil, percebemos nesta pesquisa, que este ainda não é um objetivo a ser alcançado. Conseguimos executar alturas não definidas, como graves e agudos, com sons de pés e palmas, respectivamente, ou trabalhando variação de tipos de palmas, por exemplo.

5 Considerações finais

Após os meses de atuação em campo, utilizando exclusivamente o corpo como instrumento em sala de aula com crianças pequenas, foi possível observar que, embora seja um instrumento ancestral, a percussão corporal ainda é pouco explorada em aulas de musicalização, assim como as pesquisas na área iniciam ascensão. Desta forma, a bibliografia na área ainda é limitada, tendo, assim, de construir um conhecimento com possíveis conexões de autores correlatos. O que por um lado pode ser limitador, por outro, traz, para o professor que opta por utilizar essa abordagem, um campo fértil e uma ampla margem de criação de jogos, atividades e adaptações das propostas dos renomados pensadores da educação musical para a percussão corporal.

Para o sucesso pedagógico dessa abordagem, é necessário, entretanto, que o professor tenha domínio técnico da percussão corporal para explorar, criar jogos, brincadeiras, ritmos, vivências etc. em aula e, sobretudo, para observar as potencialidades desse instrumento com as crianças.

O que pode se considerar como um diferencial dessa opção de instrumentação é que, ao trabalharmos uma atividade lúdica, uma brincadeira ou um jogo em que o corpo faz parte do processo da aprendizagem de algum conteúdo musical, já estamos tocando o instrumento; ao brincar já se faz música. A compreensão dos conteúdos musicais é um processo conjunto com a exploração e a execução da música.

Destacamos que as atividades da percussão corporal com crianças basearam-se em atividades realizadas em oficinas do grupo *Barbatuques* para adultos e, para efeito da pesquisa, foram necessárias adaptações, de acordo com a capacidade de compreensão da faixa etária pesquisada e o desenvolvimento motor. O foco de avaliação de aula foi, de maneira geral, a expressão da criança em conseguir executar um determinado timbre ou coordenar dois ou mais sons encadeados, mesmo que sem precisão rítmica.

Um dos destaques dessas aulas é a individualidade *versus* coletividade. Como cada corpo é diferente, a criança executa um som que é só dela, os colegas podem conseguir realizar o som de forma parecida, mas o timbre é particular. Ao mesmo tempo, o trabalho coletivo apresenta-se como um constante exercício, desde a aprendizagem e a sensibilidade necessárias para tocar em grupo, identificando as ações de produzir sons, silenciar, olhar, escutar (a música, o grupo, o outro) e abrir-se para si, para o outro e para o coletivo; aspectos importantes nos processos socializadores.

Afirmamos que as possibilidades de utilização da percussão corporal na educação infantil não se encerram com as propostas apresentadas neste relato. O período de realização de pesquisa empírica representou uma possibilidade de verificar a efetividade dessas práticas musicais adaptadas para e com crianças pequenas. A experiência mostrou-nos que a percussão corporal pode ser utilizada em aulas coletivas de música, seja em grupos pequenos ou mais numerosos. Porém, é importante que seja uma escolha a adoção dessa instrumentação para as aulas (que não precisa ser a única) e não somente motivada pela falta de recursos¹⁵, mas é importante refletir sobre o potencial, aliado ao desejo de ampliar e de difundir essa linguagem musical.

Referências bibliográficas

BARBOZA, F.; HOSOI, A. (Orgs). **Apostila de música corporal** (Barbatuques). Módulos I, II, III e IV. São Paulo, 2015, mimeo.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. **Lenga la lenga** - jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

¹⁵ Sobretudo após a Lei Federal n. 13.278/16, que instituiu como componente curricular as linguagens de música, dança, teatro e artes visuais na educação básica e as escolas tiveram que adaptar os currículos para incluir o ensino de tais linguagens no cotidiano das atividades escolares, sem, necessariamente, ter recursos destinados para essa implementação.

- BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, T. A. de. **Quantas músicas tem a Música? Ou Algo estranho no museu!** São Paulo: Peirópolis, 2009.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- FONTEERRADA, M. T. de. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª edição. São Paulo. Editora Unesp, 2008.
- GOMES, S. **Novos caminhos da bateria brasileira**. São Paulo: Irmãos Vitale Editores-Brasil, 2008.
- GRAMANI, G. P. da C.; GRAMANI, J. E. C. **Apostila de Rítmica - níveis de 1 a 4**. São Caetano do Sul: Fundação das Artes de São Caetano do Sul. 1977, mimeo.
- GRAMANI, J. E. C. **Rítmica**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1988.
- GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2006.
- GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental**. 5ª edição. Portugal: Gradiva, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, São Paulo: Pioneira, 1994.
- NENÊ. **Ritmos do Brasil para bateria**. São Paulo: Trama Editorial Ltda, 1999.
- SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- SCHAFER, M. **Educação sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SIMÃO, J. P. **Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.
- TINHORÃO, J. R. **Pequena história da música popular: segundo seus gêneros**. São Paulo: Editora 34, 2013.

Referências discográficas e videográficas

- BARBATUQUES. **Corpo do som**. São Paulo: MCD, 2002.
- BARBATUQUES. **O seguinte é esse**. São Paulo: MCD, 2005.
- BARBATUQUES. **DVD Corpo do Som – Ao vivo**. Body music. São Paulo: MCD, 2007.

BARBATUQUES. **Tum Pá**. São Paulo: MCD, 2012.

BARBATUQUES. **DVD Tum Pá**. São Paulo: MCD, 2014.

BARBATUQUES. **Ayú**. São Paulo: MCD, 2015.

BARCA, A. **Trilha, toada e trupe**. São Paulo: Tratore, 2007.

CHAN, T. **Coralito** - Prá brincar de cantar. São Paulo: Fermata do Brasil Editora Musical Ltda, 1987.

COCO, S. do. **Dona Selma do Coco** - Minha história. Paradoxx, 1998.

Artigo recebido em: 15.09.2019

Artigo aprovado em: 03.03.2020

A presença do piano em escolas de Uberlândia de 1889 a 1957 The piano presence in Uberlândia's school from 1889 to 1957

Daniela Carrijo Franco CUNHA*
Lilia Neves GONÇALVES**

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado¹ cujo objetivo era investigar a presença do piano na cidade Uberlândia, bem como a sua relevância para o ensino de música na escola de 1888 até 1957, na perspectiva da educação musical. Esta pesquisa é um estudo documental, cujas fontes são artigos de jornais que circularam na referida cidade nesse período. A partir dessas fontes foi possível focar, neste artigo, na escola como um espaço importante para o ensino/aprendizagem de música, sendo que o piano era o instrumento presente nas atividades musicais realizadas no âmbito das escolas da cidade. Um dos autores que fundamentou a pesquisa foi Norbert Elias (1994), que discute a escolarização como uma continuidade no processo de civilização das pessoas. Concluiu-se que as atividades musicais no espaço escolar e os ideais construídos neste período contribuíram para o ensino/aprendizagem do piano na cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Ensino/aprendizagem de música. Piano na escola, atividades escolares. Ensino de música na cidade de Uberlândia.

ABSTRACT: This paper is a part from a master degree research that aimed to investigate the presence of the piano in Uberlândia, as well as its relevance to the music teaching in society from the time of 1888 to 1957, throughout to the perspective of music education. This research is a documentary study, whose research sources are newspaper articles that has circulated in Uberlândia city in that period of time. Using those sources, it was possible suppose that the school played a focal role as an important space for teaching / learning music. Thus, the piano was the instrument present in the accomplishment of the musical activities carried out within the Uberlândia schools. The paper is discussed in the light of the theoretical framework of Norbert Elias (1994), lighting schooling as a continuity in the process of human being civilization. It was concluded that the musical activities performed in the school space and the ideals built during this period contributed to the teaching / learning of piano in the city.

KEYWORDS: Musical Education. Teaching and music learning in Uberlândia. Piano. School.

1 Introdução

Neste artigo propõe-se a apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo compreendeu a análise, a partir de artigos de jornais, de aspectos pedagógicos-

* Daniela Carrijo Franco Cunha é Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. E-mail para contato: danicfranco@hotmail.com

** Lilia Neves Gonçalves é doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Curso de Música e do Mestrado em Música da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail para contato: lilia_neves_2006@hotmail.com

¹ Trabalho realizado no Curso de Pós-graduação - Mestrado em Artes intitulado: "A presença do piano na cidade de Uberlândia-MG: um estudo documental sobre as ações pedagógico-musicais no período de 1888 a 1957", sob a orientação da profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

musicais envolvidos na presença do piano na cidade de Uberlândia, de 1888 a 1957. O foco deste artigo está em como o piano aparece nas atividades escolares realizadas nessa época.

A cidade de Uberlândia foi fundada por Felisberto Alves Carrejo na década de 1830 (CARDOSO, 2004, p. 112), em 1888 foi elevada à categoria de município; contudo, somente em 1929 passou a se chamar Uberlândia. Com uma posição geográfica estratégica, a cidade, situada entre os estados de Goiás e São Paulo, já era reconhecida, no final do século XIX e início do século XX, “como centro, não só econômico, mas também [...] educacional e cultural” (REIS, 1993, p. 125). Essa posição será ocupada pela cidade até a década de 1950, quando passará “por um processo de acelerado desenvolvimento, fruto da conjuntura nacional, a qual tinha à frente a figura do Presidente Juscelino Kubitschek, mineiro, cuja meta básica de governo era o desenvolvimento do interior do Brasil” (CARDOSO, 2004, p. 118).

Emancipada um ano antes da Proclamação da República, segundo Carvalho (2004, p. 15), Uberlândia nasce no arcabouço dos ideais educacionais republicanos que consideravam essenciais a alfabetização dos cidadãos e a formação moral para se alcançar desenvolvimento material e social. Em 1890, o Brasil ainda contava com 85% da população analfabeta (INÁCIO FILHO, 2002, p. 45), e a necessidade de formar cidadãos a partir dos valores republicanos era primordial, o que deu à escola a tarefa de ir além da instrução e da alfabetização, incluindo o ensino de valores morais e culturais.

O recorte temporal deste estudo vai de 1888 a 1957, isso porque 1888 é o ano em que Uberlândia foi elevada à categoria de município (São Pedro de Uberabinha), e 1957 demarca um período de mudanças no ensino de piano na cidade, com a criação do Conservatório Musical de Uberlândia¹. Pode-se afirmar que a institucionalização dessa escola de música foi um marco no ensino de piano da cidade; não que não houvesse aulas de piano na cidade anteriormente, mas com a criação dessa escola apresentou-se a necessidade de estabelecer normas relacionadas ao seu ensino, currículo, repertório tendo em vista a tradição do ensino/aprendizagem desse instrumento (GONÇALVES, 2007, p. 262).

Ademais, estudar como o piano foi se tornando presente na escola pode contribuir para que se compreenda sua prática pedagógico-musical no seio da sociedade local a partir de um conjunto de ações e de ideais, da época, relacionados não só com o ensino/aprendizagem desse instrumento, mas também com a música na cidade, a educação e a arte em geral.

¹ O Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” foi fundado por Cora Pavan Capparelli em agosto de 1957, que, por sua vez, atuava como professora particular de piano na cidade desde 1947.

2 Metodologia

Esta pesquisa, que teve como foco a presença do piano na cidade, foi realizada a partir da leitura de artigos de jornais que circularam no período de 1888 a 1957² na cidade de Uberlândia. Baseado nas informações contidas nos jornais, foi possível analisar e compreender ações pedagógico-musicais mediante diversas atividades que envolviam o piano na escola.

Tais fontes são, essencialmente, documentos escritos e produzidos pela imprensa uberlandense no período de 1897 a 1957³. Os jornais que circulavam na cidade no período delimitado são: “A Nova Era”, “A Notícia”, “O Alarme”, “A Reacção”, “O Progresso”, “O Binóculo”, “A Tribuna”, “Triângulo Mineiro”, “O Correio de Uberlândia” e “O Repórter”.

Uma das vantagens desse tipo de pesquisa é que ela permite o estudo de personalidades às quais não se tem o acesso. Assim, pelos documentos consegue-se informações, inclusive, de fatos e características do período histórico, econômico e social da época estudada. Porém, é importante não se perder de vista que os jornais se atinham aos feitos da sociedade local e aos visitantes, portanto questões pedagógico-musicais não estavam presentes nos jornais. Diante disso, procurou-se interpretar cada informação dos jornais a fim de compreender a presença do piano na cidade, bem como as práticas que o circundavam, tanto a partir de evidências quanto de indícios, que, de acordo com Ginzburg, são “a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Este estudo foi pensado a partir da ideia da música como prática social (SOUZA, 2004), ou seja, é um estudo que dirige o foco para a presença do piano na cidade, com suas práticas, seus espaços e personagens, tendo em vista a produção pedagógico-musical em seu contexto. Nessa perspectiva, acredita-se que a música é um “fato social” de uma determinada sociedade e está ligada à produção sociocultural de uma região, ou seja, ao fazer musical. Por sua vez, a atividade musical é entendida como uma atividade realizada a partir de experiências

² É importante mencionar que o levantamento dos artigos de jornais já havia sido realizado por bolsistas de iniciação científica (CNPQ) José Luis Moreira Rodrigues, Murilo Silva Rezende e Diego Caaobi dos Santos Simão, orientados pela profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves. Esses três bolsistas participaram dos seguintes projetos: “O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia na primeira metade do século XX: um estudo sobre as práticas pedagógico-musicais” (2008) e “O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia na primeira metade do século XX: organização, classificação e catalogação de fontes escritas e iconográficas” (2010).

³ Apesar do levantamento dos jornais iniciar-se a partir de 1888, o primeiro jornal que circulou em Uberlândia encontrado no Arquivo Público Municipal, data de 1897, sendo a primeira referência à música e ao piano encontrada na imprensa local em 1907 (SIMÃO; GONÇALVES, 2011).

musicais de um grupo social (SOUZA, 2014, p. 14). Isso está diretamente ligado à relação que as pessoas constroem com a música.

No que se refere à educação na cidade, algumas pesquisas realizadas nas áreas da educação (INÁCIO FILHO, 2002; ARAÚJO e INÁCIO FILHO, 2005; GATTI, 2010) e na história (CASTRO, 2008; DANTAS, 2009; SANTOS, 2009) sobre a cidade foram importantes para dar suporte à discussão realizada. Esses estudos foram basilares na análise das informações presentes nos jornais.

No âmbito de uma cidade que defendia a educação como forma de progresso e de aquisição do “verniz social”, Elias (1994), teórico que fundamenta esta pesquisa, acredita que a escola é um espaço de prática social, que oferece uma continuidade no processo de civilização das pessoas.

Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira são apresentadas as atividades musicais que aconteciam na cidade; na segunda parte são destacadas as atividades musicais que aconteciam no espaço escolar. Já o papel do piano nessas atividades escolares é o foco da terceira parte e, por fim, na quarta parte, são expostas as considerações finais.

3 Discussão dos dados

3.1 A música associada a ideia de civilização e progresso

Foi possível constatar pelos jornais que a busca pelo progresso e pela civilização das pessoas da cidade de Uberlândia estava presente no discurso e era noticiada com frequência a partir dos muitos acontecimentos. Tais acontecimentos estavam relacionados com as inaugurações, discussões sobre os costumes dos habitantes da cidade, visitas ilustres, festas políticas, sociais, religiosas, escolares, por exemplo.

Faz-se importante afirmar que as artes e algumas benfeitorias não eram consideradas as únicas ações importantes para alavancar o progresso da cidade. As tecnologias que foram incorporadas em Uberlândia também eram tidas como importantes para o progresso. A chegada do rádio (em 1939), por exemplo, foi um acontecimento significativo para o desenvolvimento almejado (DÂNGELO, 2005), especialmente, quando irradiava programas culturais.

O progresso da cidade estava ligado também a concertos e apresentações artísticas. Para a realização desses eventos houve a iniciativa, no início do século XX, da construção de

um coreto na década de 1920 na cidade quanto da fundação de bandas de música na cidade foram consideradas pelos jornais elementos de progresso para a cidade.

Essa ideia de progresso relacionada à criação de bandas de música, bem como à associação das apresentações desses grupos musicais ao lazer das pessoas, atravessou a primeira metade do século XX e, em 1951, ainda era pensamento continuava forte. De tal maneira que em um dos períodos em que não havia banda na cidade, as autoridades políticas e religiosas passaram a convidar bandas de outras cidades para “alegrar os eventos” locais; os jornais⁴ salientavam que esses convites não aconteceriam “se existisse uma banda nossa. A despesa seria bem menor e quiçá ficaríamos bem mais satisfeitos. Portanto esperemos mais êsse passo que Uberlândia dá no setor progresso” (Jornal O Repórter, 17 de outubro de 1951)⁵.

O lazer e a diversão eram elementos característicos de “pessoas chiques e educadas”, especialmente porque ocupariam o tempo ocioso das personalidades com atividades consideradas cultas. Segundo o jornal “A Tribuna”,

um povo que possui divertimento, avenida, música, será forçosamente um povo chic, educado, aprimorado no modo de vestir-se e passear. É necessário que operário, o funcionário esteja firme no seu lazer, confiante de que em certo dia, passará no ponto determinado, uma hora de alegria ou, pelo menos, de satisfação (Jornal A Tribuna, 16 de outubro de 1921)⁶.

A ideia propagada pelos jornais era a de que as pessoas que se relacionavam com a música eram consideradas “cultas e civilizadas”. O pensamento de Elias (2001) caminha no sentido de subsidiar discussões em que atividades artísticas estariam associadas, em Uberlândia, às ideias de progresso e civilização, especialmente quando aborda reflexões sobre a educação escolar e cultural como um caminho para se chegar à civilização. Ações ditas “civilizadas” ou “não civilizadas” eram motivos de discussão nos jornais, como, quando um jornal local destacava que as pessoas aos domingos, durante a retreta da banda, deixavam de ouvi-la e aplaudi-la:

⁴ Mantem-se neste artigo a grafia original tal como escrita nos jornais. Será mantida, conforme a língua portuguesa adotada nos anos de 1940 e 1960 na época, bem como os erros de ortografia e concordância dos colunistas locais.

⁵ [Uberlândia cria uma Banda de Música]. **Jornal O Repórter**, n. 1392, 17 de outubro de 1951.

⁶ [Sem título]. **Jornal A Tribuna**, ano 3, n. 109, 16 de outubro de 1921.

Não admira, porem, que o povo que frequenta o jardim deixe de receber com applausos a execussão musical dos esforçados operários, visto como data de muito pouco tempo ainda, esta innocente diversão de passeio e musica no jardim, não tendo portanto costume de harmonisar as harmonias da musica, com os progressos que a civilização vai pouco a pouco introduzindo nos costumes e na índole dos povos (Jornal O Progresso, 9 de março de 1909)⁷.

Se as muitas atividades musicais realizadas na cidade, tais como apresentações musicais em praças, em clubes, salões diversos, tinham papel importante no desenvolvimento de comportamentos considerados “civilizados”, as escolas também tinham um papel importante na consolidação de mais um espaço de práticas sociais, musicais e pedagógicas tidas como essenciais para a formação dos indivíduos.

Dessa forma, a escola passa a ser um lugar de muitas atividades musicais, tendo em vista seu papel na organização de eventos com alunos, de apresentações musicais e das aulas de música no seu currículo.

3.2 A música na escola como elemento de civilização e de disciplina

No que diz respeito a um professor de música, a primeira referência encontrada data de 1904 em um livro da Câmara Municipal de Uberlândia (CÂMARA, 1919, p. 15). Esse registro trata-se de um histórico no qual são expostas algumas informações sobre a contratação de um professor de música para as escolas públicas da cidade. Essa contratação também era para que esse professor organizasse “uma banda para exhibir-se aos domingos e aos dias santificados, nas missas e na Câmara Municipal, nos dias de festas nacionais” (CÂMARA, 1919, p. 15)⁸. Além disso, de acordo com Gonçalves Neto (2007), data de 1910 a iniciativa da criação de uma banda de música ligada à uma escola estadual da cidade. Já em 1912, cresce para três, o número de bandas locais. O progresso e o “estímulo à música persiste, culminando em 1921, na fundação da Sociedade Musical Uberabinha”, que tinha como um dos objetivos a criação de uma escola especializada para o ensino da arte musical (GONÇALVES NETO, 2007, p. 116).

De acordo com Elias (1994), a escolarização é uma continuidade no processo de civilização, incluindo “o controle dos sentimentos individuais pela razão, o comportamento reservado e a eliminação de todas as expressões plebeias, sinal específico de uma fase

⁷ [Música no jardim]. **Jornal O Progresso**, ano 2, n. 76, 9 de março de 1909.

⁸ Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que define o ensino do canto orfeônico obrigatório nas escolas.

particular na rota para a ‘civilização’” (p. 34). Nesse movimento destaca-se a importância da escola para a implantação da alfabetização, do “controle da moral”, da disseminação dos ideais republicanos na cidade.

Nos jornais consultados, apesar de não aparecerem referências explícitas ao piano no planejamento nas festividades escolares e nas atividades realizadas nas aulas de música, foi possível identificar a presença do piano nas citações que tangenciavam música “que estava presente no currículo e em vários momentos da vida escolar: na aula de música, nos ensaios para apresentações, nas atividades musicais curriculares e extracurriculares, como corais, fanfarras, bandas e conjuntos orquestrais” (GONÇALVES, 2007, p. 155).

Em Minas Gerais, segundo Gonçalves Neto e Carvalho (2005), estava previsto que nas escolas haveria “exercícios de canto coral, devendo ser adoptados hymnos patrióticos, e de preferência, mineiros” (p. 290). Gonçalves (2007, p. 156) corrobora com essa afirmação quando menciona que o canto coral foi a prática musical mais enfatizada nas escolas a partir da década de 1940 em Uberlândia, com ênfase especial na “exaltação cívico-patriótica” (p. 156). Além disso, para essa autora, a aula de música também era composta de conteúdos teóricos, “especialmente na aprendizagem da leitura musical” (p. 157). Tais aulas aconteciam em salas que continham o piano.

Percebe-se que as escolas de Uberlândia estavam em consonância com o movimento do canto orfeônico encabeçado por Heitor Villa-Lobos no comando do ensino de música nas escolas em nível nacional; porque a introdução do canto orfeônico no ensino básico passou a ser obrigatória, com o objetivo principal no civismo, com cantos patrióticos.

Nesse movimento envolvendo o ensino do canto orfeônico nas escolas brasileiras, a música também era uma aliada importante da escola, ao participar especialmente dos eventos cívicos. Em Uberlândia, ela aparece algumas vezes com algum destaque nos jornais, enfatizando a relação música, ordem e disciplina de seus alunos:

Ordem e disciplina em formatura original, fugindo ao rigor marcial geralmente consignado nos desfiles escolares, uniformes brancos, mais brancos ainda pela esplendente luz solar, provocava uma intensa comoção, quando o contraste de inúmeras bandeiras nacionais e as duas da juventude Brasileira, davam ao desfile um cunho de extraordinário empolgar. Em frente ao edifício da Prefeitura moços e moças, postavam-se rigorosamente enfileirados (Jornal A Tribuna, 6 de novembro de 1941)⁹.

⁹ [Brilhantíssima jornada]. **Jornal A Tribuna**, n. 1540, 6 de novembro de 1941, p. 1 e 4.

Ao acreditarem na necessidade de “educar” as pessoas para se “tornarem civilizadas”, os jornais publicavam textos que exaltavam a música como elemento importante para a educação, especialmente dos jovens:

A musica abranda o sentimento e eleva o espírito cançado de preocupações, fazendo-o divagar. Na educação dos jovens, desempenha Ella um papel importante. Com effeito a educação esthetica deve preceder, tanto quanto possível, à scientifica, porquanto é Ella que esboça, as bellas concepções as grandes obras, as idéias mais elevadas (Jornal A Tribuna, 25 de abril de 1920)¹⁰.

A partir da consideração da música como importante elemento para a “educação dos jovens” (Jornal A Tribuna, 25 de abril de 1933)¹¹, notou-se nos jornais que ela estava presente nos eventos e festividades escolares mediante o canto do Hino Nacional, de cantos patrióticos, desfiles ou mesmo de apresentações culturais em formaturas ou nos encerramentos do ano letivo. Acredita-se que essa ideia de considerar a arte e, neste caso, a música como educadora tenha relação com o movimento da “Escola Nova”¹² que disseminou a ideia da prática educativa através da arte.

Assim, os jovens participavam de eventos artístico-musicais escolares, como é possível notar nos trechos seguintes de jornais que destacam os eventos escolares, inclusive, em épocas diferentes:

No dia 14 do corrente, encerrou-se o anno escolar de 1908. A 15 realizou-se o leilão de prendas na escola da 1ª cadeira regida pelo professor Honório Guimarães. Assistiram a estas festas grande número de famílias, autoridade escolar e o povo...

Pela manhã de 15, os alumnos da mesma Escola fizeram alvorada para hastear a bandeira e passeio ao campo. A banda “União Operária” realizou concerto no jardim publico e pequena passeiata (Jornal O Progresso, 22 de novembro de 1908)¹³.

Às 12 horas em ponto, depois de hasteado o pavilhão nacional no edificio escolar e de cantado o hymno á bandeira, desfilou pela praça da Republica o prestigio do grupo, descendo a avenida Affonso Penna sob o côro de quatrocentas vozes infantis que entoavam a *Canção dos Soldados* e outros cantos patrióticos e ao espoucar de foguetes. Na esquina do Telegrapho Nacional, o prestito desceu pela rua 21 de abril, entrando na praça d. Pedro II

¹⁰ [A cidade]. **Jornal A Tribuna**, ano 1, n. 33, 25 de abril de 1920, p. 1.

¹¹ [A cidade]. **Jornal A Tribuna**, ano 1, n. 33, 25 de abril de 1920, p. 1.

¹² A Escola Nova, começou a ser difundida no Brasil por volta de 1882, com Rui Barbosa, e volta seus ideais de ensino aos aspectos integradores da arte, como meio para auxiliar no processo de aprendizagem.

¹³ [Festas escolares]. **Jornal O Progresso**, ano 2, n. 62, 22 de novembro de 1908.

e dirigindo-se a edifício do Gymnasio de Uberabinha (Jornal A Tribuna, 10 de setembro de 1922)¹⁴.

A aproximação das férias de junho deu motivo a festividades escolares, [...]. “Dia Ibero-Brasileiro”, assim se denominou, obedeceu ao seguinte programma: 1 – Hespanha, palestra; 2 – O Toreador, recitativo; 3 – As guitarras, canto; 4 – O Guarany, canto; 5 – Portugal, dramatização; 6 – O vira, canto; 7 – Bailado hollandez, canto e dansa; 9 – Hymno Nacional (Jornal O Repórter, 21 de junho de 1936)¹⁵.

Além dos eventos escolares destacados nos artigos dos jornais, foi possível encontrar também nomes de professores de música que atuavam nas escolas de ensino básico, como o Prof. Cassimiro de Cambeses, a Profa. Alfredina Rezende, a Profa. Virgilina da Silva Marques e mais tarde, a Profa. Irene Bernardes. Não foi possível conhecer o conteúdo dessas aulas, bem como se eram oferecidas aulas de algum instrumento. Sabe-se, contudo, que depois da obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas, essa era uma atividade fortemente presente, sempre com especial atenção aos cantos patrióticos: “Sob direção da professora de musica D. Alfredina Rezende, o Coro orfeônico do Ginásio cantou o Hino Nacional e outras canções patrióticas, havendo também vários números de declamação” (Jornal O Repórter, 5 de dezembro de 1942)¹⁶.

Nas décadas de 1930 e 1940 são divulgados nos jornais os “festivais” que aconteciam nas escolas de Uberlândia, que tinham, dentre outras atividades artísticas, números de música, declamações, recitativos, bailados, ginásticas, dramatizações e dança. Esses eventos eram organizados pelos alunos, professores e, especialmente, pelo Centro de Pais e Professores (CPP). Esses eventos chamados de lítero-musicais por conter números de diversas expressões artísticas, tendo tanto música quanto declamação de textos.

Vale ressaltar que não é possível definir o que seriam os festivais dessa época somente pela leitura dos jornais, porém, de acordo com os indícios nos textos, pode-se acreditar que os festivais eram um conjunto de recitais. Observa-se quanto a isso os seguintes trechos:

Sob os auspícios do prof. de musica sr. Innocencio Rocha e seus alumnos, teve logar na noite do dia 2 do corrente o grandioso festival artístico beneficente já por nós anteriormente registado. O bem organizado programa foi composto unicamente de trechos clássicos de autores como: G. Puccini, W. A. Mozart, V. Puget, Billi e outros. O acanhado espaço não nos permite

¹⁴ [Grupo escolar]. **Jornal A Tribuna**, ano 3, n. 156, 10 setembro de 1922, p. 1.

¹⁵ [Festas escolares]. **Jornal O Repórter**, n. 122, 21 de junho de 1936, p. 1.

¹⁶ [Semana da Pátria: As brilhantes solenidades em Uberlândia]. **Jornal O Repórter**, ano 19, n. 516, 5 de dezembro de 1942, p. 1 e 4.

uma nota minuciosa sobre o concerto do professor Innocencio Rocha, que esteve á altura da selecta assistência (Jornal O Repórter, 15 de setembro de 1935)¹⁷.

E ainda:

Em virtude de haver agradado muitíssimo o festival artístico levado a efeito, em dias da passada semana, pela “Juventude Artística de Uberlândia”, a sua Diretoria tem recebido numerosos pedidos para que tais festas se repitam mais a meudo, o que com certeza há de acontecer (Jornal Correio de Uberlândia, 17 de novembro de 1940)¹⁸.

Em outras palavras, a música estava presente na escola não só no currículo como elemento educador e disciplinador, mas também fazia parte do entretenimento.

Se havia o entusiasmo por bandas e orquestras, também começaram a aparecer menções a grupos musicais como os orfeões, que eram grupos vocais formados, especialmente, nas escolas. Grupos esses que estavam em consonância musical e pedagógica com a proposta do canto orfeônico, principalmente, entre os anos de 1930 até a década de 1950¹⁹.

De acordo com o jornal a Tribuna (29 de agosto de 1934), a sociedade uberlandense passou a se preocupar em fundar um conjunto orfeônico que pudesse oferecer também momentos culturais para a sociedade:

Cogita-se da fundação, em nosso meio, de um conjunto orpheonico que seja o expoente da nossa cultura artística. Não e de hoje que vimos trabalhando para o desenvolvimento artístico da cidade, mas, circunstancias inherentes ao meio, tem sido o embaraço de qualquer realização nesse terreno. Com a Agora surge a idèa da criação de um orpheon, estando à frente da iniciativa o Sr. Antonio Savastano, elemento artístico de valor e dotado de grande coragem e boa vontade (Jornal A Tribuna, 29 de agosto de 1934)²⁰.

A questão do civismo intensificado fez com que a música ocupasse um lugar de destaque para a “conscientização nacional” também. A presença do Hino Nacional no início das aulas começou a ser costume nas escolas, pois era um lugar que viria colaborar para a

¹⁷ [Festival]. **Jornal O Repórter**, n. 83, 15 de setembro de 1935, p. 1.

¹⁸ [Juventude Artística de Uberlândia]. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 585, 17 de novembro de 1940, p. 1.

¹⁹ Apesar de o canto orfeônico ter tido seu auge entre os anos de 1930 a 1945, quando Villa-Lobos esteve à frente da Superintendência Musical e Artística (SEMA), o canto orfeônico ainda permaneceu nas escolas esmaecendo, aos poucos, suas práticas no Brasil.

²⁰ [Formemos o nosso patrimonio artístico]. **Jornal A Tribuna**, n. 823, 29 de agosto de 1934, p. 1.

disseminação da ideia de conscientização nacional, e então, a oração que iniciava o período escolar foi substituída pelo Hino Nacional (CARVALHO; INÁCIO FILHO, 2002, p. 77).

É importante destacar que a partir da década de 1930 houve uma mudança sobre o ensino de música no Brasil, que passou a ter uma nova concepção sobre as aulas de música, incorporando o canto orfeônico, especialmente porque relacionava a música e o civismo. De acordo com Parada (2008, p. 175), “a utilização da música executada pelos orfeões escolares como instrumento de promoção do civismo e da disciplina coletiva foi experimentada por uma geração de brasileiros de forma intensa e poderosa”.

Desta forma, o canto orfeônico, implantado nas escolas, tinha objetivo civilizatório; estava claro que as apresentações musicais, neste momento, “estavam a serviço da construção de uma ideia de disciplina coletiva e de uma experiência de autocontrole individual” (p. 175).

3.3 O piano na escola

O piano era um instrumento presente nas manifestações culturais das escolas. Sabe-se que o piano passou, a partir de 1930, a ser utilizado como instrumento acompanhador nas apresentações escolares com os grupos de canto orfeônico. O acompanhamento era realizado pelos professores e, algumas vezes, era executado também pelos alunos.

A respeito do grupos orfeônicos, sabe-se que eram organizados por professores contratados para a disciplina de música, como componente curricular: “O grupo orfeônico do educandário, dirigido pela professora Alfredinha de Rezende, executou, intercaladamente, interessantes numeros a caráter” (Jornal Correio de Uberlândia, 15 de abril de 1946)²¹.

A presença de um instrumento também é bem marcada na escolha onde Profa. D. Alfredina – professora de piano na cidade – trabalhava. Segundo Gonçalves (2007, p. 131) havia um piano que ela utilizava em suas aulas para acompanhar e para levar os alunos a reconhecerem as notas, como conta uma das entrevistadas: “a professora D. Alfredina Rezende explicava direitinho, ela dava teoria, depois ela explicava direitinho no instrumento para gente conhecer” (D. Francisca, entrevista apud GONÇALVES, 2007, p. 169).

Além do acompanhamento realizado pela professora de música, as reuniões festivas e os eventos culturais organizados nas escolas, muitas vezes contavam com a presença de apresentações pianísticas de alunos, como é possível verificar na citação do jornal:

²¹ [Expressiva solenidade: O Colégio Estadual comemora o pan-americanismo]. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 1891, 15 de abril de 1946, p. 1.

A senhorinha Odette Machado, pianista eximia araguaryna, encantou a assistência não só ao piano, executando o <<Polichinello>>, de Rachmaniof, mas interpretando a 11ª Rapsódia, de Liszt, como ao violão entoando algumas canções entusiasmamente bisadas. Tomara ainda parte no festival as senhorinhas Elisa Márquez, Guilhermina faria, Norma Chaves e Almira Chaves, todas com grande sucesso. Está, pois, de parabéns o C.P.P. com o êxito feliz que vêm alcançando as suas reuniões festivas (Jornal A Tribuna, 2 de agosto de 1933)²².

Esses eventos lítero-musicais eram compostos de apresentações literárias, com declamações e palestras, bem como de apresentações musicais:

Com grande animação e muito entusiasmo, realizou-se dia 13 deste no Salão Nobre do Ginásio Mineiro, Brilhantíssima festa litero-musical com o concurso de alunos daquele estabelecimento, que se houeram com grande faculdade artística. Do bem organizado programa constou: - Ao piano, Odelcia Carneiro Leão interpretou, LENDA DO BEIJO – Haeckel Santos, jovem poeta, de sua autoria declamou ABC DE DESPEDIDA – Yolanda Teixeira, cuja bagagem creadora já está bem volumosa, com Ilce Forgaroli e um coro composto de alunas interpretaram CANÇÃO [...] (Jornal O Repórter, 21 de dezembro de 1941, destaques no original)²³.

Eventos escolares, tais como festividades de final de ano, formaturas, aniversário da escola, entre outros, contavam com apresentações artísticas que incluíam o piano:

O encerramento das aulas do Jardim da infância. Seguiu-se encantador programa teatral, desenvolvido no palco do Ginásium “Luiz Rocha”, e que foi calorosamente aplaudido pela assistência: 1.º) Maria Lucio Porto, pequenina pianista, executou com desembaraça graça uma valsa ao piano; 2.º) Ginástica ritmada por todos os alunos; 3.º) o “Soldadinho”, marcha por todos os alunos; 4.º) Bailado Holandês, por um grupo de alunos; 6.º) Suzana, canto por todos os meninos e meninas; 7.º) Minueto, por alguns alunos e alunas (Jornal O Repórter, 24 de novembro de 1945)²⁴.

Infere-se, a partir dos jornais, que o repertório executado pelos pianistas de Uberlândia estava em consonância com o que aprendiam com seus professores nas aulas de instrumento, pois apresenta-o como encerramento do ano letivo escolar. Além disso, observa-se que a divulgação dos concertos na cidade vinha acompanhada do nome dos artistas e do repertório a ser executado.

Ainda sobre as notas de divulgação dos concertos, identifica-se que o repertório, bem como os estilos ou gêneros musicais tocados, varia de acordo com cada instrumentista ou

²² [Festival]. **Jornal A Tribuna**, n. 712, 2 de agosto de 1933, p. 4.

²³ [Uma brilhante festa litero musical]. **Jornal O Repórter**, n. 1551, 21 de dezembro de 1941, p. 1.

²⁴ [No Liceu de Uberlândia]. **Jornal O Repórter**, n. 832, 24 de novembro de 1945, p. 3.

grupo musical. No caso do repertório para piano pode-se afirmar que era voltado mais para a música erudita e apresentado sob a forma de recital.

Como já mencionado, na escola, o piano era um instrumento presente nas apresentações solos ou em grupos. Além disso, muitos concertos pianísticos ou de música de câmara que aconteciam na cidade eram levados para os espaços escolares que emprestavam seus salões para as apresentações.

Nesse sentido, destaca-se o papel importante na escola no período analisado, com função que ia além do ensinar. A escola tinha papel importante quando relacionada a atividades sociais, culturais e de lazer na cidade na época. Segundo Gonçalves (2007),

as escolas eram espaços tanto de produção quanto de divulgação musical. [...] Como não havia muitos salões para as apresentações musicais na cidade também aconteciam nas escolas que, por sua vez, contavam com um salão nobre, que tinha piano e palco no qual realizavam-se as apresentações musicais, bailes e festas de formaturas (GONÇALVES, 2007, p. 180).

Apesar de se constatar um número grande de apresentações pianísticas nos eventos escolares, não é possível saber, a partir das notas dos jornais, se havia aulas de piano na escola. É possível destacar alguns professores que utilizavam piano na escola, como a Prof.^a Alfredina Rezende, Prof. Ubiraci Raniero e a Prof.^a Mary de Castro Brunini. Porém, ainda não se sabe de que forma o piano foi introduzido na escola, e se era instrumento ensinado por esses professores no âmbito do espaço escolar.

Apesar de não ser possível afirmar que a escola oferecia aula de piano, a partir dos discursos dos jornais, conclui-se que muitos alunos tinham o conhecimento do instrumento e se apresentavam nos eventos escolares. Os anúncios encontrados divulgando aulas de música particular podem indicar que os conhecimentos pianísticos foram adquiridos em atividade extracurricular, como pode ser visto no seguinte anúncio:

Cassimiro Cambeses, lecciona musica em geral: Piano, Harmonium, Violino, Bandolim, Violoncelo, Violão, Flauta e todo instrumento de sopra. Dá lições a domicílios. Escreve musica para bandas, orquestras, piano e outros instrumentos sob incomenda (Jornal O Progresso, 8 de outubro de 1910)²⁵.

²⁵ [Professor de Musica]. **Jornal O Progresso**, 8 de outubro de 1910, n. 156.

Os anúncios indicam que havia oferta e procura por aulas de piano na cidade. Esses anúncios ainda apresentam indícios dos vários instrumentos que eram ensinados na cidade, bem como do tipo de formação desses professores de música.

4 Considerações finais

A partir das informações levantadas nas notas dos jornais do período recortado por esta pesquisa, pode-se dizer que o piano foi um instrumento de destaque na cidade de Uberlândia. Foi possível perceber nos jornais que os espaços ocupados por esse instrumento, inicialmente, eram vivenciados por um público considerado seletivo em casas de pessoas ilustres, além de clubes da cidade. Porém, o piano apareceu, posteriormente, nas escolas e o repertório pianístico foi introduzido a um público mais variado mediante as apresentações realizadas nos salões das escolas.

Percebe-se um aumento gradativo das notícias que permitiam verificar a presença do piano e o contato das pessoas com o instrumento no percurso linear do tempo analisado. A respeito desse contato musical, sabe-se que que possibilitava aprendizagens graças ao convívio do professor de música com aluno ou com o ouvinte, promovendo aos poucos a disseminação na cidade da prática do ensino desse instrumento.

Na escola, o ensino musical dava-se em atividades coletivas e a aprendizagem estava presente nas muitas ações das escolas envolvendo o piano, geralmente, com objetivos diferentes; como: concertos de alunos, de pianistas profissionais ou como acompanhamento de eventos e apresentações escolares. O conhecimento musical e a tradição das práticas pedagógicas envolvendo o seu ensino também foram aos poucos ampliados na cidade.

As constantes ações de ampliação, por sua vez, permitiam o contato com o instrumento e acredita-se também que permitiam uma aprendizagem de como “se portar” num concerto, a aplaudir e até mesmo a ouvir. Era uma aprendizagem que, muitas vezes, ia ao encontro dos objetivos de “educar” e “civilizar culturalmente” as pessoas da cidade, presentes nos discursos divulgados nos jornais.

Sob essa perspectiva, educar as pessoas para “ouvir música” era considerado importante na cidade, visto que a música na escola tinha, principalmente, o objetivo de “instruir” as pessoas, especialmente os jovens, ato de ouvir e de apreciar música, incluindo o piano. Essa preocupação com a “educação cultural” dos jovens contava com o apoio da

imprensa da cidade, dos professores e dos pais, que tinham papel importante na formação dos filhos.

Depreendeu-se também que o ensino de piano existiu na cidade desde o início do século XX, isso quando se considera não somente as aulas em casa, mas um ensino/aprendizagem que acontecia também nas apresentações, nos eventos lítero-musicais e em todos os espaços da cidade em que o piano era tocado.

Na escola, nos eventos lítero-musicais, o objetivo era a educação em forma de lazer. Todavia, de acordo com os jornais, o lazer relacionado às atividades artísticas também era uma forma de civilização e de progresso para a cidade. Em uma perspectiva ampla de ensinar e aprender música, o saber musical foi construído nas mais diferentes formas e espaços urbanos, tendo colaborado para a construção do significado que o piano tem em Uberlândia até os dias atuais.

O ato de criar e cultivar em Uberlândia o hábito de frequentar eventos em que o piano estava presente é um dos fatores colaboradores para a formação de público ouvinte na cidade (ELIAS, 1994). Nessa perspectiva, a música, enquanto uma prática social, colabora com o fortalecimento do pensamento de civilização e de educação cultivados na época, incluindo o bom comportamento, a moral, o patriotismo e a ordem na cidade.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. C. S.; INÁCIO FILHO, G. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da sementeira à colheita. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

BRASIL. **Decreto** Nº 19.890, Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, dia 01 de maio de 1931, p. 6945. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 9 set. 2018.

CÂMARA Municipal de Uberlândia – **LEIS** (de NS. 32 a 220). (1903-1919). Uberlândia: Typographia popular, 1919.

CARDOSO, E. G. de G. **Educação superior no Triângulo Mineiro**: O Conservatório Estadual de Uberlândia (1957-1969), 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2004.

CARVALHO, C. H. de. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG: 1905- 1922. Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, L. B. de O. B.; INÁCIO FILHO, G. Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão: a educação pública no período republicano (Uberlândia, 1911-1930). In: **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002.

CASTRO, K. C. M. de. **Cinema**: mudanças de hábito e sociabilidade no espaço urbano de Uberlândia 1980 a 2000. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

DÂNGELO, N. **Aquele povo feliz, que ainda não sonhava com a invenção da rádio**: cultura popular, lazeres e sociabilidade urbana – Uberlândia 1900/1940. Uberlândia: EDUFU, 2005.

DANTAS, S. M. A Fabricação do urbano: civilidade, modernidade e progresso em Uberabinha/ MG (1888-1929). 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Franca: UNESP, 2009.

ELIAS, N. **Sociedade de corte**: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. (Trad.: Pedro Süsskind). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

GATTI, G. C. do V. **Tempo de cidade, lugar de escola**: dimensões do ensino secundário no Gynásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, L. N. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GONÇALVES NETO, W. Pulsões culturais no início do século XX: grêmios literários, conferências, teatro e música em Uberabinha, MG, 1908-1920. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GONÇALVES NETO, W; CARVALHO, C. H. de. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

INÁCIO FILHO, G. Escola para mulheres no Triângulo Mineiro (1880 – 1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Editores associados; Uberlândia, MG, EDUFU, 2002.

PARADA, M. B. A. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. **ArtCultura**, Uberlândia/ MG, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf Acesso em: 29 set. 2018.

REIS, A. *et al.* História da Educação em Uberlândia: em busca das fontes. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 125-128, jan/ jun. 1993.

SANTOS, R. M. Práticas culturais: as tipografias, os jornais e as livrarias de Uberlândia (1897–1950). **História & Perspectivas**, Uberlândia/ MG, n. 40, p. 207-226, jan./jun. 2009.

SIMÃO, D. C. dos S.; GONÇALVES, L. N. **Práticas músico-pedagógicas no discurso dos jornais que circularam em Uberlândia de 1897 a 1915**. Relatório pesquisa CNPq, 2011. (não publicado).

SOUZA, J. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2014.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

Artigos dos jornais citados:

Jornal A Tribuna:

[Sem título]. **Jornal A Tribuna**, ano 3, n. 109, 16 de outubro de 1921, p. 1

[Brilhantíssima jornada]. **Jornal A Tribuna**, n. 1540, 6 de Novembro de 1941, p. 1 e 4.

[A cidade]. **Jornal A Tribuna**, ano 1, n. 33, 25 de abril de 1920, p. 1.

[Grupo escolar]. **Jornal A Tribuna**, ano 3, n. 156, 10 setembro de 1922, p. 1.

[Formemos o nosso patrimonio artístico]. **Jornal A Tribuna**, n. 823, 29 de agosto de 1934, p. 1.

[Festival]. **Jornal A Tribuna**, n. 712, 2 de agosto de 1933, p. 4.

Jornal Correio de Uberlândia

[Sem título]. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 4554, 3 de outubro de 1957, p. 6.

[Juventude Artística de Uberlândia]. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 585, 17 de novembro de 1940, p. 1.

[Expressiva solenidade: O Colégio Estadual comemora o pan-americanismo]. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 1891, 15 de abril de 1946, p. 1.

Jornal O Progresso

[Música no jardim]. **Jornal O Progresso**, ano 2, n. 76, 9 de março de 1909.

[Festas escolares]. **Jornal O Progresso**, ano 2, n. 62, 22 de novembro de 1908.

[Professor de Musica]. **Jornal O Progresso**, n. 156, 8 de outubro de 1910.

Jornal O Repórter

[Festas escolares]. **Jornal O Repórter**, n. 122, 21 de junho de 1936, p. 1.

[Semana da Pátria: As brilhantes solenidades em Uberlândia]. **Jornal O Repórter**, ano 19, n. 516, 5 de dezembro de 1942, p. 1 e 4.

[Festival]. **Jornal O Repórter**, n. 83, 15 de setembro de 1935, p. 1.

[Uma brilhante festa litero musical]. **Jornal O Repórter**, n. 1551, 21 de dezembro de 1941, p. 1.

[No Liceu de **Uberlândia**]. **Jornal O Repórter**, n. 832, 24 de novembro de 1945, p. 3.

Artigo recebido em: 11.01.2020

Artigo aprovado em: 09.03.2020

Motivação e performance: contribuição do Concurso de Piano Cora Pavan Capparelli

Motivation and performance: contribution of the Cora Pavan Capparelli Piano Contest

Daniela Carrijo Franco CUNHA*
Gisela de Oliveira Gasques DIOGO**

RESUMO: Este relato de experiência apresenta uma estratégia metodológica usada no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli na disciplina de piano. Utilizamos a ênfase de caminhos interpretativos e performáticos como forma de enriquecimento no ensino-aprendizagem pianístico culminando no Concurso Nacional de Piano Cora Pavan Capparelli. Sabe-se que a prática do piano depende da motivação e dedicação diária ao instrumento, pois é um processo de aprendizagem que depende de competências físicas, emocionais e intelectuais. Assim, nessa reflexão, enfatizamos o concurso de piano como uma ferramenta de motivação para alunos e professores de nossa escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino – aprendizagem; Concurso de piano; Motivação; Performance.

ABSTRACT: This experience reports a methodological strategy used at the State Conservatory of Music Cora Pavan Capparelli in the discipline of piano. We use an emphasis on interpretative and performance paths as a way to improve pianistic teaching-learning. It is known that piano practice depends on the motivation of the student and daily dedication to the instrument, as it is a learning process that depends on physical, emotional and intellectual skills. Thus, in this reflection we emphasize the piano contest as a motivation tool for students and teachers of our school.

KEYWORDS: Teaching-learning; Piano contest; Motivation; Performance.

1 Introdução

O Concurso de Piano Cora Pavan Capparelli é realizado pela área de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/ MG e busca fortalecer o estudo da música instrumental, especialmente no repertório de Piano. Projetado em 1998, o referido concurso teve seu início marcado pela necessidade local de motivar os alunos ao estudo e à prática de tocar piano. Os primeiros eventos foram a nível regional, com participação de alunos do próprio conservatório e de escolas de música da cidade de Uberlândia. A repercussão desse evento no meio musical e o crescimento musical de cada

* Daniela Carrijo Franco Cunha é Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. E-mail para contato: danicfranco@hotmail.com

** Gisela de Oliveira Gasques Diogo é Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. E-mail para contato: giselagasques@yahoo.com.br

participante incentivou os professores da área de piano a lutar pela iniciativa de organizar uma edição do concurso a cada ano. A partir do ano de 2000 as inscrições foram abertas para todo o estado, contando com a participação de alunos de outros conservatórios e escolas de música situados em Minas Gerais. Posteriormente, em 2006, o evento passou a contar com participação de alunos de todo o Brasil.

Desde então, o evento conta com convidados de renome internacional para serem membros da banca examinadora, a fim de uma maior contribuição na educação e formação musical dos alunos participantes. Muitos candidatos sentem-se incentivados a participar do concurso por terem a oportunidade do contato com professores renomados. Há edições em que esses professores oferecem seus comentários aos candidatos e até mesmo aulas públicas. Já recebemos em nosso evento músicos renomados, como Araceli Chacon, Eduardo Monteiro (USP), Viviane Taliberti (UFU), Cristina Capparelli Gerling,(UFRGS), Ana Flávia Frazão (UFG), Miguel Rosselini (UFMG), Mauricy Martin (UNICAMP), Luiz Guilherme Pozzi (USP), entre outros. São professores, na sua maioria, de Universidades de várias localidades do Brasil e que contribuíram para a formação de nossos alunos até o momento presente.

O Concurso consta de uma única fase. Cada candidato deve executar três obras, sendo que uma delas tem a obrigatoriedade de ser brasileira. Nossa intenção também é de divulgar nossos compositores e contribuir na inclusão dessa música nas salas de concertos.

A cada edição do concurso, é selecionado um compositor, o qual é homenageado pelos estudantes participantes do evento. Assim, a obra brasileira a ser apresentada é escolhida pela comissão do evento, dentre as obras do compositor homenageado. Essas obras são disponibilizadas aos candidatos juntamente na publicação do edital.

Como o concurso é dividido por turnos de acordo com a idade dos participantes, cada turno oferece 1 obra do compositor homenageado, que deve ser tocada por todos os candidatos daquele turno. Essa obra é denominada peça de confronto. Desta forma, o compositor homenageado precisa ter obras de diferentes níveis de dificuldades para atender todas as idades. Algumas vezes, os compositores escrevem obras inéditas ao concurso para atender esses níveis de dificuldades dos candidatos.

Já foram homenageados os compositores: Villa-Lobos, Lorenzo Fernandes, Amaral Vieira, Calimério Soares, Eduardo Guimarães, Ernst Mahle, Antônio Celso Ribeiro, Kilza Setti, Estércio Marques, Villani-Côrtes, Osvaldo Lacerda, Ronaldo Miranda, Camargo Guarnieri, Sérgio Vasconcelos Corrêa, Edino Krieger, Fernando Mattos e Sandra Mohr. Os

compositores vivos são convidados a comparecerem ao evento como membros da Banca Examinadora do concurso, além de terem a oportunidade de realizarem uma palestra para divulgação de suas obras, linguagem e estilo.

O concurso é composto de 3 categorias, sendo Piano solo, Piano a 4 mãos e Piano na Música de Câmara. Na categoria Piano solo, os candidatos inscrevem-se de acordo com a idade. Sendo turno infantil 1 (até 7 anos); turno infantil 2 (8 e 9 anos); 1º turno (10 e 11 anos); 2º turno (12 e 13 anos); 3º turno (14 e 15 anos); 4º turno (16 e 17 anos); 5º turno (18 anos acima). Os candidatos dos turnos infantil 1 e 2 apresentam apenas 2 obras, enquanto os demais turnos apresentam 3 obras, de acordo com o edital. Todos os candidatos devem apresentar 1 obra de compositor brasileiro, sendo este, o compositor homenageado de cada ano. No que se diz respeito ao turno 5, por ser destinado aos alunos especialmente de universidades, a obra brasileira é de livre escolha, podendo ser de qualquer outro compositor brasileiro.

Na categoria Piano a 4 mãos, não há limitação de idade, oferecendo oportunidade a todos os alunos que tiverem interesse para se apresentarem, e os turnos são divididos entre iniciantes, intermediários e avançados. A dupla deve apresentar uma obra de livre escolha e uma obra de confronto do compositor brasileiro homenageado pré-escolhida pela comissão do concurso.

Já na categoria Música de câmara, é obrigatória a participação do piano como instrumento em qualquer formação, e o edital exige a apresentação de uma única obra, sendo esta, de compositor brasileiro de livre escolha.

Outra atividade realizada pelos candidatos participantes do concurso, é uma contrapartida social em escolas públicas de periferia da cidade. Levamos um piano elétrico e alguns participantes do concurso para se apresentarem às crianças que não possuem fácil acesso à música pianística.

É importante ainda destacar que a partir de 2008, o concurso vem conseguindo verba proveniente do apoio das Leis de Incentivo à Cultura, municipal, estadual e federal, contando algumas vezes com patrocinadores locais que recebem desconto fiscal.

2 Estratégias de aprendizagem através do concurso

O objetivo principal da criação do evento em Uberlândia/ MG foi especialmente o de motivar os alunos de nossa escola, a fim de terem uma maior dedicação ao instrumento e

melhores resultados na aprendizagem. A comunidade pianística do Conservatório de Uberlândia/ MG soma cerca de 20 professores da área e cerca de 750 alunos de piano. Por ser escola pública e gratuita, conta com alunos de diversas classes sociais; muitos alunos são dedicados, outros, frequentam as aulas por insistência dos pais, e ainda outros frequentam sem grandes compromissos. A realidade ainda compreende a não posse do instrumento em casa e o não hábito de estudo do instrumento, o que compromete a aprendizagem e conseqüentemente os resultados esperados. Além disso, existe um número elevado de evasões, não somente no que diz respeito ao estudo do piano, que pode estar relacionada a diversos fatores, incluindo a falta de motivação.

Assim, o intuito do concurso foi criar uma atividade motivadora que incorporasse um número de alunos considerável e exercesse um compromisso com a dedicação na prática do instrumento, visando o processo evolutivo da aprendizagem pianística.

Sabe-se que alguns estudiosos da educação musical acreditam que os concursos de piano não acentuam a prática educativa no âmbito da música como expressão e que desvalorizam o ensino e a prática que trabalham a cultura do aluno, a sua vivência diária e a prática informal da música. De acordo com Reis; Duarte (2018), essa pedagogia “clássica” tem a intenção de transformar os seus alunos em meros executantes e representantes da cultura musical da repetição de interpretações e da execução técnica, sendo produtos de valor mais importantes do que a expressão e o sentimento.

Todavia, o que queremos discutir nesse relato de experiência é como os concursos incentivam e motivam os alunos a enriquecerem sua prática pianística e a oportunizar momentos de aprendizagens. Acreditamos na complementação de atividades e nas diferentes formas de ensino aprendizagem.

Estudos da psicologia da música têm contribuído para explicar as dificuldades na aprendizagem, e têm concentrado o foco de pesquisa no fator motivação (ZERBINATTI, 2009, p. 5). Dentre os vários âmbitos teóricos, os objetos de investigação permeiam a psicologia e a música no sentido de proporcionar ao aluno um ambiente favorável, envolvente e acolhedor para o seu desenvolvimento emocional. As diferentes práticas e atividades musicais favorecem à diversidade e à complementaridade.

Autores como Austin (1988) defendem que atividades competitivas propiciam o autoconceito e a motivação dos alunos, pois eles empenham-se de maneira persistente e emotiva. Dessa maneira, a motivação enquadra-se como uma possibilidade estratégica de

aprendizagem. Nesse contexto, segundo Silva (2018), “a motivação é um dos principais motores da aprendizagem, ajudando o aluno a construir todo o processo de evolução musical, é a motivação que põe o aluno em movimento no caminho da curiosidade, da descoberta de novos saberes, com entusiasmo” (SILVA, 2018, p. 29).

Dentre as teorias da motivação, a proposta de Deci e Ryan (2000) aponta que a competência, a autonomia e a relação social definem o direcionamento da autodeterminação do indivíduo e também influenciam sua autoestima. Dessa forma, o concurso tornou-se uma ferramenta no caminho da autodeterminação, por meio da qual o aluno se mostra capaz de se apresentar de forma confiante, sentindo-se apto e valorizado. Os alunos que participaram de edições anteriores do concurso, já iniciam o ano letivo com expectativas sobre as obras que executarão. Percebe-se ainda que se encontram em um nível de responsabilidade no estudo diferente dos alunos que não concorreram.

Outra estratégia de aprendizagem que o concurso oferece é a oportunidade de troca de experiências entre alunos participantes da atividade. O encontro com novos pianistas de outros centros musicais favorece a curiosidade, a apreciação musical, o conhecimento de novo repertório e desperta o interesse em executar obras tocadas por seus concorrentes. De acordo com Pinto (2004, s/p), “pelo contato com músicos profissionais e com contextos que abram horizontes, o aluno cria afinidades com os músicos e a música em geral, em termos de envolvimento e de perspectivas futuras”. Eles se motivam entre si.

De maneira semelhante, Costa (2012) relata a importância dos concursos de música tanto em termos de formação do cânone de repertório, quanto ao cânone pedagógico.

Além do mote performático (repertório), os concursos também funcionam enquanto instâncias pedagógicas, pois diversos alunos participam desses eventos (e são incentivados por seus professores) com essa finalidade. Afinal, nesse tipo de situação evidencia-se um intercâmbio de experiências, repertório e conhecimentos entre os participantes, além de contribuir para a formação ética do estudante, que pode tirar proveito da experiência competitiva de forma saudável, aprendendo a conviver dignamente com o erro e o acerto, com o fracasso e o sucesso (COSTA, 2012, p. 382).

Nossos alunos são incentivados a participar do concurso como experiência, e sempre trabalhamos a autoestima e confiança no caso de não serem premiados. O concurso é visto como um crescimento e conquista pessoal.

Para Glaser (2018), as conquistas musicais não dependem apenas da vontade do aprendiz, mas, também, de fatores como: motivação para manter uma prática eficiente apesar

de alguns fracassos; resiliência psicológica e estratégias para lidar com o medo de palco, a relação com os professores, a relação com os pais, o sentimento de respeito e compreensão das pessoas que os estudantes amam (p. 105). Nessa perspectiva, o repertório indicado para os turnos do concurso também tornou-se uma ferramenta pedagógica; no sentido de oferecer possibilidades didáticas para os alunos. A demanda também motiva os professores à realização de pesquisas acerca de obras musicais que se adequem aos níveis técnicos dos alunos, promovendo uma atualização do cânone pessoal. Assim, identificamos uma notória dedicação aos alunos candidatos por parte dos professores, oferecendo aulas extras, aulas de apoios, promovendo master classes com professores externos, palestras, dentre outras atividades.

Deflagramos que a inclusão da música contemporânea brasileira, com a presença dos compositores no evento, abriu novos olhares para a música atual. De acordo com Elias (2010), é necessário revisar o repertório, principalmente o utilizado em instâncias pedagógicas, a fim de promover a ampliação da música brasileira contemporânea que ainda é predominantemente marcada com as obras de Heitor Villa-Lobos. Essa necessidade observada por Elias (2010) é cara à realidade musical e interpretativa e o reflexo desse movimento é visto, atualmente nos alunos de nossa escola, pois, motivados pela possibilidade do concurso, conhecem compositores que estão em atuação, sua linguagem e participam ativamente da criação na interpretação das obras, muitas vezes inéditas, quando compostas para o concurso.

Sendo assim, para o Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli o concurso funciona como uma atividade motivadora, um momento de crescimento musical e de muita aprendizagem não só técnica do instrumento, mas também afetiva, de relacionamento, de respeito e de busca constante pelo crescimento individual de cada um.

3 Considerações Conclusivas

Sabemos que não são todos os alunos que buscam a performance e a carreira de pianista, porém, o que buscamos com essa metodologia é motivar e proporcionar oportunidades e caminhos que os preparem para uma performance que lhes satisfaça. Também buscamos o prazer em tocar as obras que escolhem e um aprimoramento do nível musical de qualidade. Assim, acreditamos que o concurso de piano é uma grande ferramenta motivadora ao estudo. Em nossas avaliações a cada ano, os comentários enfatizam a satisfação e a

aprendizagem criada pelo evento, devido à oportunidade de crescimento musical para todos os concorrentes.

É importante salientar que o concurso de piano também busca formar ouvintes conscientes e apreciadores. É mais uma ferramenta entre tantas atividades oferecidas extraclasse em nossa escola.

No que se refere à inclusão de uma obra contemporânea brasileira, é notável o quanto colaborou com a possibilidade de conhecimento de uma música, às vezes, à margem do cânone em voga, de mergulhar em novas linguagens, de possibilitar pesquisas sobre essas linguagens modernas. O encontro com compositores favorece uma interpretação mais consciente e menos abstrata. O candidato muitas vezes realiza a primeira audição da obra, o que lhe traz motivação e satisfação em realizá-la.

Para nós, é notável o crescimento e dedicação de cada aluno participante, bem como de outros alunos que acompanham e passam a ter interesse, dobrando o compromisso de estudo do instrumento. O envolvimento da escola junto ao evento permitiu que o conservatório oferecesse sala de estudo aos alunos na escola; tendo sido incluído na grade do aluno de piano 50 minutos de estudo individual nas salas do conservatório. Muitos alunos assumem esse compromisso na intenção de melhorar sua performance e poder aprimorar suas potencialidades. Movimento que se justifica, principalmente, pelo fato de sermos uma escola que forma alunos de nível técnico para o mercado, na qual a prática pianística deve ser tratada com atenção à performance.

Isso posto, atribuímos e reconhecemos que o concurso de piano, em sua 17ª edição, vem sendo uma ferramenta motivadora, entre tantas outras atividades que acontecem no conservatório, que agrega experiência, atitude, autonomia e desenvoltura na prática do piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. R. The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. **Journal of Research in Music Education**, n. 36. 1988

COSTA, M. A. Os concursos nacionais de piano no Brasil e a formação do cânone de repertório. **Revista Do Colóquio**, 1(2), 2012 Disponível em <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7755>. Acessado em Jan de 2020.

DECI, E; RYAN, R. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Defenition and New Directions. **Contemporany Educational Psychology**, volume 25. 2000.

ELIAS, M. H. P. da S. Criação contemporânea para piano no Brasil. **Revista Eletrônica de Musicologia** (REM), v. 13, jan. 2010. Disponível em http://www.rem.ufpr.br/REM/REMr13/07/06_elias/criacaocontemporanea.htm. Acesso em 17 set. 2011.

GLASER, S. R. Processos de ensino e aprendizagem da performance pianística: um ensaio sob a perspectiva do princípio de continuidade de John Dewey. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 98-114, jul./dez. 2018.

PINTO, A. Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. **Revista Música, Psicologia e Educação**. n. 6, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47138182.pdf>. Acesso em 03/02/2020.

REIS, J. G.; DUARTE, P. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018

SILVA, C. F. B. da. **Relatório de prática de ensino supervisionada realizada no Conservatório Regional de Évora**: a motivação na aprendizagem do piano no nível básico em regime articulado. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade de Évora. 2018. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/23976>. Acesso em 27/01/2020.

ZERBINATTI, C. D. **Motivação e performance**: contribuições da psicologia da música à prática instrumental. 2009. 115 f. Monografia (Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música) Centro de Música - ECA - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Artigo recebido em: 03.02.2020

Artigo aprovado em: 25.03.2020

A música na educação de jovens e adultos (EJA): Um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola
Music in the system of education of youngsters and adults (EJA): a study on musical relations between different age groups in the school

Jennifer GONZAGA*
Lilia Neves GONÇALVES**

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma investigação¹ que buscou desvelar relações que alunos de diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da EJA. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como procedimentos de coleta de dados a observação livre e o grupo focal em uma escola que oferece a modalidade EJA na cidade de Uberlândia-MG. Os resultados mostraram que os jovens e adultos criam relações com a música a partir de suas experiências individuais e coletivas dentro e fora do ambiente escolar. Percebeu-se que aspectos etários e geracionais presentes nas relações que jovens e adultos estabelecem com a música foram perpassados por fatores sociais como de geração, classe social e de gênero e que são importantes de serem considerados no contexto da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Educação de Jovens e Adultos. Relações com a Música.

ABSTRACT: This article presents the results of an investigation² that sought to unveil the relations that groups of different ages establish with music according to EJA (Young and Adult Education). It is a qualitative nature and its data collection is through free observation and the focal group in a school which offers EJA modality in the city of Uberlândia, Minas Gerais State. Thirty-nine EJA students took part in this study. The results have shown that young and adults created relations with music starting with its own individual and collective experiences inside and outside of the school environment. It has been seen that age and generational aspects in the relations that young and adults establish with music were pervaded by social factors as generation, social class and genders and that are important to be considered in the context of EJA.

KEYWORDS: Musical Education. Young and Adults' Education. Relations with Music.

* Jennifer Gonzaga é mestre em música pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que culminou na dissertação intitulada “A música na educação de jovens e adultos (EJA):Um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola”, sob a orientação da profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, <http://orcid.org/0000-0003-1715-4690>. E-mail para contato: jennigonzaga@gmail.com

** Lilia Neves Gonçalves é doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Curso de Música e do Mestrado em Música da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail para contato: lilia_neves_2006@hotmail.com

¹ Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música da Universidade Federal de Uberlândia que culminou na dissertação intitulada “A música na educação de jovens e adultos (EJA):Um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola”, (GONZAGA, 2019), sob a orientação da profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

² Master's dissertation from the Graduate Program – Master's degree in Master in Music from the Federal University de Uberlândia that resulted in the dissertation called “Music in the system of education of youngsters and adults (EJA): a study on musical relations between different age groups in the school”, (GONZAGA, 2019), under the supervision of Dra. Lilia Neves Gonçalves.

1 Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa de mestrado que teve como foco relações que diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando-se em conta que, quando chegam à escola, essas relações dos alunos já são perpassadas por categorias identitárias como de geração, classe social e gênero.

Os objetivos da pesquisa consistiram em desvelar relações que alunos de diferentes grupos etários da EJA estabelecem com a música no contexto da EJA; revelar as construções individuais e/ou coletivas sobre elementos musicais dos repertórios trazidos pelos alunos que frequentam a EJA; identificar relações dos alunos com a música imersas no contexto geracional da EJA; entender de que maneira esses alunos lidam e/ou são interpelados por essa categoria de geração em suas relações com a música; compreender como as relações que jovens e adultos estabelecem com a música a partir da ideia de geração estão perpassadas por fatores de classe social e de gênero e discutir se e como essas relações estão associadas às experiências musicais dos alunos.

Sabe-se que na EJA os conteúdos musicais são ensinados no componente curricular Arte, conforme a LDB de dezembro de 1996, em seu 26º artigo, no 6º parágrafo, o qual afirma que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

A EJA no Brasil está ligada ao movimento de inserção das atividades escolares para pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de dar continuidade à educação básica na “idade adequada”³. Pode-se afirmar que a EJA é um espaço que quebra uma forte tendência da escola em classificar os alunos por faixa etária. Segundo a Resolução do CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), a idade mínima para o ingresso no ensino fundamental é de 15 anos e de 18 anos para o ensino médio, não havendo limite quanto à idade máxima.

Oliveira (1999) salienta que a os indivíduos que compõem a EJA fazem parte de grupos heterogêneos não só pela idade, mas também são heterogêneos em suas particularidades quando se pensa esses alunos inseridos na diversidade de grupos

³ A legislação brasileira considera que a idade adequada para que crianças e jovens frequentem a educação básica é entre 6 e 17 anos.

culturais e geracionais distintos presentes na sociedade atual. Isso porque para Ribas (2006).

as modalidades sociais de ser de uma determinada geração dependem de fatores como classe social, marco institucional e gênero, entretanto, estar em uma determinada fase da vida é uma condição que necessariamente se articula social e culturalmente com a idade (RIBAS, 2006, p. 28).

Entende-se que a essa heterogeneidade na EJA consiste, principalmente, da convivência das várias gerações com suas identidades e suas experiências variadas adquiridas ao longo da vida como, por exemplo, com o ler e escrever e, claro, com conhecimentos musicais e relações estabelecidas com a música nos espaços em que circulam.

É importante mencionar que acredita-se que a aprendizagem independe da geração, pois ocorre durante toda a vida desde que exista espaço para ouvir e ser ouvido, ligando-se ao fato de ser prazeroso e enriquecedor aprender música com o outro (RIBAS, 2009).

Tendo em vista essa complexa trama envolvendo os alunos da EJA inúmeras vivências musicais são trazidas para o cotidiano escolar, o que pode provocar preconceitos e o aparecimento de estereótipos como “música de velhos”⁴, “música dos jovens”, um estranhamento entre as experiências distintas, aceitação ou repulsa um do outro a partir da escuta e /ou preferências musicais diferentes.

Portanto, o espaço da EJA é um lugar produtivo para entender como podem ocorrer as relações de ensino-aprendizagem⁵ musical no convívio entre grupos etários distintos. A partir das diversas experiências musicais dos jovens, adultos e idosos criam-se relações em torno da música, sendo essas importantes para refletir sobre a educação musical em um contexto amplo.

Este artigo está organizado em sete partes. Na introdução são expostos o tema e os objetivos deste artigo; na segunda parte são mencionados os fundamentos teóricos desta pesquisa; na terceira parte estão em destaque os participantes da pesquisa, bem

⁴ Alguns termos entre aspas como “música de velhos”, “músicos dos jovens” não são termos indicados por autores. São termos, geralmente, utilizados no senso comum e que por trazer discussões sobre a seu uso, dimensão optou-se por deixá-los entre aspas.

⁵ Neste trabalho, opta-se pelo uso de ensino-aprendizagem como um processo dialógico no qual quem ensina aprende, quem aprende ensina.

como os procedimentos de coleta de dados. Em seguida, na quarta parte, estão expostas experiências musicais de jovens e adultos levadas para a escola; na quinta parte, está em discussão a escuta como prática musical importante na constituição das experiências musicais desses alunos; na sexta parte são analisadas relações com a música está permeada pelas categorias de geração, gênero e classe social e, por último, na sétima parte são realizadas as considerações finais sobre o tema discutido.

2 Pressupostos teóricos

Dentre os fundamentos teóricos desta pesquisa está a música como prática social. Segundo Souza (2004, p. 8), a música é “uma comunicação simbólica, sensorial e afetiva”, portanto algo social e que, geralmente, “desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas (Idem, p. 9)”.

Levando-se em conta o aspecto geracional, que está presente na EJA, Mannheim (s/d, p. 153) afirma que as pessoas que compartilham da mesma idade só estão ligadas de alguma forma com a sua geração se estiverem “nas correntes sociais e intelectuais características da sua sociedade e período” e se elas “têm uma comum experiência activa ou passiva das interações de forças que construiu a nova situação” (Idem, p. 153), pois as “gerações estão num estado de constante interação” (Idem, p. 150). O que forma uma posição de semelhança é o fato dessas pessoas que estão inseridas em uma mesma geração experimentarem os “mesmos acontecimentos e os mesmos dados, etc., e especialmente o facto das experiências caírem sobre uma consciência semelhante ‘estratificada’” (Idem, p. 145).

Sabe-se que as idades, que estão imersas na trama da vida social cotidiana, não estão separadas de outras categorias sociais identitárias, pois existe uma relação entre elas de maneira que estão interligadas e dão sentido à construção da identidade de um determinado grupo. Estar em um grupo etário é relacionar-se com outras categorias identitárias, pois entende-se que essas categorias não se constituem isoladamente na sociedade. A idade que assumimos é carregada por inúmeras influências, o que contribui com a construção da nossa própria identidade.

As categorias etárias não estão separadas de fatores sociais, tais como classe social, gênero, religião e marco institucional. Nesse sentido, não há como desconsiderar a música quando se fala de categorias etárias/geracionais, pois “a presença da música

em nossa vida cotidiana é tão importante que podemos considerá-la como um fato social a ser estudado” (GREEN, 1987, p. 88 apud SOUZA, 2004, p. 7).

Pensar e considerar as vivências musicais que os alunos carregam para a escola e para a sala de aula é algo muito válido para o espaço da EJA. A diversidade etária e de geração alimenta essa questão, pois são pessoas que viveram momentos diferentes, momentos musicalmente distintos e que foram significativos de maneiras diferentes para cada um dos educandos. Tendo em vista esse aspecto, o professor que atua na EJA deve estar atento para as diversas experiências musicais dos alunos e considerá-las no cotidiano das aulas.

3 Metodologia

Esta pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, sendo esse tipo de pesquisa composto por “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1).

Sendo a EJA, portanto, um sistema complexo de significados, devido às diversas heterogeneidades que podem ser encontradas no espaço escolar, a pesquisa qualitativa pôde dar subsídios para compreender os comportamentos individuais que se esboçam na coletividade nesse espaço. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa possibilitou a compreensão de como os alunos que convivem nesse contexto se relacionam com a música.

3.1 Características do grupo de alunos da EJA participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica que atende o ensino fundamental II, ensino médio, EJA e curso de magistério localizada na cidade de Uberlândia/MG. As turmas de ensino médio da EJA nessa funcionam semestralmente, sendo que cada semestre consiste em um ano do ensino fundamental ou médio. Durante o ano de 2018 (1º e 2º semestre) foram acompanhadas uma turma de cada ano do ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Portanto, foram acompanhadas 6 turmas ao todo, 3 turmas no primeiro semestre de 2018 e 3 turmas no segundo semestre de 2018. As turmas de 2º e 3º ano do segundo semestre de 2018 continham, em sua maioria, alunos que foram acompanhados desde março e alunos que ingressaram na escola no segundo semestre de 2018. A turma de 1º ano do segundo semestre era composta por alunos novos que começaram a frequentar a EJA na escola a partir de agosto de 2018

O perfil do aluno que frequenta a EJA na escola era de jovens, adultos, donas de casa e alguns desempregados, mas, em sua maioria, era de trabalhadores. No geral, esses alunos eram provenientes de uma classe social operária e que moravam em bairros periféricos da cidade, com idades que variavam de 18 a 53 anos. Eram pais, mães, chefes de família, trabalhadores e desempregados com uma rotina diária intensa.

Durante as observações, esses alunos mencionavam que procuravam terminar os estudos em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Para alguns deles a EJA era uma oportunidade de terminar os estudos de maneira rápida e ainda adquirir o conhecimento que foi “deixado para trás” no tempo considerado “correto”.

Tal como a literatura aponta, nessas turmas de EJA pôde-se observar que a geração é uma das categorias identitárias mais presente. Nas turmas observadas, as gerações eram de jovens e adultos. Não houve, em momento algum, durante o período de coleta de dados, a presença de idosos.

Notou-se que, apesar de alunos jovens se relacionarem aparentemente bem com os alunos mais velhos, a maioria se agrupava de acordo com sua faixa etária e gerações próximas, principalmente quando o professor de arte pedia para que a turma se dividisse em grupos para realizar alguma atividade. Nesse caso, os alunos jovens se agrupavam entre si e os mais velhos se uniam aos adultos. Apesar de os alunos se agruparem por gerações, pôde-se observar que os jovens também se juntavam com os adultos para conversar. Aparentemente, para os alunos, a diferença de geração não era um problema, já que as brincadeiras e os comentários em relação a isso mostravam que eles pareciam lidar bem com a diferença de idade. A convivência, as brincadeiras e as reações aparentavam ser momentos descontraídos para eles.

3.2 A coleta de dados

Esta pesquisa contou com dois procedimentos de coleta de dados: a observação livre e os grupos focais.

A observação livre foi adotada como procedimento desta pesquisa na busca de compreender quem eram os alunos e como estavam inseridos no espaço educacional da EJA, estabelecer certa proximidade com os mesmos, e entender como esses alunos relacionavam-se na escola e, mais especificamente, com a música na aula de arte.

O segundo procedimento de levantamento de dados desta pesquisa foram os grupos focais que, segundo Morgan, são valiosos quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas são mais eficientes para descobrir “por que os participantes

pensam como pensam” (1988 apud BARBOUR, 2009, p. 64). Devido a isso, o procedimento metodológico utilizando os grupos focais foi direcionado com intuito de compreender como os alunos veem, pensam e se relacionam com a música, levando-se em conta, principalmente, categoria etária e geracional, tendo em vista aspectos de classe social e de gênero.

Esses grupos focais foram utilizados para entender o que os alunos da EJA traziam para a escola, ou ter uma ideia sobre suas experiências com repertório musical variado, contemplando diferentes gêneros musicais, de diferentes épocas e interpretação de artistas nacionais e internacionais. O objetivo era conhecer, ainda que de forma ampla, relações dos alunos com o repertório de músicas que foi selecionado para a realização desta pesquisa. Para tanto foram utilizados áudios e vídeos de canções de vários cantores, músicas e épocas, bem como imagens que estimularam os alunos a conversarem, interagirem e debaterem sobre música⁶.

Participaram dos grupos focais, em cada turma, uma média de 13 alunos, que estavam presentes no dia da realização dos grupos focais, na faixa etária entre 18 e 53 anos.

4 Alunos da EJA e as experiências musicais trazidas para a escola

Nota-se que a presença de faixas etárias diferentes dentro da mesma sala de aula foi algo realmente característico nas turmas que participaram desta pesquisa, assim como a diversidade geracional. Constatou-se, portanto, a diversidade de geração, de gênero e classe social, além, é claro, da heterogeneidade etária. Viu-se o jovem negro que frequenta bailes funk, a senhora branca que gosta do sertanejo raiz e o jovem que se veste como “roqueiro”, mas que ouve *blues*.

Durante as observações e os grupos focais, notou-se que os alunos carregam para o ambiente escolar experiências musicais que vivenciaram em diversos espaços, com a família, nas festas, nos bares, nos bailes, entre outros. Portanto, a aprendizagem musical não se dá somente na escola, ela ocorre em diversos espaços para além da escola.

Além desses espaços, percebeu-se também que os alunos da EJA, que participaram desta pesquisa, em vários momentos eles experienciavam e aprendiam

⁶ Os conteúdos relacionados aos grupos focais são referenciados no texto, desta maneira: (GF2, T1º, 25/10/18, p. 115), ou seja, o número do grupo focal, a turma, o dia e a página em que a citação localiza-se no Caderno que fora construído com as transcrições dos grupos focais.

música através dos celulares, computadores e nos vários espaços sociais frequentados por eles ao mesmo tempo.

É nessa simultaneidade de espaços sociais em que experienciam a música que os indivíduos também constroem suas relações com a música e também empreendem inúmeras aprendizagens musicais.

Souza (2004) afirma:

Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

De acordo com os dados da pesquisa, dentre os lugares em que a música se fez presente na vida dos alunos, está, principalmente, o ambiente familiar. Esses alunos associaram a música a esses locais e muitos mencionaram sua importância nas formas como lidam com a música em suas vidas. Além dos espaços familiares, os alunos destacaram a música que viviam em bailes funk, boates, festas sertanejas, bares e também em locais rurais como ranchos, como fazendo parte de suas vivências.

Percebe-se, na fala dos alunos, que esses espaços lhes proporcionaram diversas experiências. Por meio dessas experiências criaram suas próprias identidades como, por exemplo, quando um aluno jovem disse para seu colega, também jovem, que gostava de músicas sertanejas antigas, que ele ouvia com seu pai nos churrascos de família, e que essas músicas falam muito sobre o que ele quer ser.

As muitas experiências vividas pelos alunos da EJA, nos vários espaços frequentados por eles, fazem com que eles atribuam determinados significados para a música como, por exemplo, quando uma aluna adulta afirmou que também gostava de “modão⁷” porque ouve no rancho com seu filho.

Green (1997) afirma que “o significado social da música” pode ser útil para compreender as diversas práticas musicais dos vários grupos de estudantes inseridos na escola e também para mostrar “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em

⁷ O nome sertanejo foi alojado à vertente romântica deixando órfão de nome a autêntica música sertaneja, que ganhou também o nome de “modão” ou “música de raiz”. Uma mistura confusa de termos desde então vem tentando definir nichos e espaços de venda e público. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n90/0103-4014-ea-31-90-0267.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (GREEN, 1997, p. 33).

Os alunos estão imersos em uma rede de relações e de sentidos, muitas vezes proporcionada pelas mídias, e estabelecem tais relações, sentidos e significados que vão se interconectar à medida que convivem em vários espaços e, nesse caso, no espaço da EJA.

Essas considerações sobre as múltiplas experiências dos alunos apontam para a concepção de que eles são “sujeitos socioculturais”, que possuem um saber, uma cultura e também um projeto de vida pessoal, sendo este “mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos” (DAYRELL, 1996, p. 144).

5 A escuta como prática musical dos alunos da EJA

Sabe-se o quanto a escuta na prática musical é importante para o reconhecimento de gêneros musicais, letras, e entre outros aspectos. Sloboda (2008, p. 203) afirma que “[...] a escuta na vida real costuma envolver a audição repetida do mesmo material, de modo que sua estrutura interna se torna mais e mais conhecida”. Portanto, entende-se que os alunos conhecem e reconhecem aspectos musicais devido à prática da escuta, ou seja, quanto mais escutam mais vão se familiarizando com o gênero musical, percebendo as letras e outros aspectos da música.

As referências musicais trazidas pelos alunos da EJA para o ambiente da escola foram construídas da imersão deles nos ambientes familiares a partir da escuta no dia a dia.

A partir dos dados, percebeu-se que a geração pode ser um fator importante no reconhecimento de um determinado repertório, e que, muitas vezes, está associado a situações cotidianas da vida dos alunos. Tal aspecto está presente na fala de alguns alunos quando comentaram sobre os “modão”, considerado por eles como valor adquirido durante momento de convivência familiar por meio de churrascos, almoços de domingo ou idas ao rancho com os filhos.

Pensando sobre gêneros musicais e suas possíveis definições, os alunos da EJA compartilharam várias características que, para eles, estão ligadas aos gêneros musicais ouvidos: a letra, a voz, o ritmo, o sucesso, os significados e os sentidos que foram aspectos atribuídos às músicas ouvidas durante os grupos focais.

A letra, além dos gêneros propriamente ditos, foi um dos aspectos musicais que mais acionou conexões durante os grupos focais. A letra das canções tem um papel muito importante na relação que os alunos, jovens e adultos, estabelecem com a música. Para os alunos não só o gênero musical tem suas especificidades e significados sociais, mas a letra também é carregada de possibilidades de atribuição de significados que serão associados com a música, pois elas “dizem algo” e é na letra que alguns focam mais a atenção.

Falar o que pensam por meio das letras das músicas foi uma estratégia usada com frequência pelos alunos durante os grupos focais. Para eles, a letra é algo importante para “qualificar uma música” e, como mencionado, é o aspecto de destaque na atribuição de significados sociais, além de ser também uma forma de expressar suas identidades.

Prestar atenção nas letras é algo que a maioria dos alunos apresentou. Muitos deles conseguiam separar a letra de um outro elemento musical como, por exemplo, o ritmo. Para eles, o funk tem letras ruins, mas, segundo os próprios alunos afirmam, a “batida é boa”, ou seja, o “ritmo é gostoso”, que é “algo bom de se ouvir”. Nesse sentido, pôde-se inferir, no que se refere ao funk, que o foco desses jovens está mais na batida do que na letra.

Percebeu-se que a letra tem um impacto grande na construção dos significados musicais quando esses alunos, a partir de suas experiências, falaram sobre “música de má qualidade”, “música sem sentido”, “não tem conteúdo”. Mostraram que, mesmo sem uma formação específica em música, sem tocar um instrumento, eles vão construindo, a partir da escuta, significados e os seus conhecimentos musicais. E as letras têm um papel importante nessa associação entre a música, seu significado e a identidade social.

Na grande maioria das vezes, os alunos jovens e adultos focam nas letras das canções e é importante considerar que as letras podem dizer algo sobre o que uma geração pensa, sente, bem como suas ações sociais características, principalmente, no que se refere a aspectos associados entre geração, classe social e gênero.

Assumindo que para eles existem músicas “antigas e novas”, os alunos também compararam letras das “músicas antigas com as de hoje” e vice-versa. Os alunos discutiram que as letras das músicas expressam e comunicam de várias formas seus conteúdos nos seus diferentes tempos, salientando o papel que as letras das músicas tiveram nas diferentes épocas.

Além da letra, a voz é também um fenômeno que tem papel importante na composição de significados que esses alunos estabelecem com a música. Barros (2012, p. 48) afirma que “cada indivíduo tem sua identidade vocal, tem seu timbre, que é reconhecido por ele e pelos outros indivíduos”.

A maioria das falas dos participantes desta pesquisa estão no sentido de que tais aspectos estão ligados às preferências musicais deles pelo repertório ouvido. Sabe-se que o repertório e os estilos ou gêneros musicais têm um papel importante quando “expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc” (SOUZA, 2004, p. 10).

Vila (2012, p. 271) expõe que “narrativas identitárias diferentes (de diferentes pessoas, mas também de uma mesma pessoa) processam o significado conflitivo da música de diferentes maneiras”, ou seja, cada pessoa irá associar um sentido diferente para a música. Essa ideia foi observada durante os grupos focais, quando alguns alunos disseram que o funk tinha como principal intuito a dança, ou quando a música sertaneja poderia significar o sentimento de “sofrência”⁸.

As narrativas identitárias estão ligadas ao que se chama, neste trabalho, de categorias identitárias, sendo estas de geração, de gênero e de classe social. Tais categorias podem ser “os óculos” que os alunos utilizam para atribuir um determinado significado para a música como, por exemplo, quando alguns alunos jovens falam que gostam de determinadas músicas, pois ouviram com seus pais durante muito tempo.

6 Relações de alunos da EJA com a música

Serão abordadas neste tópico as relações que os alunos participantes desta pesquisa estabelecem com a música, principalmente, a partir da categoria identitária de geração que também abarcará aspectos relacionados a gênero e classe social.

Foi possível pensar as relações com a música na perspectiva geracional e intergeracional, levando em conta de que forma a música em seu tempo e em seus aspectos se presentifica nessas relações que os alunos estabelecem com a música.

A convivência intergeracional foi observada na maneira como os alunos mais novos viam a idade dos colegas mais velhos. Depois de ouvirem a música “Garçom” do cantor Reginaldo Rossi, Leonardo e José tiveram o seguinte diálogo:

⁸ Segundo os alunos é um sentimento de sofrimento, principalmente quando há traição em uma das partes de um relacionamento.

Leonardo [20 anos]⁹: - Isso aí [risos]... é porque é música do seu tempo...

José [53 anos]: - Que que é?

Leonardo [perguntando pro José]: Essa música aí quando é [que] lançou?

José: - Uns 5, 6 anos antes de eu nascer.

[Todos riem].

Leonardo [continua perguntando]. Você cantou com quantos anos quando lançou?

José: - Na média de uns 70.

[Todos riem novamente. Leonardo dá uma gargalhada].

Leonardo [acrescenta]: - Hoje está com 3 mil anos.

Jennifer: - Tá...

José: - Eu sou o Matusalém, rapaz?

Leonardo: - Vampirão (Leonardo e José, GF1, T2°, dia 04/10/2018, p. 28).

Para Lloret (1998, p. 15), “a questão é que, ao colocar-nos ou ser colocados em um grupo de idade, somos captados por algumas imagens e certas práticas sociais”. Percebeu-se que alunos jovens, ao atribuírem características aos colegas mais velhos, ou seja, a partir da faixa etária entende-se que há certas práticas sociais como, por exemplo, conhecer uma música lançada anos atrás.

Dada à diversidade de relações estabelecidas entende-se, então, que a música consumida por diferentes grupos geracionais possui fronteiras específicas, ou seja, “os símbolos de um grupo passam a ser apropriados pelo outro” (RIBAS, 2006, p. 160). Na perspectiva dessa autora, essas fronteiras não conseguem delimitar questões geracionais quando envolvem a música, isso porque a música é compartilhada por diversas gerações.

Mesmo que essas demarcações não sejam fáceis de serem delimitadas as relações musicais experienciadas pelos alunos são marcadas pelo tempo, por gêneros musicais e por grupos musicais, ou seja, por materiais culturais e simbólicos que uma geração carrega como, por exemplo, as músicas que os netos, avós, pais e filhos ouviam e que de certa forma foram cruciais para estabelecer percepções da/sobre a música.

As relações musicais associadas às gerações e à “idade da música” foi algo que apareceu durante os grupos focais sob várias perspectivas. Nesse sentido, é importante lembrar que geração é uma categoria social presente no mundo que vivemos e algo que perpassa, principalmente, os grupos familiares e, claro, no caso deste trabalho, também a EJA.

⁹ Os nomes dos participantes são fictícios.

Para a maioria dos alunos jovens o comportamento das pessoas mais velhas, representado nas figuras apresentadas a eles durante os grupos focais, é algo diferente e por isso tiveram certo estranhamento. Lloret (1998, p. 22) afirma que “segundo a idade, poderemos aspirar a determinados papéis”, ou seja, pode-se esperar um determinado comportamento de certa idade. Portanto, os alunos tinham em mente uma atitude específica para as pessoas mais velhas e para os jovens.

Durante os grupos focais houve discussões sobre quais gerações ouviriam ou não determinados gêneros musicais. O gênero musical “modão”, por exemplo, dividiu opiniões. Isso porque jovens disseram que esse gênero era antigo, de tempos passados. No entanto, a maioria dos alunos rebateu os colegas dizendo que esse tipo de música não pode ser classificado como sendo apenas voltado para velhos. Essa divisão de opiniões se dá, principalmente, devido ao tempo que o gênero musical ou a canção foi lançada e às gerações que o consome nos dias atuais.

Nesse sentido, alguns alunos atribuíram certas músicas ou gêneros musicais a determinadas gerações. Entende-se, como discutido por Lloret (1998) e Mannheim (s/d), que várias gerações convivem no mesmo tempo, porém cada uma das gerações tem suas próprias experiências, ou seja, vive algo subjetivo. Na perspectiva desses autores, todas as pessoas convivem com outros indivíduos de várias idades e assim criam inúmeras experiências, mas se tem claro que, para cada uma, o “mesmo tempo geracional” é algo diferente, sendo o tempo uma representação individual que é compartilhada com outras pessoas da mesma faixa etária.

Vianna (2003) é um autor que utilizou o rock para exemplificar essa questão intergeracional. Esse autor diz que:

Aquilo que era considerado jovem envelheceu, mas sem afastar (pois continua a ser visto como “jovem”) os novos adolescentes. O caso da música rock é exemplar - mas nem de longe único - nesse sentido. Qualquer concerto de um grupo como os Rolling Stones, só para citar o caso mais conhecido, sempre atraiu – não importa se nos anos 60, 70, 80 ou 90 – uma numerosa plateia adolescente. Mas ao contrário da uniformidade etária do seu palco nos anos 60, a plateia dos anos 90 mistura pessoas de treze com outras de cinquenta, e quem está no palco – apesar de continuar sendo um símbolo jovem - já tem cabelos brancos. Essa “promiscuidade” intergeracional cria dificuldades, que em outras épocas eram menos claras, mas não inexistentes, para se tentar identificar os jovens a partir de determinado padrão de consumo (por exemplo: “o consumo do rock”), ou pelo pertencimento a determinados grupos (“o grupo dos roqueiros”), ou pelo investimento em determinados signos (“o rock como a nossa música, detestada por nossos pais”) (VIANNA, 2003, p. 9).

O tempo é algo que define alguns aspectos que envolvem as gerações, bem como as músicas ouvidas e experienciadas nas diferentes fases da vida. A organização do tempo para jovens e adultos passa pela ideia do tempo vivido por eles, ou pelas gerações com as quais conviveram e com as quais ainda convivem. Para alguns alunos jovens, algo antigo compreende dos anos “2000 pra baixo”, ou seja, antes do ano 2000. Um aluno (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 43), de 19 anos, chegou a dizer que “a partir de 2000 é um novo ciclo”. De acordo com ele, seus colegas, nascidos antes de 2000, eram vistos como antigos.

Portanto, ter a ideia que a juventude de hoje é diferente dos jovens de antigamente é algo que divide opiniões dos alunos da EJA, principalmente, quando se discutiu sobre o funk. As músicas têm relações com seu tempo de produção e acredita-se que seja importante a forma como essas gerações fazem essas músicas perdurarem no tempo. Importante na medida em que a convivência inter/intrageracional é essencial para a construção das relações com a música.

Os alunos que participaram desta pesquisa diferenciam tanto o tempo da composição quanto o tempo de consumo da música. Na maioria das vezes, ambos estão ligados a uma “música boa”, que continua sendo ouvida por gerações diferentes. Para eles, as músicas que permanecem na mídia, ou seja, aquelas que fazem sucesso e que “duram” são as “músicas boas”. No entanto, um paradoxo é que para eles as músicas de hoje que estão na mídia são ruins, pois as músicas de hoje para eles não têm qualidade, principalmente, as suas letras.

Em conversas registradas nas observações e nos grupos focais os alunos não só experienciaram a música, mas também discutiram sobre seu papel na sociedade e sobre como as pessoas relacionam-se com determinadas músicas.

Devido à divisão de classes, sendo esta característica da sociedade capitalista, o indivíduo pode consumir ou não uma determinada música como, por exemplo, quando um aluno (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 42), de 20 anos, disse: “_O rico escutar música de favela, você tá louco?”. Nota-se que para alguns alunos a divisão de classes pode incidir sobre a música que uma pessoa consome. Ou seja, os alunos associam determinadas músicas a classes sociais. E, ainda, mencionam que há certos gêneros musicais para cada classe social, ou seja, para eles, o funk é característico da classe pobre e a “música erudita dos ricos”. Essa associação também foi feita para o tipo de roupa que os músicos utilizam, caracterizando-os como um profissional específico e que toca uma determinada música.

Os alunos também comentaram sobre o Pablo Vittar¹⁰ quando ouviram a música “Problema Seu”. Alguns alunos jovens deram risada e um deles disse que “a cantora estava concorrendo pra ser a mulher mais sexy do país” [de forma irônica]. Um aluno, de 22 anos (GF3, T3º, 08/11/2018, p. 136) afirmou que isso é algo estranho, pois é um homem vestido de mulher tentando cantar como mulher. De acordo com Caldeira (2019):

A voz, enquanto uma ferramenta de identificação de um indivíduo, desempenha funções no exercício dos papéis sociais de gênero. Isso porque ter uma voz que corresponda ao seu sexo biológico é uma espécie de padrão estabelecido para se exercer um papel social de gênero. Nesse caso, ter voz grave por ser homem ou ter voz aguda por ser mulher (CALDEIRA, 2019, p. 24).

Entende-se que o estranhamento causado pela voz de Pablo Vittar esteja ligado aos papéis sociais de gênero que estão presentes em nossa sociedade. Como a voz desse cantor vai na “contramão” daquilo que socialmente é entendido como “correto” ou como a “voz de um homem” deve ser e soar, os alunos estranharam e fizeram críticas à voz do cantor.

Percebeu-se que para os alunos há papéis sociais de gênero, principalmente, quando se trata do cantor de uma determinada música. Além disso, para eles há determinadas músicas com letras que podem agradar mais às mulheres do que aos homens e há letras de músicas que deturpam as mulheres, colocando-as em uma posição menor perante a sociedade.

Quando se analisa relações dos jovens e adultos com a música, fatores como idade, geração, ambos permeados pela categoria do tempo, são aspectos importantes quando se pensa nas relações que são construídas com a música. Relações essas que estão presentes na vida de alunos no processo educativo-musical que acontece dentro e fora da escola.

7 Considerações finais

Para desvelar relações que esses alunos estabelecem com a música foi importante investigar quem são esses alunos que chegam à escola com toda uma construção musical a partir de suas experiências nos vários espaços frequentados por

¹⁰ Pablo Vittar se identifica como homem cisgênero (uma pessoa que se identifica com o gênero designado no seu nascimento a partir do sexo biológico), entretanto quando canta na sua *performance* artística ele se apresenta como *drag queen*, uma representação de gênero feminino. Então, quando os alunos fazem referência a ele adotarei o gênero feminino, pois os mesmos o veem na representação feminina.

eles. Essas experiências, das mais diferentes naturezas, eram vividas por esses jovens e adultos a partir da escuta em diversos espaços sociais como: bares, shows, boates e reuniões de família. Essa escuta possibilitou que esses alunos criassem relações sociais, musicais e culturais com vários gêneros musicais. Gêneros musicais permeados, principalmente, por referências geracionais, mas também perpassados por aspectos de classe social e de gênero.

Foi possível conhecer o repertório ouvido por esses alunos e várias de suas referências musicais. Destaca-se que as relações desses alunos da EJA com o repertório são construídas a partir de suas vivências cotidianas e, a partir dos dados empíricos, ficam evidente que aspectos etários e de geração incidem com certa força sobre o repertório ouvido, referenciado e preferido por esses alunos.

Esse repertório ouvido conta com alguns gêneros musicais como o rap, o rock, o sertanejo e o funk. Em suas experiências, esses alunos criam categorias e subcategorias para explicar esses gêneros musicais, a partir de vários aspectos, inclusive, a partir de um vocabulário muitas vezes criado por eles para designar e explicar o que pensam, como pensam e porque pensam sobre música ou sobre um gênero ou uma canção específica como, por exemplo, o rap nutella¹¹, que segundo os alunos, é para pessoas que gostam de romantismo como a música “Hoje ela só quer paz”, do rapper Projota.

Para eles a letra em algumas canções do funk, por exemplo, é algo que deve ser pensado e analisado separadamente da melodia e do ritmo. A partir das letras, os alunos pautados em critérios construídos por eles nas relações que eles estabelecem com a música no cotidiano eles acreditam que existem “músicas boas” e “músicas ruins”. Além disso, para eles, a letra tem um papel importante para estabelecer significados musicais e de identidade social.

Para além do gênero musical e a letra, para os alunos, a voz dos cantores também é um fator importante para compreender um determinado gênero musical. Análises relacionadas com o timbre da voz, performance dos cantores e a época que eles fizeram sucesso são aspectos musicais salientados pelos alunos. Para a maioria deles, alguns gêneros musicais estão ligados ao timbre do cantor e, nesse sentido, a voz dos intérpretes tem papel importante nas preferências musicais dos alunos, ou seja, pelo repertório ouvido.

¹¹ “Rap nutella”, termo mencionado por eles, supostamente prioriza um discurso calcado nas relações afetivas e na ostentação de bens materiais, em detrimento do histórico engajamento político e da crítica social. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/a-polemica-rap-raiz-x-rap-nutella-em-clipes-1.2012412>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Pensando nisso, a partir das categorias identitárias presentes no cotidiano escolar da EJA, principalmente a geracional, acompanhada de fatores associados à classe social e gênero, os alunos estabeleceram certos significados musicais. Percebe-se que essas categorias foram importantes para entender os alunos em suas explicações sobre a forma como se relacionam e porque se relacionam com a música.

Dentre essas categorias, pode-se afirmar que a categoria etária/geracional sobressaiu-se nas discussões realizadas durante os grupos focais. Era visível em alguns momentos, por exemplo, a diferença de geração, principalmente quando os mais velhos comentavam sobre alguma música e junto com ela traziam memórias do que viveram em outras épocas, deixando os jovens espantados. Isso ocorreu também quando uma aluna mais velha comentou que na época da ditadura muitas músicas não podiam ser ouvidas, pois elas foram censuradas.

O “modão”, para eles era um tipo de música sertaneja, foi um gênero que os alunos adultos trouxeram à memória. Para a maioria dos alunos, as letras desse gênero musical contam uma história, sendo essa a que proporcionou memórias de um tempo vivido pelos alunos adultos.

Quando os adultos falam sobre a música que ouvem, percebe-se que suas referências passam pelo que ouviam com seus pais e avós, ou agora ouvem com seus filhos ou com colegas de sala mais jovens. Tem-se claro que essa vida vivida entremeada por tudo isso vai incidir sobre o que, como e porque pensam o que pensam, e, claro, como vivem a música imersos no processo de convivência das gerações.

Para os alunos a música tem seu tempo, ela pode ser “antiga”, porque perpassa várias épocas, vivida por várias gerações. O “modão” é um exemplo de música que tem seu tempo, e que para os alunos jovens é uma “música antiga”. É considerada antiga também porque percorre várias épocas e, nesse tempo presente, ela aparece nas experiências cotidianas vividas ao mesmo tempo pelas diversas gerações com as que os alunos da EJA convivem, como pais, avós, filhos. Sendo assim, em relações intergeracionais, os alunos jovens também vivenciam essa música no tempo presente, criando, a partir dessa convivência, suas relações e significados com a música.

Considerações sobre “música boa”, “música ruim”, “música velha” apareceram muitas vezes durante o trabalho. Considerações dessa natureza são realizadas tendo em vista a forma como cada um dos alunos que participaram desta pesquisa, jovens ou adultos, experienciam a música. A questão, nesta pesquisa, não foi generalizar o que eles pensam, não foi discutir se o que pensam está “certo ou errado”, também não esteve

em questão se foi bom ou não o que pensavam sobre a música no tempo e/ou no tempo vivido por eles. O importante é que cada professor de música saiba que os alunos já trazem essas experiências perpassadas por vários aspectos para a sala de aula. Experiências essas que atravessadas pelas categorias etárias/geracionais, de classe social e de gênero (RIBAS, 2006), vão ser importantes na construção de um projeto de ensino-aprendizagem de música.

Portanto, pôde-se desvelar relações musicais que jovens e adultos estabelecem com a música, antes de chegarem à escola. Elas fazem parte da bagagem sociomusical construída por eles nos diversos espaços em que vivem, bagagem essa perpassada por aspectos geracionais, de classe social e gênero. No entanto, sabe-se que ainda há muito o que se estudar empiricamente sobre como os indivíduos constroem suas relações com a música. Outras pesquisas podem ser realizadas no campo da EJA, levando em consideração como a aula de música nessa modalidade educativa está impregnada pelas categorias identitárias como as de geração, gênero e classe social, etnia, religião, dentre outras. Acredita-se que este trabalho poderá contribuir para que se tenha uma compreensão não só do processo de construção de relações com a música, mas também que alunos já viveram processos ricos de aprendizagens quando imersos no mundo cotidiano vivido por eles.

Referências

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p.

BARROS, M. de F. E. **Canto como expressão de uma individualidade**. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Arte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e0b54164d7b899a577d88e838da26c32
Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
Acesso em: 30 maio. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em:

<http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CALDEIRA, B. **O processo de despedir-se de uma voz: percursos de transição vocal de cantores transmasculinos**. 2019. 91 f. TCC (Graduação em Música-Licenciatura) - Curso de Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26150>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DAYRELL, J. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35. 1997. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483>. Acesso em: 19 jun. 2019.

LLORET, C. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pèrez de (Org.). **Imagens do outro**. Tradução de: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 2. p. 13-23.

MANNHEIM, K.-O problema das gerações. Tradução de: Maria da Graça Barbedo. In MANNHEIM, Karl. **Sociologia do conhecimento**, Vol. II, Porto, RES-Editora, pp. 115-176, [1928].

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5. 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED -Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n. 12, p. 59-73. 1999. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/single.php?id=001091370>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBAS, M. G. de C. **Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações**. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7177>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBAS, M. G. de C. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 141 - 165.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**. Tradução: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 28 out. 2018.

VIANNA, H. **Galerias cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2003.

VILA, P. Práticas musicais e identificações sociais. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, São Paulo, v. 39, n. 38, p.247-277, dez. 2012. Semestral. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/71197/74184>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Artigo recebido em: 04/02/2020

Artigo aprovado em: 03/03/2020

O saber musical escolar e o livro didático de arte: uma análise dos conteúdos nas coleções aprovadas no PNLD

School musical knowledge and the art teaching book: an analysis of the contents in the collections approved in the PNLD

Karla Beatriz Soares de SOUZA*
Lilia Neves GONÇALVES**

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma investigação sobre o livro didático (LD) de Arte, com objetivo de entender como os conteúdos de música estão presentes nos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Arte) no período de 2015 a 2017. Os referenciais teóricos adotados para este estudo compreenderam a educação musical como prática social (SOUZA, 2010) e as concepções de representação (CHARTIER, 1990). Esta pesquisa documental-analítica permitiu informações relevantes para reflexões sobre as concepções pedagógico-musicais presentes nos livros adotados como recursos materiais nas escolas de educação básica de todo país. Além disso, permitiu considerações acerca de como esses conteúdos estão organizados de acordo com as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e de que maneira esses desvelam o que se pensa sobre ensinar aprender música na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Conteúdos de música. Escola básica. Livro didático de Arte.

ABSTRACT: This paper presents an investigation about the didactic textbooks on Arts in order to understand how music content is presented in Art books distributed by the Brazilian National Textbook Program (PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - Arte) from 2015 to 2017. The theoretical references adopted for this study included musical education as a social practice (SOUZA, 2010) and conceptions of representation (CHARTIER, 1990). This documentary-analytical research resulted in relevant information to be reflected on the pedagogical-musical conceptions presented in the books adopted as resources in basic education schools in the whole country. In addition, it allowed considerations about how content is organized according to what the National Curricular Parameters propose and how they reveal what one thinks about teaching/learning music at regular school.

KEYWORDS: Musical education. Musical content. Basic school. Art textbook.

1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, cujos objetivos foram entender quais e como são apresentados os conteúdos de música nos livros de Arte do Programa

* Karla Beatriz Soares de Souza é mestre em Música pela Universidade Federal de Uberlândia, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 0000-0003-0556-7762, e-mail para contato: karlabss.ufu@gmail.com

** Lilia Neves Gonçalves é doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Curso de Música e do Mestrado em Música da Universidade Federal de Uberlândia. e-mail para contato: lilia_neves_2006@hotmail.com

Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os anos de 2015 a 2017, bem como compreender como esses materiais desvelam contextos institucionais e pedagógico-musicais que constituem a disciplinarização da música na escola.

No campo das discussões didáticas do ensino de música, o uso de recursos materiais em sala de aula, em especial o uso do livro didático (LD), é uma temática pouco recorrente. Todavia, a cada momento histórico, o âmbito da educação musical ganha contornos diferentes, seja em decorrência das transformações sociais que implicam no processo de escolarização da música, ou como produto de demandas das políticas públicas para educação.

O livro é produzido com fins educativos e visa principalmente o público escolar. O principal ponto de interesse nesta pesquisa foi analisar o LD como um dispositivo pedagógico que concebe uma representação do conhecimento dentro da aula de música. Isto é, tratou-se de investigar o LD como um material que determina as condições de ensino-aprendizagem e que legitima o ensino de música a ser veiculado nas salas de aula.

Apple (2001) destaca que o LD é parte de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53, tradução nossa)¹, pois são filtros sob os quais esse esse material é submetido: a indústria cultural, as legislações educacionais, as concepções pedagógicas de autores e editoras, aos pareceres de avaliação de diversos professores de várias regiões do país e o processo de escolha dos professores.

Para De Puelles Benítez (1997), esse material pode:

ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira de poderes públicos interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída (DE PUELLES BENÍTEZ, 1997, p. 47, tradução nossa)².

¹ No original: “tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (APPLE, 2001, p. 53).

² No original: “ser considerado como una herramienta de trabajo pedagógico y didáctico, útil para la transmisión del conocimiento y para la formación de la personalidad; pero, precisamente por esta condición, siempre estaba en la mira de las autoridades públicas siempre interesadas en la socialización política de niños, adolescentes y jóvenes, si no por el dominio puro de la población educada (DE PUELLES BENÍTEZ, 1997, p. 47).

Quando se pensa em estudar o livro, em uma primeira perspectiva, ele é, geralmente, considerado como um depositário de ideias, valores de uma época, de uma sociedade, de propostas educacionais. Em uma segunda perspectiva, quando a análise ocorre de uma forma mais ampla, o livro de música, no caso, adquire um caráter de fonte documental da historiografia da educação musical no Brasil. Nesse sentido, torna-se um objeto da história dotado de múltiplas funções com suas muitas articulações com os programas oficiais, debates divulgados na imprensa e nas revistas. Configurando-se, nesse sentido, "meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos" (CHOPPIN, 2002, p. 15). Nesse caso, o livro torna-se relevante se for considerado e cotejado no interior das várias dimensões sociais que o circunda.

Segundo Choppin (2004), o LD ganhou notoriedade mundial por sua ampla difusão, a partir da segunda metade do século XIX. Essa ampliação do consumo de materiais didáticos esteve diretamente ligada às políticas para educação da Europa e da América, que consolidaram os sistemas públicos de educação. A universalização da educação, por meio dessas políticas, foi acompanhada também do surgimento das necessidades de formação de professores e da criação de condições de infraestrutura física e cultural para a escola básica. O LD é parte dessas condições.

No Brasil, somente no século XX, os LDs ganharam destaque face às políticas públicas educacionais que investiram na regulação e distribuição desse material para a escola. Em 1985, durante a redemocratização do país, o governo brasileiro criou, por meio do Decreto n. 91.542/85 (BRASIL, 1985), o PNLD, que centralizado no âmbito federal, tinha por objetivo o planejamento, a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos para a maioria dos alunos da educação básica.

A partir da década de 1990, esse cenário passou a ser regido também pela nova LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) com a implementação da política de avaliação desses materiais. Então, além de comprá-los e distribuí-los, o governo investiu também na avaliação da qualidade dos LDs. Isso de modo a garantir a distribuição gratuita dos manuais para os alunos matriculados em escolas brasileiras da rede pública.

Para se ter uma ideia em relação aos recursos públicos destinados ao PNLD, observou-se que os montantes investidos pelo governo brasileiro ultrapassaram a casa dos bilhões de reais. É possível observar no quadro 1 os números referentes ao programa em 2017, 2016 e 2015:

Quadro 1 – Dados oficiais do Governo Federal para gastos com o PNLD/ 2017, PNLD/2016 e PNLD/2015.

Ano do PNLD	Etapas atendidas	Livros distribuídos	Valores (R\$)
2017	Ensino fundamental	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino médio	33.611.125	337.172.553,45
Total em 2017:		152.351.763	1.295.910.769,73
2016	Ensino fundamental	85.481.207	779.723.535,40
	Ensino médio	35.337.412	371.289.490,61
	EJA (2015/2016)	6.998.019	98.765.512,47
Total em 2016:		127.816.638	1.249.778.538,48
2015	Ensino fundamental	56.669.351	463.671.005,72
	Ensino médio	87.662.022	898.947.328,29
Total em 2015:		144.331.373	1.362.618.334,01

Quadro elaborado para a pesquisa.

Fonte: (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>).

De acordo com Castro (1996), forma-se em torno do PNLD uma teia de inclinações políticas, econômicas e socioculturais capaz de interferir diretamente no seu desenvolvimento, “canalizando, politicamente, as demandas e pressões provenientes dos principais atores públicos ou privados” (CASTRO, 1996, p. 7). Tudo porque essa conjuntura de recursos financeiros volumosos coloca o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país, sendo o ramo do LD o mais rentável do mercado editorial brasileiro.

Para a pesquisa foram selecionadas sete coleções contendo os livros avaliados e distribuídos pelo PNLD/Arte aos estudantes: do ensino médio (duas coleções), do ensino fundamental – anos iniciais (três coleções) e do ensino fundamental – anos finais (três coleções); de todas as escolas públicas brasileiras, como descrito no quadro abaixo.

Quadro 2 – Coleções analisadas na pesquisa.

PNLD	Nível escolar	Coleção	Volumes	OED/CDs
2015	Ensino médio	Arte em interação	Único	OED
2015	Ensino médio	Por toda parte	Único	OED
2016	Ensino fundamental – Anos iniciais	Ápis: Arte	Único	OED/CD
2016	Ensino fundamental – Anos iniciais	Porta Aberta	Único	OED/CD
2016	Ensino fundamental – Anos iniciais	Projeto Pensante arte	Único	OED/CD
2017	Ensino fundamental – Anos finais	Por toda parte	04 volumes	OED/CD

2017	Ensino fundamental – Anos finais	Projeto Mosaico arte	04 volumes	OED/CD
------	-------------------------------------	----------------------	---------------	--------

Fonte: Quadro elaborado para a pesquisa.

De acordo com os editais do PNLD, do processo de produção até a sua distribuição nas escolas, o LD inscrito no programa, passa pelas seguintes etapas: uma triagem em caráter eliminatório com o objetivo de explorar os pormenores físicos e atributos editorais das obras inscritas; logo em seguida, é feita uma pré-análise que objetiva a conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas; depois, as obras seguem para instituições públicas de educação superior, orientadas pelo Ministério da Educação (MEC), para uma avaliação pedagógica; as últimas duas etapas consistem na escolha dos livros, feita pelos professores nas escolas e na distribuição do material aos alunos da educação básica.

É importante mencionar que o processo de escolha de cada um dos livros leva em torno de dois anos. Por essa razão, os ciclos dos programas supracitados tiveram início em 2013, 2014 e 2015, respectivamente.

Toma-se neste artigo a concepção de LD de música estabelecida por Souza (1997, p. 11), que o define como materiais que “explicitamente ou implicitamente têm a intenção ou procuram introduzir os alunos de uma maneira sistemática nas teorias e práticas musicais” e são produzidos para a escola de educação básica. Soma-se a essa aceção a defesa de Schmidt (2004), em que o LD é considerado um material muito importante na caracterização das disciplinas escolares, porque, além de incluir as abordagens metodológicas específicas para o ensino aprendizagem, fornece, organiza e sistematiza os conteúdos explícitos da área do conhecimento a que ele se destina.

Acredita-se que o LD de música deve propiciar aos alunos uma compreensão conceitual, cultural e estética do amplo universo musical no qual estão inseridos; ofertando-lhes subsídios no processo de formação do ser humano. Por isso, possui uma especificidade que o difere dos demais livros destinados às disciplinas escolares. Destarte, esse material é visto como parte da cultura material e escolar e, geralmente, abrange a centralidade no cotidiano da aula de Arte.

Concomitante ao contexto do ensino de música, configurado atualmente no campo da educação musical, tem se percebido, há tempos, estudos que têm como objetos centrais o LD de música: Tourinho (1995), Souza (1997), Gonçalves e Costa (1998), Silva (2002), Garbosa (2003), Oliveira (2005), Bezerra e Amorim (2011), Barbosa (2013), Santos (2015) e Pereira (2016). Outras discussões emergem também de investigações realizadas em diferentes países

como no Quênia, por Floyd (2003); na Alemanha, por Audbourg-Popin (1993); na Espanha, por Regueiro (2000); na França, por Roch-Fijalkow (2003); entre outros.

A partir dessas premissas parece imprescindível a análise e a investigação sobre os conteúdos de música veiculados nos LDs de Arte, produzidos para a escola de educação básica. Principalmente, pelo fato do LD ser um material amplamente distribuído, de fácil acesso e determinante na construção ideológica da música enquanto disciplina escolar. Nesse material, procurou-se entender como os conteúdos musicais são selecionados, hierarquizados e organizados com finalidade pedagógica e como são suas relações com o currículo e as atuais políticas públicas educativas nos LDs avaliados, distribuídos pelo PNLD (2015-2017).

Enfim, a partir da noção de representação de Chartier (2002), analisou-se o LD de música, com seus conteúdos, atravessado por diversas formações discursivas, procurando compreender como o ensino aprendizagem de música encontra-se materializado no ambiente escolar mediando as interações entre os sujeitos. Essa noção, tal como é apresentada por Chartier (2002), contribui para os estudos das práticas educativas por tomar os LDs como portadores de conteúdos das representações e como objetos de estudo.

2 O percurso teórico-metodológico da pesquisa

A Arte estabeleceu-se como disciplina obrigatória na educação básica, a partir de 1996, com a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), de 02/05/2016, que altera o § 6º do Art. 26 da LDB, definiu as modalidades artísticas artes visuais, dança, música e teatro como parte integrante desse componente.

Embora muitos professores e instituições, outrora, já utilizassem LDs, livros de apoio e outros materiais pedagógicos, a avaliação e a distribuição de LDs de Arte por parte do governo federal só passaram a ser efetivadas em 2015.

Mediante a essa perspectiva, este trabalho procurou analisar e refletir sobre os conteúdos musicais presentes nos LDs de Arte do PNLD/Arte (2015-2017), apresentando alguns níveis de compreensão dos conteúdos abordados de forma representativa.

Estudar os conteúdos de música presentes no LD é importante como objeto de estudo, nesse momento, para fomentar debates sobre o LD de arte nos seus aspectos diversos e funções múltiplas. Em uma perspectiva futura, espera-se compreendê-lo em um contexto que possibilite inferências sobre seus usos e apropriações. Além de levantar aspectos relacionados ao campo pedagógico-musical em escolas.

O conteúdo dos LDs foram categorizados e analisados, considerando resoluções, pareceres e portarias do MEC sobre o ensino de música na escola, os editais do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de 2015, 2016 e 2017, os Guias de Livros Didáticos do PNLD de 2015, 2016 e 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996; 2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Isso porque esses documentos oficiais são norteadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no componente curricular arte em todas etapas da educação básica.

O processo analítico proposto, neste estudo, partiu da organização interna de cada coleção, considerando as particularidades das abordagens teórico-metodológicas, dos manuais do professor, dos conteúdos, das atividades e dos CD's de áudio integrantes de todos os livros. Posteriormente, analisou-se as 4.517 páginas dos livros constituintes das sete coleções, privilegiando os conteúdos e atividades referentes à modalidade artística Música, tendo como alicerce o aporte teórico-metodológico do conceito de representação de Chartier (1990, 1999, 2002, 2011).

Em tempo, para Chartier (1999, p. 71), “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado”. Desse modo, a disposição do texto do LD de Arte, apresentando conteúdos musicais fragmentados, propostas de reflexões sobre determinadas temáticas, exercícios característicos da especificidade musical, os materiais sonoros apresentados, podem formar e instigar expectativas no sujeito que lê esse material, preparando ou conferindo práticas de receptividade.

Considerando-se a relevância da produção de material didático que auxilia o professor de música que ministra aulas de Arte na escola básica, a motivação para analisar criteriosamente o que está sendo veiculado veio da compreensão de que o LD pode interferir e condicionar os processos de ensino aprendizagem em música na escola. Por outro lado, atentou-se para o fato de que seria impossível compreender tais representações, seguindo uma pesquisa que não fosse capaz de conceber os livros didáticos de música de maneira mais ampla que se é comum no dia-a-dia.

A partir dessa reflexão, abordou-se o LD de Arte com seus conteúdos de música, seus exemplos sonoros, imagens e textos estimulados por meio dele, sendo concebido como um instrumento de poder que contextualiza e constrói realidades. E, exatamente por essa importância, que se propôs a ideia de pensar o livro como construtor de realidades em que a

relação entre os conteúdos e a materialidade que lhe servem de base estabelecem algo pronto e acabado.

Para tanto, a seleção da perspectiva da história cultural e da concepção de representação de Chartier (1990, 1999, 2002, 2011), como opções teórico-metodológicas, contribui para a compreensão sobre o modo de como as pessoas entendem o mundo, isso é, as significações das práticas de uma marcada sociedade, em um tempo definido.

Em outras palavras, pressupondo que os LDs são considerados como objetos culturais complexos marcados nas práticas que compõem o cotidiano, Chartier (1999) afirma que as representações preservam as relações de poder que são exteriorizadas por discursos que as asseguram. Os múltiplos meios com que os indivíduos compreendem esses discursos possibilitam a interpretação do mundo no sentido real. Assim, a produção e a apropriação das representações sob formas discursivas são examinadas por Chartier (1999), não tanto sob a perspectiva do conteúdo explícito, mas a partir da relação entre “formas materiais e práticas habituais” (CHARTIER, 1999, p. 12-15), pois esse autor considera insuficientes as fontes que caracterizam as interpretações dos leitores.

Tendo em vista essa perspectiva teórica, a partir dos conteúdos – palavras, imagens e músicas – presentes nos livros didáticos, os alunos constroem suas representações ou apreendem as representações produzidas pelos autores, pois “as formas que permitem a leitura, a audição ou a visão participam profundamente da construção de seus significados” (CHARTIER, 2002, p. 62). Representações essas que podem ser estabelecidas a partir de formas iconográficas ou simbólicas, reveladas em discursos e textos que criam noções de representação e prática.

Assim, o LD, enquanto objeto da história cultural, tem por propósito sistematizar representações do mundo social. As representações exteriorizam-se nos discursos, concedendo inúmeras configurações que concorrem entre si, em relações de poder. Dessa maneira, a estrutura dominante arremata por se estabelecer como realidade, como verdade, como absolutamente natural.

A construção de significados não se limita somente aos conteúdos especificamente musicais, mas vai além; comunica também uma forma de se enxergar os indivíduos ou grupos sociais existentes no contexto escolar. Logo, o conceito de representação social, proposto de Chartier (2002), pode ser entendido como classificações e divisões que sistematizam a compreensão do mundo social como categorias de percepção do mundo real.

3 Os conteúdos de música no LD de Arte

Ainda que a análise dos livros didáticos de Arte tenha permitido compreender o modo como está se constituindo a disciplina de Arte/Música nas escolas, é importante mencionar que se tem consciência da necessidade de verificar como os professores de música e os próprios alunos, na sala de aula, apropriam-se dessas representações dadas a ler no LD.

No entanto, quando se pensa em representações, na perspectiva de Chartier (1990), a produção desse material já indica a conexão com três concepções básicas sobre a relação com o mundo social, um “trabalho de classificação e de delimitação, nas quais a realidade é construída, as práticas que têm por objetivo fazer reconhecer uma identidade social e as formas institucionalizadas nas quais instâncias coletivas marcam a existência do grupo em questão” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Em uma investigação sobre os LDs é fundamental o entendimento dos processos de produção, tanto do texto quanto da impressão, da circulação e da apropriação, evidenciando as práticas culturais que desse objeto empossam. Essa diferença entre o que o livro diz e o modo pelo qual ele é lido pelo professor, é esclarecida por Chartier:

Por um lado, a leitura é uma prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990, p. 123).

Todas as coleções apresentam conformidade com as estruturas curriculares previstas na legislação educacional brasileira. As quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), traçadas pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), têm seus conteúdos apresentados em um único livro. O que se faz retornar às reflexões sobre as heranças do caráter polivalente da disciplina Arte trazidas pela LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), em que um único professor era responsável por ministrar as aulas envolvendo os conteúdos de todas as modalidades artísticas³.

³ Apesar da mudança na legislação (BRASIL, 1996; 2016) ainda há entendimentos equivocados de que o professor de arte deve ministrar conteúdos de todas as modalidades artísticas, perdendo, dessa forma, a especificidade da formação do professor nos conhecimentos artísticos.

Cabe destacar que os conteúdos presentes nos livros didáticos Arte, adotados para a educação pública brasileira trazem a exigência norteadora da interdisciplinaridade. Nos documentos oficiais, a interdisciplinaridade é entendida a partir da “compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados” (BRASIL, 1999, p. 89). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998)⁴, enfatiza a perspectiva interdisciplinar. O PNLD de 2016 (BRASIL, Edital 02/2014) explica que no edital de convocação um dos critérios eliminatórios comuns a todos os componentes curriculares foi o “respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e na abordagem dos conteúdos” (BRASIL, Edital 02/2014, p. 13). Em relação aos critérios eliminatórios específicos do componente curricular Arte, observou-se que as obras inscritas descreviam o seguinte critério avaliativo: “promover abordagens interdisciplinares dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes formas” (BRASIL, Edital 2/2014, p. 13). Todos esses esforços governamentais buscam tratar a interdisciplinaridade como “solução” para ir no sentido contrário a uma organização curricular que direciona os processos de ensino e aprendizagem de forma repartida, dissociando os saberes.

No caso das coleções investigadas, a maioria delas traz a concepção de interdisciplinaridade como princípio de organização de conteúdos artísticos. Conteúdos esses que são abordados por meio de temas e/ou projetos norteadores que percorrem todas as quatro modalidades artísticas. Entretanto, em relação a interdisciplinaridade para com outras áreas do conhecimento, cada coleção estabelece uma forma de trabalho de interligação de seus conteúdos com outras disciplinas, o que não necessariamente faz com que estes conteúdos possam ser relacionados ao ensino na perspectiva interdisciplinar. A característica perceptível que reforça essa separação disciplinar nos materiais analisados fica ainda mais notória na marginalização que a maioria das coleções promove das possibilidades de interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares. De forma geral, esses projetos aparecem

⁴ A Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998, Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) trata da organização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas como um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino”, visando “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018).

ao final dos temas ou capítulos em que os conteúdos artísticos já foram apresentados de forma tradicional.

Assim, na análise das coleções dos LDs, buscou-se entender como está representada a ideia de “arte como forma de comunicação”, a inter-relação entre os saberes musicais e as diferentes áreas do conhecimento apresentadas pelos diversos autores. De acordo com Hernández e Ventura (1998), uma forma de promover a interdisciplinaridade no ambiente escolar é por meio do desenvolvimento de projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Para Pontuschka (1993), a interdisciplinaridade ocupa-se da especificidade de cada área, estabelecendo e entendendo as relações entre os conhecimentos sistematizados, alongando o espaço de diálogo na direção da consonância de ideias e da anuência de outras visões.

Nesse sentido, é evidente a tentativa que as editoras fazem para servir aos princípios circunscritos pelos documentos oficiais, dentre eles, a interdisciplinaridade. Como é visível também as tentativas de organizar o ensino de arte e as especificidades de cada uma das quatro modalidades artísticas - artes visuais, dança, música e teatro - à uma abordagem interdisciplinar.

Todavia, torna-se fundamental ressaltar a singularidade do contexto histórico do ensino de arte no Brasil. Há décadas, professores de arte vêm consolidando um percurso de luta e resistência por um ensino que assuma uma perspectiva de educação que vise a articulação entre os campos do fazer, da experimentação, da vivência poética, da estética, da técnica, do campo da fruição e da contextualização histórica e social da arte e seu(s) ensino(s). Perspectiva essa que se opõe e incompatibiliza com a polivalência, a qual se caracteriza por um leque de conteúdos, de técnicas, e um perpassar pelas várias modalidades artísticas em sua superfície e superficialidade.

Cabe ainda salientar que, com condições de trabalho pouco favoráveis (falta de espaços específicos, superlotação nas salas de aula, inexistência de recursos materiais, entre outros) e com tempo de hora/ aula reduzido na maioria das estruturas curriculares das escolas brasileiras, torna-se um desafio, quase impossível, ao professor de arte adotar uma opção metodológica que contribua efetivamente para uma concepção interdisciplinar no ensino de arte. Tal opção pode perigosamente levar a um retorno das particularidades da ineficaz polivalência.

Considerando o LD de Arte como um grande mosaico, em que os conteúdos se encontram inextrincáveis, a música aparece de maneira recorrente, mas nunca de forma a exercer um domínio disciplinar em relação às demais modalidades artísticas.

Com relação ao conteúdo de Arte, de forma geral, os PCN (BRASIL, 1996) estabelecem apenas uma generalização, comum a todas as quatro modalidades: artes visuais, dança, música e teatro:

a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; • elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; • produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexão; • diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; • a arte na sociedade, considerando os produtores de arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1996, p. 42).

O PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), embora não apresente de maneira explícita uma generalização dos conteúdos desejáveis para o ensino de Arte, aponta as competências gerais em música para o ensino médio.

Ainda, nesse mesmo documento, é possível estabelecer categorias que favorecem a sistematização dos diversos conteúdos abordados a partir dos três eixos norteadores para ensino de Arte: produção, apreciação e a contextualização. Esses eixos norteadores são estruturados a partir da “Abordagem Triangular”, advinda das metodologias de ensino de artes visuais (BARBOSA, 1991) e é representada como matriz de uma identidade pedagógica de todas as modalidades artísticas sob a qual o LD de Arte fica subjugado.

Inicialmente, os muitos conteúdos abordados nas coleções de LD analisadas, destinados ao ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio, destacam-se pela distribuição dos conteúdos muito similares, seguindo um formato bastante correlativo. A maior parte das coleções distribuiu os temas de maneira muito semelhante levando-nos a observar uma organização conceitual no ensino de música que é embasado nas orientações oficiais contidas nos PCN (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 1998), onde são destacados: a produção musical (interpretação, improvisação e composição musicais), a apreciação musical (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e a contextualização musical (a música como produto cultural e histórico: música e sons do

mundo) como elementos determinantes na organização escolar no ensino de música e no próprio LD de arte.

Pode-se considerar que a organização dos conteúdos dá-se a partir dos eixos temáticos descritos nos PCN: o fazer, a fruição e a contextualização artística em diferentes tempos e lugares na abordagem do currículo.

Observa-se que a grande maioria das coleções aprovadas pelo PNLD/Arte (2015-2017) apresenta uma disposição para organização curricular dirigida ao pensamento rizomático. Trazida da botânica para a educação, a partir das considerações filosóficas de Deleuze e Guattari (1996), essa concepção evidencia a percepção de que os conteúdos de música possuem ligações não lineares entre si e também entre os conteúdos das outras modalidades artísticas, estimulando outras formas de vivências, permeando os eixos descritos acima de modo integrado e em espiral.

Diferentemente da ramificação hierarquizada do saber, sobre a qual muitos LDs foram produzidos, a concepção rizomática da estrutura do conhecimento musical que se configura nos materiais analisados não apresenta conteúdos específicos que representem o começo ou o fim para os saberes. Os conteúdos aparecem como temas independentes que representam dimensões e territórios artísticos que podem ser (re)organizados pelo professor.

Na formatação dos conteúdos, percebe-se uma inclinação com maior ênfase nas metodologias de ensino das artes visuais, norteando o processo de ensino aprendizagem da música, assim como das outras modalidades. Isso nos leva a indagar o porquê do LD de Arte estar subjugado à matriz da “Abordagem Triangular” (BARBOSA, 1991) como identidade pedagógica de todas as modalidades artísticas. É possível perceber “a harmonia” dessa organização dos conteúdos produzidos pelas editoras às tradições metodológicas adotadas pelo campo artístico das artes visuais e sua posição hierárquica no ensino de Arte no país em relação ao ensino da música, do teatro e da dança.

Considera-se relevante também que a repetição de determinados conteúdos nas coleções analisadas indicam a reprodução do conhecimento musical como uma característica persistente. Tornou-se evidente que as concepções políticas estabelecidas para se pensar o ensino aprendizagem em música são substanciais na produção e uso de livros como recurso didático.

Muito embora os PCN (BRASIL, 1996) destaquem como sugestão de conteúdos os elementos básicos de cada linguagem artística, faz necessário mencionar o conteúdo

“Parâmetros do som”. Esse conteúdo aparece frequentemente em todas as coleções, desde as indicadas para as séries iniciais do ensino fundamental até as dirigidas aos alunos do ensino médio, com a mesma abordagem, ou pelo menos, muito parecida. Em geral, observou-se uma abordagem resumida desse conteúdo que é, muitas vezes, tido como ponto de partida para o desenvolvimento da percepção auditiva. São apresentados textos que conceituam cada um dos parâmetros, em alguns casos seguidos de indicações de audição dos materiais sonoros (contidos nos CDs de áudio), como exemplo. Nesses exemplos cada parâmetro é apresentado individualmente, sem a necessária relação que eles estabelecem no discurso musical.

Outro ponto que merece ser destacado é o estudo das letras de canções que aparecem em algumas coleções. É frequente nas coleções “Porta Aberta” - anos iniciais do ensino fundamental (UTUARI; LUIZ; FERRARI, 2014), “Por toda parte” - anos finais do ensino fundamental (UTUARI, et. al, 2015), “Arte e Interação” - ensino médio (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013) o uso de atividades de interpretação das letras de músicas populares, com ou sem acompanhamento de atividades de apreciação musical.

Muito embora as relações entre a letra e a música configurem-se como conteúdo musical, é preciso atenção aos momentos em que os estudos sobre a canção são restringidos apenas à análise literária da letra, que pode ser eficiente para conhecimento dos elementos individuais, mas que não dão conta de todos os aspectos relacionados com a música. O sentido da canção é justamente construído a partir da relação entre o texto linguístico e os elementos musicais presentes na produção; contudo a reflexão promovida pelos exercícios interpretativos, muitas vezes, não observa esse fim.

Menção à notação musical também é um conteúdo recorrente em todas as coleções. São apresentados nos livros, por exemplo, formas tradicionais da grafia musical que começou a ser desenvolvida por volta do século VIII com o apoio do monge beneditino Guido d'Arezzo (aprox. 992 - aprox. 1050) e, na maioria das vezes, para que os alunos possam conhecer e familiarizar-se com os símbolos caracteristicamente usados em uma partitura musical. O sistema de notação elaborado por Guido D'Arezzo é apresentado em pelo menos quatro coleções distintas. Ainda é possível encontrar partituras de canções cantadas em forma de cânones tradicionais e de obras de tradição europeia.

Além da forma convencional, não que haja abordagem que se proponha a “ensinar” os estudantes a ler música, a grafia dos sons é experimentada a partir de diversas alternativas de registros e codificação, a fim de subsidiar o processo de compreensão, criação, escuta e

performance musicais. Formas de notações não convencionais são sugeridas para registrar as propriedades sonoras em: coleção “Porta aberta” (UTUARI.; LUIZ; FERRARI, 2014), sons do cotidiano; coleções “Projeto presente: Arte” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2015) e “Porta aberta” (UTUARI; LUIZ; FERRARI, 2014). A audiopartitura de “Da serpente ao canário”, do compositor Carlos Kater, é apresentada na coleção “Por toda parte” (UTUARI, et.al, 2015), tendo por objetivo destacar a representação dos diferentes elementos sonoros presentes na natureza e que são materiais utilizados na composição, como verifica-se na figura abaixo:

Figura 1 – Audiopartitura na coleção “Por toda parte”

Faixa 4: Da serpente ao canário (Micropeça nº 6), de Carlos Kater

Explique aos alunos que essa breve peça, de apenas 38 segundos de duração, possui uma forma original e integra apenas elementos sonoros presentes na natureza: sons de serpente, quero-quero, pica-pau, sapo, canário, capivara e canário-do-reino, tendo ao fundo sonoridades típicas de mata. Integra o CD que acompanha o livro *Erumavez... uma pessoa que ouvia muito bem* (São Paulo: Musa, 2011), escrito pelo mesmo autor. A seguir se pode observar a sua “audiopartitura”, na qual está representada a organização das diferentes sonoridades que compõem a peça, facilitando assim o acompanhamento de sua escuta.

[49] Org. 6 – *Da Serpente ao Canário*

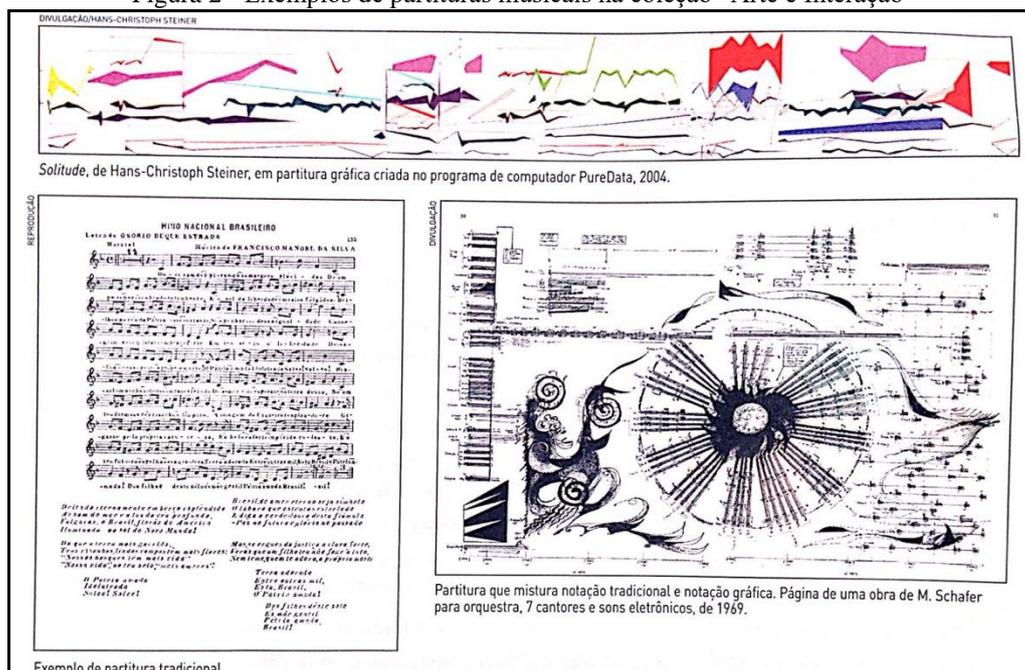
Fundo com sonoridade de mata

1) Serpente 2) Quero-quero 3) Pica-pau 4) Sapos
5) Canário 6) Capivara 7) Canário-do-reino

Fonte: Utari et. al. (Manual do Professor, 2015, p. 357).

Com intuito de retratar as várias possibilidades de representar graficamente os sons, muitas coleções apresentam imagens de diferentes formas de notação gráfica usadas em determinados momentos históricos e como essas também são influenciadas pelas descobertas e invenções da sociedade, como é possível perceber no exemplo abaixo:

Figura 2 - Exemplos de partituras musicais na coleção “Arte e Interação”



Fonte: (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013, p. 110).

A coleção “Arte e interação” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013) apresenta imagens de três partituras: uma em notação convencional do Hino Nacional Brasileiro, outra que mistura notação convencional e notação gráfica da obra “7 cantores e sons eletrônicos” (de Raymond Murray Schafer) e, a última, uma partitura gráfica de “Solitude” (de Hans-Christoph Steiner), criada em computador, a fim de exemplificar a trajetória histórica e as alterações no processo de registro do som.

Como destacado na figura acima, o registro musical é utilizado como uma forma de “materializar” o processo de percepção e compreensão musicais. Para tanto são citados músicos de grande importância na história da música ocidental, tais como Guido D’ Arezzo, Ludwig Van Beethoven e John Cage. A notação musical não tradicional pode ser considerada um conteúdo bastante relevante nas aulas de música na escola, pois há uma correspondência entre as propriedades auditivas e visuais, por isso seu entendimento é mais imediato do que a tradicional, que por sua vez exige um longo período de aprendizado (GAINZA, 1982, p. 106).

Quanto à especificidade dos conteúdos voltados ao canto e ao cantar, pôde se constatar que estes estão contidos em todas as coleções, abordados de inúmeras formas e a partir de diversos temas: a organização fisiológica da voz nas coleções “Ápis: Arte” (2014) e “Por toda parte” (2014); técnicas vocais, aquecimento e respiração nas coleções “Porta aberta” (2014) e

“Mosaico” (2015); o canto falado na coleção “Projeto presente: Arte” (2015); a produção musical vocal na coleção “Porta aberta” (UTUARI; LUIZ e FERRARI, 2014); formas de execução (*Capella*, cânone, polifonia, canto gregoriano, contraponto) e classificações vocais nas coleções “Por toda parte” (2015) e “Arte e interação” (2013); o canto no estudo da canção na coleção “Mosaico” (2014); a estrutura e as técnicas do canto coral na coleção “Mosaico” (2015); a percussão vocal na coleção “Projeto presente: Arte” (2014), o canto nas religiões na coleção “Por toda parte” (2015) e as funções do canto nas mais variadas sociedades na coleção “Por toda parte” (2013). A maioria das coleções destaca capítulos inteiros para o estudo desse conteúdo, reforçando o canto como a principal atividade pedagógica no contexto da aula de música na escola.

De modo geral, é possível observar que, em todas as coleções, o foco do conteúdo está na utilização da voz como recurso didático relevante na escola, tendo potencial para ser recurso relevante no ensino aprendizagem de música ou mecanismo de suporte para realização de outras atividades.

Outro aspecto que merece ser discutido são as sugestões de construção de instrumentos musicais. Em nenhuma das coleções analisadas, os autores partem do pressuposto que a sala de aula de música, a qual o livro de destina, possua algum instrumento musical disponível para as atividades. Tal pensamento confirma-se pelo fato de que a maioria das coleções apresenta propostas de construção de instrumentos musicais alternativos. São sugeridos, por exemplo, a construção de um garrafone (instrumento de percussão semelhante à marimba onde são utilizadas garrafas com determinadas quantidades de água), de um violão a partir de uma caixa de papelão e um pedaço de barbante, além de um berimbau utilizando materiais recicláveis. Destaca-se também que comumente as sugestões de construção de instrumentos musicais alternativos estão incluídas propostas de performances musicais de livre improvisação, sem critérios definidos.

Em estudo, observou-se que os conteúdos de música nos LDs não estão veiculados apenas através da linguagem textual. A maioria das coleções aprovadas inclui CDs de áudio como elementos que subsidiam a aprendizagem e contribuem para a compreensão dos alunos. Os exemplos sonoros foram organizados a partir das ideias, conceitos e propostas de atividades apresentadas no LD. Nos manuais de professor há orientações didáticas específicas para múltiplas possibilidades de apreciação e escuta musical em sala de aula.

A análise das faixas de áudio veiculadas pelos LDs permitiu verificar que se encontram algumas sugestões de repertório para os conteúdos relacionados à apreciação musical, algumas dessas faixas, são sugeridas como exemplos sonora de conteúdos musicais apresentados em textos e atividades. Algumas proposições parecem ser capazes de estimular os alunos a focarem no processo de escuta, cativando-os para a realização das atividades, bem como o conhecimento de especificidades da estética vocal, aspectos organológicos dos instrumentos musicais, além da compreensão das estruturas da linguagem musical (ritmo, melodia, harmonia).

Com base no estudo dos conteúdos apresentados nos CDs, presentes nas coleções distribuídas pelo PNLD, constatou-se a disposição às mais distintas práticas musicais: canções folclóricas, repertórios que permeiam o universo das músicas internacionais, contemporâneas, regionais, de tradição erudita europeia, brasileiras, entre outras. O discurso musical representado por esse material didático parece objetivar a compreensão da música como manifestação característica de sistemas culturais consideráveis nos quais os indivíduos difundem, pesam e produzem suas ideias do que é, e como se faz música.

4 Algumas considerações

Os LDs ao serem considerados recursos importantes e bastante utilizados pelos professores em suas atividades diárias dentro e fora da sala durante o período letivo, precisam ser instrumentos bem estruturados e confiáveis. A produção, a avaliação, a escolha e a utilização dos livros didáticos no Brasil envolvem uma multiplicidade de agentes e um dos maiores mercados consumidores mundiais.

A recente inclusão do componente curricular Arte no PNLD é uma conquista para o ensino de Arte, igualmente para a educação musical escolar, e requer uma reflexão mais aprofundada desses materiais no que se refere às finalidades do ensino de música, como o que já vem ocorrendo no campo de outras áreas do saber como a História, a Língua Portuguesa e a Matemática. Em outras palavras, faz-se necessário mais estudos sobre os livros didáticos de Arte.

Os modos de produção material do LD são concernentes às gestões governamentais. Com relação a isso, sabe-se que quando o LD não contempla às exigências políticas previstas nos editais e nas comissões de avaliação, este não encontra outra maneira de circular no

mercado editorial. Como assumido nesta pesquisa, os LDs não são objetos neutros, pelo contrário, são carregados de intencionalidades.

Entende-se, neste estudo, que os LDs são recursos para o ensino aprendizagem de música na escola. Para além disso, admite-se nesse estudo, que eles são princípios que representam as concepções sobre o conhecimento artístico a ser ensinado, sobre quais conteúdos ensinar e aprender música, mais também, as intenções educativas e didáticas dos grupos envolvidos na produção e da distribuição dos LDs de Arte.

Outro ponto que merece ser considerado diz respeito à atuação do professor de Arte frente às concepções de interdisciplinaridade que permeiam as propostas curriculares de todas obras. Os autores desses materiais parecem acreditar que o perfil atual de formação do professor de Arte o habilita no domínio dos princípios das quatro linguagens artísticas. E que, ainda, quanto à especificidade do conteúdo de música, o professor detenha meios de adaptar situações de ensino aprendizagem a partir de orientações temáticas.

A concepção de uma proposta de ensino que culmine em um único professor, com um único livro, e a imensa variedade com que se estabelece o conhecimento artístico nas diversas modalidades, contribui para uma superficialidade com que, na maioria das vezes, os conteúdos e as propostas de atividades serão tratados em sala de aula. Muitas indagações surgem: seria esse o pressuposto do trabalho interdisciplinar? Não seria esse um modo alternativo de polivalência?

Para Romanelli et. al. (2016) os modos como a interdisciplinaridade é apresentada nos LDs de Arte trata-se de um paradoxo. De um lado o diálogo interdisciplinar entre as linguagens artísticas, do outro, o caráter polivalente do componente curricular Arte e suas linguagens em um único livro. Desse modo, “por essa razão, tem fragilidades de formação docente, já que deveria contemplar quatro áreas de conhecimento com especificidades complexas, o que nenhum curso de formação de professores consegue atender com qualidade” (ROMANELLI et. al., p. 161, 2016).

Entretanto, não se pode perder de vista a especificidade da formação desses professores e os conflitos epistemológicos que dizem respeito às peculiaridades das abordagens de ensino aprendizagem características do ensino de música, bem como o das outras linguagens, no uso do LD de Arte.

Percebe-se que, de fato, o ensino de música não exerceu domínio disciplinar frente as outras modalidades, mesmo durante os anos de vigência da Lei 11.769/08, que indicava a

obrigatoriedade dos conteúdos de música na escola. Isso justifica-se, principalmente, quando se volta um olhar mais atento para as políticas públicas e, principalmente, para a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) e, posteriormente, para a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016) que discriminou as modalidades artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) no currículo da educação básica.

Não foram encontradas evidências da supremacia da música enquanto domínio disciplinar, tendo em vista a legislação oficial relacionada com o ensino da Arte nas escolas brasileiras. Analisando os LDs produzidos antes do ano de 2016, nos quais apenas a música era conteúdo obrigatório por lei, conclui-se que a suposta proporcionalidade disciplinar poderia ser encontrada nos livros, nas publicações antes e depois do ano de 2016.

O fato é que estes materiais estão presentes em todas as escolas públicas do país, mesmo onde não há professores de arte nem mesmo a atuação de professores com outras formações. A música está presente no âmbito escolar por meio da sua materialização no próprio LD.

No campo da Educação Musical poucos estudos têm buscado investigar o que os professores pensam sobre os LDs, como os escolhem e como fazem o uso desses materiais em sala de aula. Mais acentuada ainda são as necessidades de se compreender as relações dos alunos com os livros, sujeitos a quem previamente são destinados. Muitas indagações encontram-se carentes de respostas, a título de exemplo, como se dão as relações entre os LDs de Arte e as formas de leitura e modos de apropriação de alunos e professores; Ou ainda, de que maneira acontece a circulação e a recepção desses materiais no sistema escolar.

Concluiu-se que a reflexão sobre LDs precisa estar mais presente no cotidiano das escolas. É desejável que o professor de música também compreenda as diversas dimensões do ensino de música, o contexto em que acontece, as relações entre os sujeitos e a música enquanto área do conhecimento, a partir dos conteúdos musicais que são ou não são veiculados no LD de Arte.

Referências bibliográficas

APPLE, M. **Política cultural y educación**. Madrid: Morata, 2001

AUDBOURG-POPIN, M. La place de la musique dans un manuel d'enseignement général: le "Paedagogus" de Thomas Freigius. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 24, n. 1, p. 45-57, jun. 1993. <https://doi.org/10.2307/836987>

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, M. F. S. **Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical - formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BEZERRA T., I.; AMORIM, R. F. As políticas públicas educacionais voltadas à educação musical. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 1, n. 3. 2011.

BOZZANO, H. L. B.; FRENDA, P.; GUSMÃO, T. C. **Arte e interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - **PNLD 2015**. Diário Oficial. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - **PNLD 2016**. Diário Oficial. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - **PNLD 2017**. Diário Oficial. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Arte: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Arte: ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Arte: ensino fundamental anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Decreto n. 91.542**, de 19 de agosto 1985. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9394/96, para tratar da obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no componente curricular arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Arte**. Brasília: MEC: SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Arte**. Brasília: MEC: SEM, 2000.

CASTRO, J. A. **O processo de gasto público do Programa do Livro Didático**. Texto para Discussão, Ipea, n. 406, mar. 1996.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: **Leitura, história e história da leitura**, v. 2, 1999.

CHARTIER, R. **El mundo como representación: estudios sobre historia cultural**. Barcelona: Gedisa, 2002.

CHARTIER, R. **Defesa e ilustração da noção de representação**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 23, p.17 -29, jan./jun. 2011.

CHOPPIN, A. **História do livro e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa. vol.30 n. 03. São Paulo Sept./Dec. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Rizoma. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DE PUELLES BENÍTEZ, M. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: **Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. p. 47-68.

FLOYD, M. Music makers: cultural perspectives in textbook development in Kenya, 1985–1995. **British Journal of Music Education**, 20(3). p. 291-306. 2003. <https://doi.org/10.1017/S026505170300545X>

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1982.

GARBOSA, L. W. F. *Es tönen die Lieder...* um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. 2003. 402 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, 2003.

GONÇALVES, L. N.; COSTA, M. C. L. S. **A música nos livros didáticos**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1998. Projeto de pesquisa. (não publicado)

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. 5. ed. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998

IAVELBERG, R.; SAPIENZA, T. T.; ARSLAN, L. M. **Projeto presente: Arte - 4º e 5º anos**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

OLIVEIRA, F. A. **Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS**. 1997. Dissertação de Mestrado (Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul-dez. 2016.

PONTUSCHKA, N. (org.). **Ousadia do diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

REGUEIRO, P. D. An analysis of gender in a spanish music textbook. **Music Education Research**. v. 2, n. 1. 2000.

ROCH-FIJALKOW, C. L'enseignement musical scolaire parisien (1819-2002): histoire des institutions, des conceptions pedagogiques, analyse de contenu de manuels1. **JREM**, v. 2, n.1. 2003.

ROMANELLI, G.; TEUBER, M.; RIBEIRO, P.; SCHLICHTA, C. A seleção dos livros didáticos de arte pelo PNLD: análise e uso em sala de aula. In: Conferencia Regional para América Latina de la "International Association for Research on Textbooks and Educational Media". **Anais...** Colômbia: International Association for Research on Textbooks and Educational Media, 2006.

SANTOS, R. M. S. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? **Revista da ABEM**, Londrina. v. 23, n. 34, p. 110-124, jan-jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200009>

SILVA, N. F. da. **A representação da música brasileira nos livros didáticos de música.** 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, J. **Livros de música para a escola:** uma bibliografia comentada. Porto Alegre: PPG Música-UFRGS, 1997.

SOUZA, J. Arte no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectiva atuais. 1. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

TOURINHO, I. Projeto de pesquisa: livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas. **Boletim do NEA** (Núcleo de estudos avançados em música), v. 3, n. 1, p. 39-49. 1995.

UTUARI, S. dos S.; LUIZ, S.; FERRARI, P. **Porta aberta:** Arte - 4º e 5º anos. São Paulo: Editora FTD, 2014.

UTUARI, S. dos S. et. al. **Por toda parte** - ensino fundamental anos finais. São Paulo: Editora FTD, 2015. 4 v.

Artigo recebido em: 13.01.2020

Artigo aprovado em: 31.03.2020