

Música e Educação





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Música e Educação

Volume 1

Mônica Duarte



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mônica Duarte

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Katy Araujo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

CAPA

Fernando Romeiro

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patrícia Seabra

Oséias Ferraz

Copyright © 2009, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

D812m

Duarte, Mônica.

Música e educação. v.1 / Mônica Duarte. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

100p. 19 x 26,5 cm.

ISBN 978-85-7648-622-0

1. Música e educação. I. Título.

CDD: 372.87

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1 – O ensino de música, na Educação Básica, está desaparecendo? _____	7
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 2 – O som não é música, mas a música é (também) som _____	17
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 3 – A construção social da música _____	29
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 4 – Repertório musical: como classificar? _____	41
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 5 – O papel da música na escola _____	53
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 6 – A concepção humanista do papel da música na escola _____	69
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 7 – Uma prática interacionista com música na escola _____	83
<i>Mônica Duarte</i>	
Referências _____	95

O ensino de música, na Educação Básica, está desaparecendo?

AULA

1

Meta da aula

Apresentar o fundamento teórico da proposta pedagógica a ser desenvolvida durante o curso.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. definir os aspectos geográficos e temporais na constituição dos conceitos sobre música;
2. distinguir as práticas musicais em desenvolvimento na escola básica que possam ser significativas para os estudantes.

INTRODUÇÃO

Certamente, você já passou por muitas estradas, seguiu alguns atalhos e, agora, estou aqui propondo mais uma opção de jornada: vamos, juntos, percorrer os caminhos da música na Educação.

Você deve estar pensando: "Nunca estudei música! Como vou desenvolver, com meus alunos, práticas musicais no nosso cotidiano?" Por isso, estamos juntos nesta jornada! Quero partilhar com você uma proposta de trabalho em que a estrutura da produção musical será desenvolvida, não importa com que material você estiver trabalhando.

Começaremos pela análise da questão apresentada no título desta aula: "O ensino de música, na Educação Básica, está desaparecendo?" À primeira vista, pode parecer uma indagação exagerada. Porém, é comum ouvirmos muitos teóricos afirmarem que a prática de educação musical não ocorre na escola de Ensino Básico.

ONDE ESTÁ A MÚSICA NA ESCOLA?

Fuks (1993) acredita que é preciso desenvolver diferentes formas de escuta para identificar o ensino de música, as práticas musicais e seus produtos presentes na escola. Se alguém chegar numa escola de Ensino Básico e procurar as práticas musicais e sons que ouviria em um conservatório ou escola de música, por exemplo, certamente dirá: "Aqui não há ensino de música nem se faz música!"



Práticas musicais dizem respeito às ações que as pessoas de um grupo social consideram como sendo próprias da música. Geralmente, na cultura ocidental, consideram-se práticas musicais as ações de compor, executar um instrumento ou cantar, ouvir/apreciar.



Veja que curioso: desde o século XIX, o canto coletivo existe na escola de Ensino Básico, especialmente na escola pública (FUKS, 1993). E, ainda hoje, professores de música classificam o resultado do canto escolar como **AFINADO** ou desafinado. Bem, é preciso adiantar aqui que esses critérios (afinado, desafinado) são muito relativos. Para Fuks (1993), eles são "historicamente construídos", variando de acordo com as concepções de diferentes grupos sociais:

A questão da afinação, particularmente, precisa ser entendida através de duas dimensões: a espacial e a temporal. A primeira está ligada às diferenças de uma cultura para a outra. É sabido que o que se considera como sendo afinado, em determinada cultura, pode soar de maneira desafinada em outra. Quanto à segunda dimensão – a temporal – podemos ressaltar que, com o passar do tempo, o sentido de afinação se modifica até em uma mesma cultura, em função da evolução da própria música e de todo o tecido sociocultural (FUKS, 1993, p. 138).

AFINAÇÃO

Em música, este é um conceito que diz respeito ao ajuste dos sons entre si ou em relação a uma altura sonora apresentada como a referência para o ajuste sonoro dos instrumentos ou vozes envolvidos em uma prática musical.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Vou propor duas experiências para que você possa compreender melhor tanto a dimensão espacial quanto a dimensão temporal do conceito de afinação.

Ouçã uma música típica oriental, pode ser japonesa ou mesmo indiana. Com certeza, você vai estranhar, vai achar que os instrumentos e/ou cantores estão desafinando. É isso mesmo?

Agora, experimente ouvir Mart'ália cantando. Depois, ouça Sandy, a irmã do Júnior. Ambas são cantoras de música popular brasileira.

O que você pensa a respeito das vozes dessas cantoras? São afinadas, desafinadas? O que nelas é estranho para você? Por quê? Registre suas impressões.

Você consegue pensar em outros exemplos que confirmem essa dupla dimensão do conceito de afinação?



RESPOSTA COMENTADA

Para quem gosta do jeito de a Sandy cantar, com sua voz aguda e suave, pode ter classificado o jeito de cantar da Mart'nália como desafinado. O resultado da primeira experiência diz respeito à dimensão espacial do conceito de afinação, enquanto o resultado da segunda experiência diz respeito à dimensão temporal. Converse com seu tutor e seus colegas, no polo, sobre os exemplos pensados por você. Pode ser divertido e esclarecedor perceber que um mesmo conceito pode receber diferentes interpretações.

Um detalhe importante: na escola, a prática musical é, geralmente, transmitida oralmente, ou seja, raramente se estabelece uma escrita para ser decifrada por meio de canto ou pela execução de algum instrumento "musical" (pode até ser caixinha de fósforo ou as carteiras da sala de aula). No Ocidente, se as pessoas de uma determinada sociedade detêm a escrita, são definidas como avançadas. Caso contrário, definem-se como sociedades primitivas. Então, imagine como deve ser classificada uma prática que prescinde da escrita para ser realizada. É provável que, por isso mesmo, as práticas musicais que existem na escola nem cheguem a ser percebidas pelos estudiosos, ou possam mesmo ser tomadas como inexistentes. Podemos concluir, portanto, que a música na escola de

Ensino Básico não está desaparecendo, ela sempre existiu, está presente no cotidiano escolar há muito tempo, apenas não foi devidamente percebida e reconhecida como tal pelos especialistas.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Conheça o cotidiano de uma escola de Ensino Básico e enumere, numa lista, os momentos ou atividades em que você pode identificar a presença de práticas musicais.

Que jogos e/ou brincadeiras feitas pelos estudantes na escola envolvem canto, movimentos corporais ritmados (palmas, sapateados, balanço corporal etc.), execução de instrumentos musicais convencionais (pandeiro, violão etc.) ou não convencionais (caixas, lixas, molhos de chaves etc.)?

COMENTÁRIO

Nos momentos do canto coletivo, das brincadeiras, jogos ou mesmo do MP3 no recreio, das batucadas dos alunos, das canções inventadas pelos estudantes para "zoar" algum colega ou professor, acontecem diferentes práticas musicais. Por meio dessas práticas, acontecem aprendizagens de novas maneiras de produzir música e novas maneiras de pensar o que é música. E é a partir desses momentos que você pode coletar material muito rico para trabalhar as práticas musicais com os estudantes da escola básica.

E SE ENSINA MÚSICA NA ESCOLA?

Podemos responder à questão da seguinte maneira: sim, pode-se desenvolver práticas musicais com estudantes da escola básica. Qual é a diferença entre ensinar música e desenvolver práticas musicais?

Como vimos, em nossa sociedade ocidental, entendemos por práticas musicais as ações de ouvir/apreciar, executar um instrumento ou cantar, compor ou improvisar. Um pedagogo musical da Universidade de Londres, professor Keith Swanwick (2003), acredita nisso também. E mais: pensa que, em cada uma dessas práticas, há um nível de tomada de decisão por parte daquele que executa a ação.

Ao ouvir, podemos tomar poucas decisões, pois não podemos influir no curso da música. Podemos, sim, no máximo, desligar o rádio ou trocar de estação. Ao executar, podemos ter uma certa influência no curso da música, tocando ou cantando mais rápido ou mais lento, mais forte ou mais suave. Ao compor, no entanto, estamos exercendo nosso maior nível de decisão. Sabe por quê? Porque escolhemos os materiais necessários que devem emitir os sons que desejamos, a maneira de emitir esses sons e, depois, de organizá-los em uma sequência que seja lógica para nós.

Imagino que você ainda esteja se perguntando: "Como vou compor? Como vou tocar um instrumento, mesmo que seja a lata de lixo que fica ao lado da minha mesa na sala de aula?" Nesse caso, responderei a você: se você é capaz de desenvolver uma ideia usando palavras (texto falado ou escrito) ou mesmo imagens (desenho), é capaz, também, de desenvolver ideias usando sons.

Se pensarmos que música é um *discurso*, como o professor Swanwick propõe, talvez fique mais fácil entender a ideia que funda a proposta de ensino que trago para você.

Qualquer um pode desenvolver práticas musicais – compor, executar, ouvir –, se tiver intenção. Isso porque o que entendemos por música é definido por nós mesmos, na nossa relação social com os outros. Você e seus alunos podem estipular critérios e parâmetros para as práticas musicais do seu cotidiano. Portanto, essas práticas serão significativas para vocês.

Mas como pensar o processo pelo qual algo é definido como significativo para alguém? Por quais processos cada um de nós toma as coisas à nossa volta como significativas para nós?

Na busca de respostas a tais questões, uma das contribuições relevantes que encontrei foi a Teoria das Representações Sociais. Essa teoria foi proposta, inicialmente, por Serge Moscovici (1985) e, posteriormente, desenvolvida e exposta por Jodelet (2001) e Alves-Mazzotti (2000).

Desenvolvida na Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais apresenta informações muito importantes para entendermos os processos de produção dos discursos. É bom lembrar que as práticas musicais das quais estamos tratando são formas de produção. Produção, além de música, de sentidos ou significados do que pode ser considerado música. Quem vai definir que tipo ou conceito de música está sendo trabalhado são as pessoas envolvidas naquela produção, ou seja, você e seus (futuros) estudantes.

A Teoria das Representações Sociais analisa e aborda a pluralidade dos modos de organização do pensamento. Por essa teoria, podemos entender os processos que são individuais e, ao mesmo tempo, coletivos de construção do significado. São processos integrados. Desse modo, é possível entender que a relação da pessoa com os outros interfere na produção do seu pensamento.

Isso nos faz lembrar que todo conhecimento é socialmente produzido e compartilhado. Além disso, o conhecimento tem a função de elaborar comportamentos e promover a comunicação entre as pessoas, proporcionando a construção de uma realidade comum a um grupo social (JODELET, 2001). Ora, veja se não é adequado, para você, pensar que a música é um tipo de conhecimento que gera comportamentos... Lembre-se de como se comportam as pessoas de um grupo de pagodeiros ou de um grupo de rock. Viu? Cada uma dessas pessoas tem um jeito de agir e, até, de se vestir, que a caracteriza como sendo uma pessoa que faz um tipo de música.



Pela Teoria das Representações Sociais, a maneira como você e os estudantes pensarem "música" definirá a realidade da música entre vocês.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Identifique, na lista que você fez a partir da Atividade 2, a presença de uma ou mais práticas musicais que consideramos relevantes na sociedade ocidental, como um todo. Qual delas você considera viável desenvolver em sala de aula no município em que você vive ou trabalha? Justifique sua resposta.

COMENTÁRIO

A música é um tipo de conhecimento do homem que vale por si mesmo, e tem práticas próprias. Na lista que você complementou, nesta Atividade Final, você está se aproximando da racionalidade própria da música. As práticas musicais desenvolvidas por você e seus alunos são decorrentes da função social da escola e da música na escola. Ela está na escola para que as práticas relacionadas a ela possam ser desenvolvidas pelas pessoas. O sentido dado às práticas musicais é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais. A preocupação em estabelecer um consenso encontra-se como motivação para a construção dos discursos dos professores quando falam das práticas musicais adequadas ao ensino ou à escola. A predicação "apropriado ao uso escolar" resulta do processo de negociação, conversação ou argumentação que determina quais aspectos devem ser considerados pertinentes à qualidade "musical". Esse movimento de negociação é amplo e estabelecido entre teóricos dos campos da música e da pedagogia da música, professores, alunos e suas interações com outros âmbitos sociais, em uma dinâmica de configuração da identidade grupal e negociação entre grupos da distância que os afasta ou aproxima em seus movimentos de interação.

Em suma, o que é próprio para a escola inscreve-se em alguma doutrina sobre a escolarização. No caso da escola de ensino regular, por exemplo, todas as disciplinas escolares põem-se no interior de alguma doutrina sobre seu papel na formação dos educandos, e, de acordo com aquela doutrina, elas adquirem maior ou menor valor educativo. No caso da música, no Brasil, o seu valor educativo precisa ser

demonstrado, pois as doutrinas sobre a escola que permeiam as decisões a respeito dos currículos não a consideram "útil", uma vez que o critério usual é o da utilidade imediata ou futura de alguma disciplina escolar ("para que serve...?").

O caráter comunicativo é fundamental nesta discussão, pois trata da negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão – aqui a dos discursos sobre a música e seu lugar na escola.

RESUMO

Na produção de qualquer tipo de conhecimento, é importante verificar como acontece o processo pelo qual as pessoas dão sentido às coisas.

É importante buscar os valores, conceitos e crenças das pessoas nos seus próprios discursos para entender o que elas "conhecem".

Se entendermos música como discurso, fica mais fácil verificar que as práticas musicais em desenvolvimento na escola já espelham o que aquelas pessoas envolvidas nas práticas entendem por música.

O som não é música, mas a música é (também) som

AULA 2

Meta da aula

Apresentar a discussão sobre a definição/significação de música em diferentes contextos sociais e históricos, utilizando o modelo proposto por uma teoria do campo da psicologia social: a Teoria das Representações Sociais.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. descrever os elementos fundamentais da Teoria das Representações Sociais como base para o desenvolvimento da prática pedagógica em música, proposta no curso;
2. resumir o processo pelo qual um fenômeno físico e/ou social recebe a denominação "música" ou qualidade "musical".

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, iniciamos a discussão sobre a construção do sentido das práticas musicais nas escolas regulares. É importante a gente pensar sobre isso para não repetir alguns pontos de vista como: "Os professores são inaptos para o trabalho com música nas escolas"; "Os alunos não possuem o 'dom' para a música" (uma visão voltada exclusivamente para a psicologia do indivíduo) ou "Os alunos de classes econômicas desfavorecidas não têm capacidade para entender a 'boa' música" (uma visão voltada exclusivamente para uma estrutura social que determina a capacidade do indivíduo). Nenhum desses pontos de vista é favorável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora do homem, pois eles não nos dão nenhuma pista para a transformação. Uma alternativa, a que escolhemos desenvolver no curso, é oferecer ferramentas teóricas para que você possa compreender a maneira como cada prática musical nasce das relações sociais, entre as pessoas que se encontram na vida cotidiana. Assim, podemos pensar em práticas e políticas pedagógicas mais adequadas à escola e a cada turma de estudantes.

É relevante buscar o sentido das práticas musicais que integra a interação entre as pessoas no processo de ensino/aprendizagem. Pensamos que, se comunicação é a ação que estabelece algo em comum, sendo preciso, para isso, a negociação das diferenças entre as pessoas para que aconteçam as trocas sociais (dentre elas a que consideramos ser educativa e musical), a comunicação de sentidos musicais pode e precisa ser feita. Mas como fazer isso?

Vamos tentar apresentar uma maneira de pensar sobre como os sentidos das práticas musicais são construídos no cotidiano. Para isso, vamos precisar apresentar, brevemente, uma teoria no campo da Psicologia Social. Ela se chama Teoria das Representações Sociais. A nossa hipótese é que a música é um produto social, da ação do homem na sua relação com o outro que ele identifica como seu "auditório", para quem ele desenvolve suas ações musicais buscando emocioná-lo. A Teoria vai nos ajudar porque entendemos que o desenvolvimento das práticas musicais (qualquer prática musical) coincide com a produção de representações sociais. Vamos ver.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MODELO ADEQUADO PARA ENTENDER A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DAS PRÁTICAS MUSICAIS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi fundada por um psicólogo francês chamado Serge Moscovici, na década de 1960. Ela é uma forma sociológica, mais do que psicológica, de tratar o comportamento das pessoas e a maneira como elas dão significado às coisas do mundo que as cerca.

Na Teoria das Representações Sociais, podemos verificar como se formam e como funcionam os sistemas de pensamento que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Para o pessoal que trabalha com essa teoria, a crença principal é que todo o conhecimento produzido por um grupo social tem um sentido ou significado (senso) comum aos seus integrantes, por isso é reconhecido e legitimado no âmbito desse grupo. Só se produz conhecimento sobre algo que a pessoa pode ou queira reconhecer e que tenha relevância social.

Por meio dessa teoria, conseguimos entender como acontecem os processos de construção do conhecimento próprio para desenvolver uma "prática musical" por um determinado grupo social (cada grupo social desenvolve práticas musicais específicas a ele).

O que é Representação Social? Entendemos por representação social uma forma específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. É um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo um objetivo prático para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

O produto de uma prática humana (objeto social) pode ser representado como musical por um determinado grupo cultural, dependendo do significado ou sentido que lhe é atribuído dentro da estrutura cultural particular daquele grupo. Objetos musicais, entendidos como objetos sociais, são também objetos de representações sociais. Deu para entender? Ainda não? Então, vamos tentar um exemplo de aplicação pedagógica da Teoria.

Nas turmas de uma escola, é possível e recomendável trabalhar as práticas próprias do que se considera música *pelos estudantes*. Não importa se o resultado será próximo àquele que ouvimos nas salas de concerto ou de *shows* de música popular. O que importa é levar em

consideração a lógica da produção *no trabalho* que se vai desenvolver em conjunto com os estudantes. Essa lógica precisa ser a lógica natural do grupo, aquela que nasce das intenções e dos acordos estabelecidos entre as pessoas que fazem parte desse grupo.

A Teoria das Representações Sociais permite compreender como e por que os integrantes de um determinado grupo social defendem determinadas práticas (no nosso caso, pedagógicas e musicais).



Para que uma criança aprenda a cantar, ela não precisa ter aulas de canto. Ela ouve sua mãe e outras pessoas cantando e busca imitá-las, observando em que momentos a ação do canto se apresenta e, se verificar que isso é valorizado ou importante, vai buscar imitar. A resposta dos

integrantes do grupo social mais próximo à criança (aprovar ou desaproveitar o seu canto) é decisiva para a construção da sua autoimagem em relação à capacidade de cantar e da sua representação sobre o canto.

A partir desse exemplo, frisamos que as representações sociais dizem respeito a crenças, valores e atitudes construídos por meio da comunicação e da argumentação entre as pessoas. Vamos pensar que as práticas musicais são formas de argumentar para emocionar os outros a partir das ideias que estamos veiculando por meio dos sons.

De fato, a música, a pintura, a escultura e o teatro são artes que visam alterar de alguma maneira as crenças, os valores e as atitudes de seus auditórios e buscam afetá-los (MAZZOTTI, 2002). Contudo, isso não é novidade, pois já na *Poética* Aristóteles mostra que os poetas falam para um dado público e têm como finalidade mobilizar suas paixões, expressá-las e modificá-las. Então, para emocionar/convencer um público ou auditório, é preciso conhecê-lo, saber como ele dá significado às coisas à sua volta.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Levando em consideração o que você leu até agora, aponte as contribuições da Teoria das Representações Sociais para o entendimento e o desenvolvimento de práticas musicais na escola.

RESPOSTA COMENTADA

A Teoria das Representações Sociais reforça o caráter fundamental da interação social na construção do conhecimento. A música, como conhecimento humano, no campo da poética, como já queria Aristóteles, é construída na relação da pessoa com aqueles que ela reconhece e legitima nos seus grupos sociais. Portanto, deve-se saber

emocionar os outros por meio da música. Para tanto, precisamos conhecer esses outros, ou auditórios, para saber como afetá-los. A Teoria das Representações Sociais pode ajudar-nos nesse trabalho, porque, por meio dela, temos condições de verificar como o conhecimento sobre música e a prática musical são construídos em qualquer tipo de cultura.



DISCUTINDO A NATUREZA DA MÚSICA

Para se falar do sentido das práticas musicais desenvolvidas nas escolas, precisamos pensar na discussão sobre a natureza da música e da escola. O primeiro problema, a natureza da música, refere-se aos critérios que a pessoa usa para selecionar algo e considerá-lo "música". Esse *algo* pode ser o desdobramento tanto de um determinado fenômeno (o resultado físico de vibrações acústicas, por exemplo) quanto de um conjunto de elementos integrados à vida social (o ensino de música na escola de ensino básico, uma composição musical, uma apresentação de *rock*, um baile *funk* etc.).

Como você viu na aula anterior, quando abordamos os aspectos temporais e geográficos do conceito de afinação, se considerarmos o problema da natureza da música de maneira independente de um espaço e de um tempo determinados, "música" será algo independente das relações humanas. Assim colocado, o problema não tem saída, pois supõe algo fixo, um ideal musical ao qual as pessoas têm de se adequar. Caso não possam ou não consigam adequar-se ao ideal de música, então elas não são consideradas talentosas, "dotadas", não nasceram para a música.

Não é essa a ideia que quero veicular neste curso. Principalmente porque se trata de um curso de Licenciatura em Pedagogia que, como tal, lida com a mudança da qualidade do conhecimento das pessoas. Não podemos falar de algum conhecimento que não pode ser adquirido se quisermos trabalhar no campo da Pedagogia, você não acha?

Caso busquemos estabelecer algo próprio da música, algo que determine limites no espaço e no tempo do que se denomina "música", precisamos lançar mão da fixação de alguns critérios de classificação que tenham por referência a qualidade de ser musical. Quem participa da construção desses critérios? Os teóricos, os musicólogos, os professores de música, seus alunos, cantores, instrumentistas, regentes, compositores, arranjadores, DJs, MCs, eu, você...

O que isso quer dizer? Que a qualidade da música é determinada pelas contingências, pelo uso que se pretende fazer dela em determinadas circunstâncias.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Observe este trecho:

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada "brega" pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um cluster pode causar espanto num recital tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de rock

pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado (WISNICK, 1989, p. 29).

Aponte os elementos convergentes entre o teor desse trecho e o tema que estamos debatendo no momento.

RESPOSTA COMENTADA

Argumenta-se a partir do fato de que há música em algum momento ou lugar. Para tanto, é preciso que aquele objeto social, para ser chamado de "música", tenha algumas qualidades reconhecidas como próprias da música por alguém. Não colocamos em dúvida que "música" existe, mas argumentamos a respeito de suas qualidades, se as consideramos adequadas ao tempo e ao espaço em que estão acontecendo. Dessa maneira, as qualidades de algo considerado música estão em constante disputa nas conversas, nos argumentos e nas práticas das pessoas em atuação em seus diversos grupos sociais.

Em muitas sociedades, não há um termo ou palavra para designar *música* como fenômeno geral (NATTIEZ, 1990), isto é, há uma palavra para designar cada atividade musical, cada ator social que canta, dança ou toca um instrumento e cada tipo de canção (secular e religiosa). Assim, o pensamento ocidental sobre o que é e o que não é música é inadequado para estudar a questão da presença ou não de música em todas as sociedades, as articulações construídas por cada grupo social específico a essas sociedades.



Não há um conceito único, intercultural, que defina *música*.

Esta é a ideia do semiólogo musical canadense Jean-Jacques Nattiez:

Examinar os limites entre música e outras formas simbólicas (...) revela que o conceito "música" é deslocado de uma cultura para outra. Isto fica particularmente claro nas sociedades para as quais a palavra "música" não existe. Os Persas fazem a distinção entre *musiqi*, a ciência ou arte da música, e *musik*, o som ou performance musical. Lorraine Sakata, no entanto, demonstrou que denominar algo como *musiqi* depende do contexto e da avaliação particular da cultura sobre o que é musical: as canções dos textos religiosos são *musiqi*, mas as fórmulas para oração não são. Pode-se estender este tipo de investigação para outros níveis: historicamente, a *mousikê* dos antigos gregos designa *grosso modo* aquilo que nós chamaríamos de "poesia lírica" (NATTIEZ, 1990, p. 54, tradução nossa).

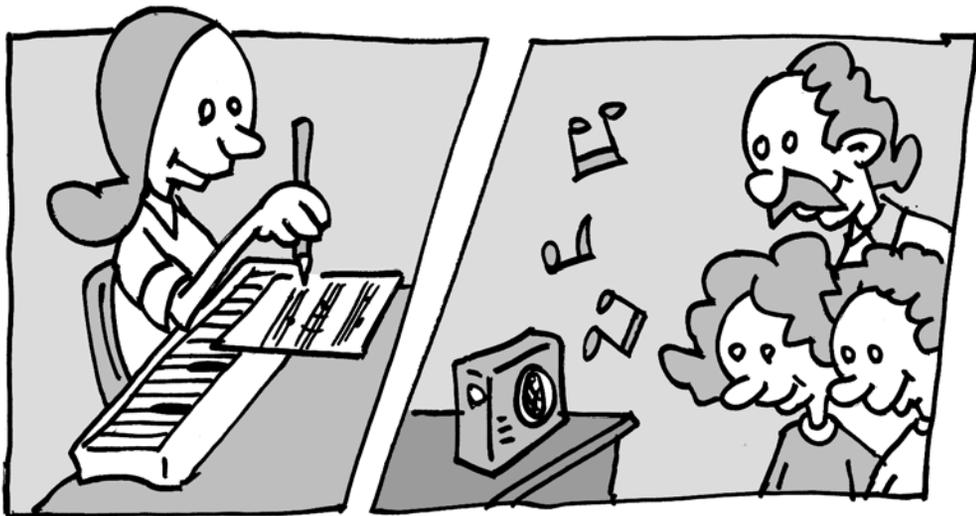
O que leva os professores a definirem determinadas práticas como musicais, num primeiro momento, e adequadas à escola, num segundo momento, está subordinado ao que eles entendem por *ser musical* e por ser *adequado para o uso escolar* (adjetivos e interpretações dadas por este grupo para aquelas práticas). Portanto, não é uma verdade universal a ser aplicada a todos. Não seria adequado pensar em uma história da música sem levar em conta que esta é a história das interpretações e predicções, feitas pelas pessoas no seu cotidiano, dos objetos e práticas sociais e musicais.

Cada tipo de organização ou prática musical requer uma justificativa, um tipo de autoapresentação das pessoas envolvidas na sua busca por aprovação ou mesmo reprovação dos outros. O choque ou o escândalo também são maneiras de afetar o outro, emocioná-lo. Buscar a aprovação ou a reprovação significa levar o outro em conta, e inclui os argumentos usados para esses fins.

Veja como chegamos à ideia de argumentação em música. O trabalho da pessoa ao interferir, modificar os materiais sonoros de acordo com o significado que quer empregar por meio de sua ação diz respeito a um tipo de produção desenvolvido para aqueles fins. Todo processo de produção é uma intenção tornada objeto, uma intenção efetivada. Aprender a expor uma ideia por meio de sons é, fundamentalmente, aprender uma técnica ou arte de argumentar. Argumentar na/com música diz respeito ao *modo como* o orador/professor/compositor, ou todo aquele que age (incluindo a ação de fazer silêncio), escolhe interferir nos

sistemas de significados dos outros. Aprender a argumentar é aprender uma técnica, um esquema de ação, um modo de fazer, um "estilo", a partir do qual se chega aos procedimentos considerados eficazes ou corretos (MAZZOTTI, 2003).

Os procedimentos eficazes ou corretos podem estar relacionados com o professor que se considera responsável pela construção/ampliação do "bom gosto musical" de seus alunos (e para tanto seleciona e apresenta-lhes o repertório musical que ele considera de "melhor qualidade"), seja nesse fazer relacionado ao compositor se autoproclamando como pertencente a determinado estilo ou grupo estético. Em um caso ou em outro, a intenção do orador/professor/compositor é materializada em cada sonoridade, ou seja, criação e interpretação estão unidas, pois nessas ações há, necessariamente, negociação dos sentidos.



Reforçamos que professor e compositor encontram-se na categoria de agentes de produção. Eles colocam em ação os mesmos sistemas cognitivos em seus processos de produção, guardadas as proporções do rigor argumentativo de cada intenção.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Construa, com suas palavras, uma definição de "música" a partir do que está apresentado nesta aula, partindo do conceito de representação social.

COMENTÁRIO

Definimos música como toda organização sonora enquanto argumentos construídos para um determinado fim. Essa é a causa para que a música esteja presente, de formas distintas, em cada tempo e lugar.

RESUMO

A Teoria das Representações Sociais sustenta que os significados que as pessoas dão às coisas são constituídos nos e pelos grupos sociais, de maneira ativa. A construção, a comunicação e a negociação de significados, tanto compartilhados quanto divergentes, a respeito dos sentidos dos objetos sociais (no nosso caso, a música) ocorrem dentro de grupos sociais e entre eles, na ação comunicativa humana, portanto.

Por essa perspectiva, as teorias musicais ou sobre o significado da música são representações sociais sobre música e orientam o trabalho de tornar-se, ou tornar alguém, musical, de apresentar as qualidades "musicais" de atos ou eventos. Qualquer representação sobre algum saber pretende ser também a exposição do caminho pelo qual alguém se torna sábio (musical) por meio da mesma.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, trataremos mais detidamente desses operadores cognitivos.

A construção social da música

AULA 3

Meta da aula

Apresentar as etapas de produção do sentido de música com base na Teoria das Representações Sociais.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. especificar as etapas da produção do sentido de música;
2. identificar, nas etapas do processo de significação musical, contribuições para a pedagogia da música.

INTRODUÇÃO

O que é música? O que é preciso para alguém se tornar musical? De onde vem o sentido da música? Estas são algumas questões que permeiam a história da música e das práticas sociais a ela relacionadas: compor, improvisar, cantar, tocar um instrumento, dançar, ouvir etc. As respostas a essas questões dizem respeito à produção do sentido.

Como acontece a produção de sentido de música? É o que vamos estudar a seguir. Para o nosso curso, é muito importante esse estudo, porque queremos demonstrar que as atividades que são desenvolvidas com alunos em sala de aula podem passar pelas mesmas etapas do processo de significação musical e, assim, chegar a um resultado mais consciente pelos alunos.

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO MUSICAL

Alguém se depara com um fenômeno físico (vibrações acústicas, por exemplo) ou social (o resultado de um trabalho de manipulação humana de qualquer tipo de material sonoro) e afirma: "Isso é música!" Como se chega a essa afirmação? Quais são as etapas deste processo?

A percepção, nas palavras de Martinez (2004), é o ponto de partida desse processo. Mas o que é "perceber" algo? Em uma definição bem simples, mas suficiente para nós, podemos afirmar que perceber consiste em detectar *qualidades*, o que permite distinguir um fenômeno em relação ao que está à sua volta, ao seu entorno. Por exemplo: no ar, eu percebo o ruído da sirene (fenômeno físico), agudo e possante (qualidades). Talvez, se eu não tivesse a experiência do que seja agudo ou possante, não poderia distinguir o som da sirene, ou o faria a partir de outras qualidades com as quais já tivesse familiaridade. Um músico, ao ouvir o mesmo som da sirene, poderia afirmar: "Eu percebo um intervalo melódico de terça menor ascendente." O resultado da percepção, portanto, está vinculado à quantidade e à espécie de informação que as pessoas detêm sobre as coisas que as rodeiam.

Além disso, o significado que damos às coisas é o resultado de um ato de comparação entre qualidades. Veja só. O *rap*, por exemplo, é considerado por muitas pessoas como "não música", porque, para elas, música é algo que precisa apresentar variedade de instrumentos, melodia definida etc. Essas pessoas procuram no *rap* as qualidades que julgam serem próprias da música, ou de algo que possa ser considerado música. Como não as encontram, afirmam: "*Rap* não é música."

O *rap*, entretanto, é música adequada aos fins a que se propõe:

Surgido no final dos anos 70, no bairro do Bronx em Nova York, o *rap* se constituiu como relato da vida dos jovens negros e de outros grupos discriminados, como os latinos, da periferia das grandes cidades norte-americanas. Sua forma discursiva, em que o cantor na verdade parece estar falando, remete à tradição africana de relatos orais, e não são poucos os estudiosos do *rap* que localizam na África a gênese desse estilo musical (GUIMARÃES, 1999, p. 39).

As qualidades não existem nas coisas, mas no julgamento perceptivo que fazemos delas. O julgamento que fazemos das coisas está condicionado aos nossos **GRUPOS SOCIAIS DE REFERÊNCIA**, naqueles em que vivemos ou que temos como referência ou modelo para nossas ações, tomadas de decisão, constituição dos nossos valores. De fato, sabemos que o homem se relaciona com seus grupos sociais de referência a partir de suas intenções de aproximação ou mesmo afastamento desses grupos.

Para os negros norte-americanos e muitos brasileiros, o *rap* apresenta-se como manifestação musical adequada para expressar condições próprias de um grupo social específico. Neste sentido, pensamos ser adequado definir música como toda organização sonora voltada para um determinado fim.

Como já comentamos nas aulas anteriores, existe uma teoria que trata do julgamento perceptivo que fazemos das coisas à nossa volta: a Teoria das Representações Sociais. Com base nessa teoria, também podemos chegar à maneira como as pessoas produzem música e propor esse mesmo processo para os alunos durante as aulas. Veja como.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Começemos frisando que qualquer fenômeno pode ser percebido e representado como música pelas pessoas de um determinado grupo social, dependendo do significado ou sentido que lhe é atribuído na estrutura cultural particular. O fenômeno é percebido, representado e reapropriado pelas pessoas em suas trocas via comunicação, reconstruído no seu sistema de pensamento, integrado ao seu sistema de valores, conforme sua história e o contexto social e ideológico que as cerca e, dessa forma, passa a se constituir como "música" para aquele grupo social específico.

Um **GRUPO SOCIAL DE REFERÊNCIA** é definido por fatores como identidade ou laço social (profissional, religioso, estético etc.), além da comunicação social e do modo comum de pensar ou saber compartilhado.

Você e seus alunos constituem um grupo social dinâmico, podem e devem estabelecer as qualidades que julgam serem próprias da música e, a partir daí, produzir música. Vamos falar das etapas do julgamento perceptivo e da produção musical, sugerindo que elas estarão presentes em suas atividades de sala de aula.

AS ETAPAS DA PRODUÇÃO DO SENTIDO DE MÚSICA

Pela Teoria das Representações Sociais, são dois os processos formadores de sentido que, para nós, equivalem à produção musical: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação, uma informação – seja ela sonora, o próprio silêncio ou ausência expressiva de som –, é selecionada de um determinado fenômeno (físico ou social). A seleção é parcial, mas não ao acaso, uma vez que os elementos selecionados são aqueles que "coincidem" com o sentido que a pessoa pode ou quer dar ao som.

Vamos dar dois exemplos. Uma pessoa vem do interior para o Rio de Janeiro e observa, pela primeira vez, o mar. Tudo o que ela observar e expressar, por meio de palavras, consistirá em representações construídas a partir da seleção que ela fez dos elementos que compõem o mar. Ela pode priorizar alguns elementos em detrimento de outros, tendo em vista os condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações) e, sobretudo, os critérios normativos (guiados pelo sistema de valores de seus grupos sociais de referência), de modo a proporcionar, a si e àqueles com quem busca a interação comunicativa, uma imagem coerente e facilmente reconhecível do mar: o som, a espuma das ondas, a areia, a cor do mar, seu cheiro etc. Essa pessoa pode dizer: "O mar é como um dragão azul-esverdado, que lambe a areia." Essa é uma expressão poética dos elementos selecionados (o tamanho do mar, sua cor, o movimento das ondas na areia da praia) para a construção de uma definição/representação do mar.

O mesmo acontece com o compositor que vai produzir algo cujo tema seja o mar. Por meio de sons, precisa expressar essa ideia e, a partir da espécie de informação que detém sobre o mar e sobre as técnicas de expressão de ideias utilizando meios sonoros, selecionará elementos do mar e buscará encontrar elementos sonoros de outras fontes para expressá-los. Portanto, seja na percepção ou na produção, o processo começa pela *seleção de elementos de informação*, no nosso caso, sonora.

Junto com a seleção de elementos de informação, dá-se a sua recontextualização, uma vez que eles são ressignificados pelas pessoas, de acordo com os condicionantes culturais e critérios normativos que propiciaram a sua seleção. O mar tem uma existência objetiva que proporciona diversas representações, tantas quantas forem as pessoas que o observam. Portanto, a realidade representada por cada um de nós condiciona a produção das nossas representações, daí falarmos em recontextualização, porque selecionamos elementos de informação de uma fonte (a existência objetiva do mar) para construirmos outro objeto, aquele da nossa representação (por exemplo, o dragão verde-azulado que lambe a areia).

A incidência do contexto sobre o processo de produção de representações sociais explica por que a mesma ocorrência pode ser representada de diferentes maneiras, uma vez que esse processo está relacionado a cada grupo social especificamente.



ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Ouça alguma peça musical instrumental, de preferência do repertório que convencionamos chamar clássico. Escreva suas impressões sobre a ideia expressa pelo compositor por meio da música. Depois disso, verifique a ideia contida no título da obra: você imaginou que essa música tratava da ideia contida no título?

COMENTÁRIO

Ao ouvirmos algo pela primeira vez, construímos hipóteses sobre o seu significado. No caso de uma música instrumental, tendemos a imaginar que tipo de ideias, fatos, acontecimentos ou mesmo personagens estão sendo "narrados" por aquela manifestação sonora. Seleccionamos, no processo de percepção/apreciação da obra, os elementos que podemos reconhecer, dar significado a eles. O compositor passou por seu próprio mecanismo de seleção e recontextualização dos elementos considerados pertinentes para veicular, sonoramente, sua intenção produtiva. Compositor e ouvinte, portanto, em seu trabalho de produção e apreciação, seleccionam os elementos que, em diálogo com seus grupos sociais de referência, acreditam ser os ideais para expressar ou representar as suas ideias e hipóteses. Se os grupos sociais de referência do compositor e ouvinte não apresentarem nenhum tipo de convergência, certamente as hipóteses sobre o significado da obra, construídas pelo ouvinte, não coincidirão com as intenções do compositor. Esse fato não é negativo, mas é próprio da apreciação de todo trabalho artístico. Se tivermos informação a respeito do processo de produção da obra, poderemos nos aproximar das intenções do compositor, mas isso não é obrigatório. Todos nós temos capacidade suficiente para produzir nossas próprias ideias sobre as obras humanas.

A segunda etapa da objetivação refere-se à formação da representação propriamente dita, ou seja, imagens sonoras, visuais etc., todas no âmbito mental. Trata-se da estruturação ou organização dos elementos de informação selecionados num complexo de imagens, configurando-se um "objeto" reconhecível pelas pessoas a partir de um determinado conjunto de predicados. Vamos dizer que corresponde ao momento exato da formação da imagem do dragão azul-esverdeado que lambe a areia da praia, lembra do exemplo?

A terceira etapa do processo de objetivação é a naturalização, ou seja, os elementos da representação passam a ser elementos da "realidade" e não mais do pensamento. Se o mar se mostrou assustador para o nosso amigo mineiro e poeta, o elemento *dragão* deve ter sido escolhido como imagem também por ser considerado assustador e, dificilmente, ele poderá banhar-se no mar com tranquilidade. *Dragão* deixou de

ser imagem para se transformar em "realidade" para o poeta, ou seja, naturalizou-se na sua relação cotidiana com o mar.

Um exemplo do processo de naturalização é o uso cotidiano das quatro primeiras notas da Quinta Sinfonia de Beethoven por alguém que queira apresentar um "clima" de suspense à sua conversação ("Contarei uma novidade, tchan-tchan-tchan-tchan..."). Ou, como ocorre naquele anúncio do aparelho de barbear em que se diz que "a primeira faz tchan, a segunda faz tchun e ...tchan-tchan-tchan-tchan...". Os criadores do anúncio passaram por aquelas etapas (seleção/recontextualização de elementos de informação, formação de imagens sonoras mentais) e naturalizaram as quatro primeiras notas de Beethoven na realidade do anúncio.

O esquema próprio da objetivação é um esquema de predicação, que condensa e dá sentido aos objetos do pensamento, tornando-os realidade para as pessoas. A partir desse sistema de predicação, ocorrem os processos de denominação e classificação desse produto já estruturado. Denominar (categorizar) e classificar são ações cognitivas que dizem respeito ao segundo processo de formação das representações sociais, a ancoragem. Ela se refere à assimilação de algo em um esquema ou estrutura cognitiva já existente. No exemplo do poeta que vê o mar pela primeira vez, ao representar o mar denominando-o como "dragão verde-azulado que lambe a areia", ele o insere na categoria das coisas que devemos temer. Como o mar era uma novidade, nosso amigo, poeta do interior, procurou encontrar no mar predicados que já conhecia e que puderam ser utilizados para perceber e assimilar essa novidade.

O caso do *rap*, novamente, é exemplar. No início da propagação dessa manifestação sociomusical, muitas pessoas estranharam, assim como ainda estranham a sua qualificação de musical. Não conseguiram selecionar nenhum elemento dessa manifestação que pudessem reconhecer como musical, como pertencendo ao grupo de outros elementos já estocados em sua memória em categorias que remetam à ideia de música.

Outros exemplos podem ser apresentados para reforçar o papel da objetivação e da ancoragem nos processos de produção e recepção dos objetos musicais que nos rodeiam.

A partir da análise elaborada por Porta Navarro (1998) da trilha sonora do filme *Rei Leão*, da Disney Produções, inspirado na peça *Rei Lear*, de Shakespeare, podemos verificar as representações de tempo veiculadas por meio da música:

- (a) O sentido de passado vincula-se à personagem Mufasa, pai de Simba, o futuro rei. Mufasa, ao representar o reino e o poder perdidos, aparece associado a um fragmento musical que cita alguns compassos da obra "*Ave Verum*" de Mozart, compositor do período clássico (século XVI), no momento de sua morte.
- (b) O sentido de presente tem, pela música que o veicula, um caráter informal, cotidiano, veiculado por meio de pequenas canções sem maiores tratamentos orquestrais ou harmônicos, buscando o sentido da simplicidade. Este é o momento em que Simba e Nara brincam e cantam, ainda crianças.
- (c) O sentido de futuro está naturalizado pelo estilo do musical norte-americano, o da *Broadway*, como é exposto na canção "Hakuna Matata". A poética da canção trata do paraíso alcançado sem sacrifício (com referência à abundância natural e bem-estar do lugar almejado). O uso do timbre de harpa ao se desvendar o cenário do paraíso reforça esse sentido (o som da harpa naturaliza e ancora o som angelical). E, também, a instrumentação da cena seguinte: Simba, já adulto, canta no paraíso com os amigos, sendo acompanhado por baixo elétrico e clarinete, instrumentos clássicos do *rock* e do musical norte-americanos. Os componentes formais, estilísticos e tímbricos dos musicais da Broadway e da cultura do *rock* ancoram a ideia de futuro denotada na imagem do paraíso: Simba não voltará para a África, terra do reino de seu pai, mas para o paraíso que é a América do Norte, representada, no filme da Disney, por sua música.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

2. Pensando no processo de naturalização e de ancoragem, tal como foi apresentado, procure apresentar outros exemplos do uso de determinado repertório nos desenhos animados, filmes, novelas ou anúncios televisivos.

COMENTÁRIO

Podemos identificar o que se passa em uma novela ou filme apenas levando em consideração a trilha sonora: romance, ação, suspense, violência são ancorados pelos usos da música. Efeitos sonoros ou repertórios musicais mais específicos, por sua vez, são naturalizados na realidade cotidiana das pessoas por sua veiculação nas trilhas sonoras. Tomando como referência um episódio do desenho animado Bob Esponja, veiculado no programa "Xuxa no Mundo da Imaginação" (TV Globo), analisado por Tourinho (2004), podemos encontrar elementos associáveis à ideia de naturalização e ancoragem.

Nesse episódio, o som produzido com o deslizamento de um tubo de metal sobre as cordas de uma guitarra típica do Havaí ancora a ideia de cenário tropical, onde se desenrola a história. Já a música eletrônica, expressa pelo som de uma guitarra, característica do heavy metal, naturaliza a ideia dos desenhos de ação. De fato, no momento em que se ouve a música eletrônica, os personagens do desenho se comportam como Batman e Robin, na cena inicial dos episódios do seriado da década de 1960 e a configuração da imagem acontece da mesma maneira que a dos desenhos de ação japoneses. Também a música erudita e o balé clássico, no contexto do desenho animado, veiculam ideia de sofisticação estética. Os personagens do desenho, Bob Esponja e Patrick, dançam e cantam uma valsa de J. Strauss Jr. enquanto caçam, significando que buscam mostrar maestria naquilo que fazem.

O que você viu até o momento é um problema para a pedagogia da música, pois diversas são as músicas e práticas musicais que cada aluno leva para a sala de aula e, muitas vezes, elas não coincidem com aquelas classificadas pelo professor como sendo as músicas ou práticas ideais para musicalizar alguém. O funcionamento do sistema de categorias e critérios estabelecidos pelos professores em suas práticas pedagógicas é influenciado por seus grupos sociais de referência, os quais, muitas vezes, não coincidem com os grupos de referência dos alunos.

Uma vez que o significado de música, como qualquer outro conhecimento, se realiza na interação, no diálogo social, colocar-se em comum com o outro é condição para esse diálogo. Buscar estratégias que aproximem as diversas realidades próprias de cada grupo social de referência presente em sala de aula torna eficaz o processo de significação, sem o qual não há aprendizagem.

Entenda que toda prática ou escolha naturaliza representações fundamentadas por sentidos de pertença social, torna mais fácil e coerente o trabalho com o material musical trazido pelos alunos. A eficácia do ensino passa por essa estratégia.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Leia a afirmação a seguir:

Todo compositor tem um público-alvo que busca atingir, emocionar por meio do choque, do escândalo, ou mesmo do aplauso. Mas, nem sempre o público-alvo do compositor coincide com o público que acessa a mensagem veiculada por ele. O auditório, qualquer que seja, sempre reconstrói a mensagem, refaz o trabalho de produção, é co-criador da obra. Ao receber a mensagem, ele seleciona dela os elementos que pode ou quer selecionar a partir dos seus próprios grupos sociais de referência.

A partir do conteúdo desta aula, que tratou das etapas da produção do sentido de música – objetivação e ancoragem –, você concorda que esta afirmação se aplica à pedagogia da música? Por quê?

RESPOSTA COMENTADA

Sim, porque pela Teoria das Representações Sociais, entendemos que a música não é algo que se impõe, de maneira autônoma ou independente, diante de nós. Limites de espaço e tempo emergem quando entendemos que a música é uma produção humana. Eles correspondem às teorias que, a todo instante, estamos construindo, ou seja, às nossas interpretações acerca das ocorrências que consideramos relevantes para a nossa vida social. Buscamos expor essas teorias aos outros, mesmo que esse outro seja, inicialmente, nós mesmos em nosso diálogo interno.

Da mesma maneira que as obras musicais, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola dependem do significado ou sentido que lhes é atribuído dentro de uma estrutura social particularizada pelas representações construídas.

Os professores podem ser complacentes com o ambiente físico da escola e com os objetos musicais aceitos pelos alunos, mas tendem a qualificá-lo como não música a partir das representações sociais que caracterizam os seus grupos de referência. Essa qualificação pode trazer entraves para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula.

RESUMO

São duas as etapas do processo de significação, as quais coincidem com o processo da construção do conhecimento ou representação social.

A etapa da objetivação caracteriza-se por ser aquela em que se torna concreto, objetivo, o significado/representação que se tem a respeito de alguma ocorrência.

A ancoragem é a etapa que se relaciona dialeticamente com a objetivação (como as duas faces da mesma moeda). Ela diz respeito ao trabalho de denominação e classificação daquela representação objetivada.

O processo de significação incide diretamente na configuração das atividades pedagógicas em sala de aula, pois o professor pode deixar de perceber o repertório e as práticas musicais de seus alunos, ou mesmo classificá-los como não musicais. Sendo assim, propicia-se um distanciamento entre eles, que se torna obstáculo para a comunicação (tornar ideias em comum) necessária no processo de ensino/aprendizagem.

Repertório musical: como classificar?

AULA

4

Meta da aula

Apresentar a lógica de construção dos critérios de classificação do repertório musical baseada na teoria das representações sociais.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as categorias de repertórios musicais;
2. construir os seus critérios de classificação de repertório musical.

INTRODUÇÃO

Quando entramos em uma loja de discos, logo nos deparamos com a disposição do material em categorias para venda: "música para crianças", "música de orquestra", "música do mundo", "rock internacional", "rock nacional", "trilhas sonoras", "música romântica" etc.

Não é raro verificar, por parte dos professores, atitude de total confiança nessa classificação. Se o público-alvo for o infantil, claro que o repertório tem de ser aquele já categorizado como "música infantil" ou "para crianças". Escolha correta? Errado! Toda classificação do repertório musical precisa ser entendida no contexto em que foi formulada. Para tanto, é necessário que sejam explicitados os critérios para a sua construção, para que possamos criticá-la e, então, construir a nossa própria classificação do repertório musical. Por exemplo, muitas vezes, falamos de "música folclórica", trabalhamos um determinado repertório, na semana do folclore, na escola onde atuamos, e, nem sempre, percebemos que o repertório que estamos apresentando aos alunos, retirado de livros sobre folclore, é uma representação social de folclore construído pelo grupo de acadêmicos que viveu há décadas, o que nem sempre coincide com a nossa realidade. Se folclore é a sabedoria de um povo, por que as músicas inventadas para louvar as glórias do time de futebol, por exemplo, não podem ser entendidas como canções folclóricas?

Vamos, agora, apresentar uma discussão sobre a classificação do repertório musical, visando a contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem repertório musical.



A CLASSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO MUSICAL

Inicialmente, é importante assinalar que nenhuma classificação é absoluta, mas está sempre atrelada aos interesses do grupo social envolvido na ação de classificar. Como exemplo, vamos apresentar algumas classes de repertório musical, tal como o fizeram professores de música da cidade do Rio de Janeiro que entrevistamos, durante o ano de 2003, para desenvolver uma pesquisa sobre o tema (DUARTE, 2004). Assim, queremos demonstrar que não só o que está apresentado nos livros é válido para utilizarmos como diretriz das nossas reflexões. O grupo socioprofissional de professores de música da cidade do Rio de Janeiro lida com representações que, certamente, serão mais úteis e próximas a vocês, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que estão, neste momento, refletindo sobre o repertório musical a ser apresentado aos seus (futuros) alunos. Contrastaremos algumas dessas representações com a fala de acadêmicos ou teóricos da Musicologia, visando a enriquecer a nossa reflexão. Vamos, agora, "ouvir" os critérios utilizados por esses professores para categorizar o repertório musical que está a nossa volta.

(1) Música erudita ou música de concerto – consagrada como música culta ou representativa de períodos históricos da estética musical ocidental. Nessa categoria, observamos a existência de dois grupos. Um deles, para exemplificar o que entende por "música erudita", citou períodos históricos e estéticos mais amplos (Música Barroca, Romantismo), peças musicais e seus compositores ("Missa de Notre-dame", de Guillaume de Machaut, "Sonata op. 111", de Beethoven) ou compositores específicos (J. S. Bach, Mozart etc.), e o outro apresentou, simplesmente, a expressão "Música clássica", "erudita" ou "de concerto", como se essa expressão já fosse suficiente para garantir o seu sentido. Ao especificar um estilo ou período histórico, compositores e/ou peças musicais, os professores buscaram demonstrar o seu conhecimento na área, sofisticação de gosto e conhecimento e, portanto, sua pretensa inserção no grupo distinto de apreciadores e conhecedores da "música culta" (TRAVASSOS, 1999b).

Há uma operação classificatória que Travassos (1999b, p. 121) entende ser dominante no Brasil e que "cinde o universo da música em dois grandes campos hierarquicamente relacionados": a "música artística" (ou de qualidade) e as demais. Comentando a discussão sobre as hierarquias dos

repertórios, na qual um grupo significativo de estudantes e profissionais de música reivindica maior atenção para a música popular, a autora percebe que os critérios de qualidade considerados válidos por esse grupo são os mesmos aplicados à crítica da música erudita: complexidade de forma ou estrutura, exigência técnica na interpretação instrumental, possibilidade de exibição virtuosística (TRAVASSOS, 1999a, p. 11). Assim, Travassos (1998, 1999a, 1999b) entende que, implicitamente, esses valores podem ser tomados por universais pelas pessoas envolvidas no debate. Como veremos a seguir, é provável que os professores entrevistados estejam tomando como básica a distinção entre música artística ou de qualidade e "as outras".



A qualidade musical não está no repertório em si, mas no juízo interpretativo que fazemos desse repertório, de acordo com os diversos usos que dele fazemos. Sabemos que o mesmo tipo de repertório pode ser adequado em um determinado momento e, em outra situação, não ser mais. A qualidade do repertório está vinculada às suas numerosas possibilidades de usos.

(2) Música popular ou MPB – as canções ou artistas considerados canônicos, os que estariam além dos debates sobre a qualidade musical, mas apresentam uma interseção com o mercado de venda de discos. É como resume um professor entrevistado: "é música boa, mas veiculada pela mídia". Essa fala mostra, bem nitidamente, a representação da música veiculada pela mídia: música de pouca ou nenhuma qualidade.



A mídia propaga, necessariamente, música de baixa qualidade? Essa música está voltada para os gostos de quem a produz (músicos e gravadoras de discos) ou daqueles para quem é produzida?

No entanto, o termo MPB não explicita de que tipo de repertório se está falando. Justificamos essa afirmação com Travassos (1999b, p. 135-136), pois a autora indica que "o rótulo MPB constituiu-se, a partir dos anos 60, em oposição, de um lado, ao iê-iê-iê (posteriormente ao *rock*), de outro, à bossa-nova, em debates que eventualmente retomavam a questão da autenticidade nacional e das raízes genuínas da música popular".

Alguns dados históricos confirmam essa afirmação:

Num primeiro momento, quando o samba se converte em símbolo da brasilidade, a noção de nação é central para a mediação dos conflitos entre o Estado e as massas urbanas; posteriormente, quando se traz para o campo da canção o "engajamento estético" do modernismo, rompe-se com a hegemonia do samba. É quando a vanguarda tropicalista assume posturas de autocrítica e abre espaços para "novas misturas e novas hierarquias"; depois do tropicalismo vale tudo (*samba, Rock, reggae* etc.) (ULHÔA, 2001, p. 52).

Portanto, para Ulhôa (2001), o termo MPB é problemático, pois pode ser usado tanto para designar um grupo sonoro restrito quanto um determinado seguimento do mercado musical já consolidado, mas com reduzido retorno comercial. Também é problemática a expressão "música popular", pois tanto pode agrupar ocorrências de um tipo de raiz cultural quanto a indicação da abrangência do seu alcance em termos de público (ULHÔA, 2001).

De fato, na reflexão sobre a categoria "Música Popular" desenvolvida por Travassos (1999b), encontramos elementos relevantes para o desenvolvimento da discussão sobre a categorização de determinada ocorrência como música popular ou erudita.

Definições [de música popular] baseadas em critérios sem efeito substantivador, como os que foram bastante discutidos por folcloristas e etnomusicólogos, enfatizam os processos de criação ("coletiva", a partir de "fórmulas" e da contínua variação de material preexistente etc.) e de transmissão (oral/aural por meio de contatos interpessoais etc.). Contudo, como já observaram vários autores,

esses processos não estão ausentes da música erudita. Ademais, c Analogamente, a constituição de um repertório clássico e da ideologia de música "séria", "elevada", também já foi historicizada. (TRAVASSOS, 1999b, p. 123).

Essa longa citação do artigo de Travassos traz à luz alguns aspectos importantes para o nosso trabalho. Em primeiro lugar, corrobora o aspecto histórico ligado às argumentações dos grupos sociais dos etnomusicólogos, folcloristas, músicos "práticos", estudantes de música, entre outros, o qual incide sobre a construção dos conceitos e sobre as suas classificações e categorizações. Além disso, toca em um ponto muito sensível para o resultado da nossa análise, pois trata da representação que os intelectuais de diversas épocas e linhagens teóricas construíram sobre o "povo".

As citações aos artistas nos dão algumas pistas sobre a música a qual os professores entrevistados se referem. Edu Lobo, Chico Buarque, Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento são artistas considerados canônicos no campo da música popular "de qualidade". O mesmo ocorreu, como veremos, com as citações à música brasileira, com as referências a Cartola e Pixinguinha. Sabemos, portanto, o que falam os professores ao se referirem ao repertório popular e/ou brasileiro, quando apresentam nomes de músicos já consagrados como "clássicos" em seus diversos gêneros: "A música popular de autores consagrados, Caetano, Chico, Gil."



(3) Música instrumental – situa-se entre a "música clássica" e a "MPB", ou seja, é aquela que não possui canto nem está voltada para outra função que não seja a fruição pessoal. Essa categoria é bem explicada por Travassos (1999b, p. 115), especialmente quando estabelece relação entre as suas características musicais e o perfil social que o grupo de apreciadores procura para si:

A chamada música instrumental é prestigiada como a nata da popular. Associada a músicos ‘anfíbios’ que atuam também no circuito erudito, evoca um refinamento do gosto, a posse simultânea dos saberes escolares e das habilidades consideradas típicas do músico popular. Trata-se de um tipo de música destacado por sua qualidade intrínseca, que reflete a ‘preocupação artística’ de seus produtores. Sofre a marginalização imposta pelos meios de comunicação de massa e confina-se a espaços restritos e selos fonográficos alternativos. (...) A música instrumental figura como repertório difícil, que exige cultivo por parte de músicos e ouvintes, distante do gosto das massas. Produto dirigido a ouvintes musicalmente qualificados, estabelece uma relação entre músicas e seu público semelhante àquela que caracteriza a música erudita.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Estabeleça um paralelo entre música erudita e música popular instrumental, na ótica dos autores citados, apontando os elementos que são comuns às duas.

RESPOSTA COMENTADA

Os elementos comuns à classificação de repertório na categoria "erudito" ou "popular instrumental" são: complexidade de forma e estrutura do repertório; exigência técnica para a sua execução; não é mero entretenimento; exige audição concentrada, daí seus apreciadores precisarem ser musicalmente qualificados; supõe um sentido de evolução (aumento da complexidade e capacidade expressiva dos intérpretes); formação de uma "elite cultural", de "bom gosto" entre os seus apreciadores, que se distancia das massas populares.

(4) Música brasileira – gêneros e artistas considerados canônicos pelos critérios em prol do caráter nacional. Os professores apresentaram alguns exemplos de compositores (Chiquinha Gonzaga, Cartola, Luiz Gonzaga) e de gêneros (samba, choro, baião) para definir melhor o que entendem por "música brasileira".



(5) Música folclórica – aquela que obedece aos critérios de anonimato e de música funcional desvinculada do mercado ("banda de pífano", "maracatu", "coco", "ciranda", "frevo", "caboclinho"). Sobre esta categoria, Travassos (1999b, p. 140) informa que

(...) "músico folclórico" não é, no Brasil, uma especialização profissional socialmente reconhecida. Artistas cuja obra é calcada em estilos da tradição oral (Luiz Gonzaga, por exemplo) são ditos populares. Pertence ao universo do folclore quem não transpôs a fronteira do anonimato e da música funcional desvinculada do mercado.

O incremento dos meios de comunicação de massa "empurrou" para a categoria "música popular" as músicas veiculadas pela mídia, enquanto na categoria "música folclórica" estão as tradições orais nas quais produtor e consumidor não estão claramente definidos (ULHÔA, 1997).

(6) Músicas do mundo (*world music*) – vinculadas às tradições orais de outros países (cantos do Azerbaijão, "Música das mulheres búlgaras", "Música de tribo africana").

(7) Música popular estrangeira – aquela que não é brasileira, mas apresenta-se ligada à difusão do mercado de discos. Diferentes elementos foram agrupados, pelos professores entrevistados, para explicitar o que entendem por música popular estrangeira: *jazz*, *rock* e Astor Piazzola.

(8) Música da mídia ou popularesca – em termos de qualidade, aquela abaixo da música popular; vincula-se, exclusivamente, ao valor quantitativo da vendagem e não aos critérios de qualidade musical, tal como apresentamos no subitem complexidade de forma ou estrutura, exigência técnica na interpretação instrumental, possibilidade de exibição virtuosística.

(9) Música religiosa – música ligada a cultos religiosos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. A partir de que fatores podemos diferenciar a *música da mídia* ou *popularesca* da música popular ou MPB, nos critérios estabelecidos pelos professores entrevistados?

RESPOSTA COMENTADA

A submissão dos artistas da música da mídia ou popularesca às pressões extramusicais – o sucesso garantido pela indústria cultural, a preocupação exclusiva com a vendagem dos discos – os afastaria dos elementos que determinam a qualidade musical de um repertório. Essas qualidades estariam presentes no repertório da MPB: domínio técnico dos recursos instrumentais e vocais apresentado pelos compositores e intérpretes e a conquista de um estilo próprio.

CONCLUSÃO

O professor deve ter clareza de que não há, *a priori*, repertório musical inadequado ao uso escolar. A classificação que apresentamos nesta aula serve como exemplo de uma forma de proceder à classificação e explicita quanto interesse social existe nesta ação. Dependendo da sua inserção profissional, com interesses bem específicos em relação à música, uma pessoa pode considerá-la inadequada e, então, construir a sua própria classificação, adequada aos usos que faz dos numerosos repertórios musicais existentes.

O que deve prevalecer na escolha do repertório, para uso em sala de aula, é: (a) o significado que ele tem entre as pessoas envolvidas na prática pedagógica, ou seja, o professor e os alunos; (b) o que se quer com o uso do repertório na atividade pedagógica. Caso seja interessante para o grupo discutir as raízes da cultura brasileira, o repertório de "música brasileira" pode ser ferramenta eficaz, caso o professor tenha condições de, dialogicamente, estabelecer o sentido do baião, do samba e do choro com seus alunos, mas nunca impô-lo a eles. O uso que se faz do *funk*, pelos alunos, pode ser tão ou mais nacional daquele que se faz, atualmente, dos sambas de enredo, pela indústria do carnaval. Vale a pena refletir sobre isso e chegar às suas próprias conclusões.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Elabore uma lista de músicas, de acordo com o seguinte critério: músicas que você conhece, de que você mais gosta e que você tem em casa. Dê uma categoria para cada exemplo. Você pode usar a classificação feita pelos professores de música do Rio de Janeiro que apresentamos, ou pode construir a sua própria classificação.

Como o entendimento sobre a expressão "música que você conhece" é amplo, a sua indicação pode ser dada em termos de gênero musical (samba, tango, bolero, *funk* etc.), de alguma peça musical ("Quinta Sinfonia", "Yellow Submarine", "Asa Branca" etc.) ou de músicos (Beethoven, Beatles, Luiz Gonzaga etc.).

COMENTÁRIO

Os exemplos apresentados por você do repertório musical que conhece, aprecia ou, simplesmente, tem em casa, na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, ou outros, constituem um indicador do que você considera música. Além disso, o uso que você faz da música revela a sua identidade social, configura você como integrante de grupos sociais determinados (religioso, profissional, econômico, cultural etc). Ao elaborar a sua lista, você expõe os acordos estabelecidos entre as pessoas que integram os grupos sociais a que você pertence (ou quer pertencer) pelo reconhecimento desse repertório. Como no caso da música erudita ou instrumental, afirmar que se tem DVDs de ópera em casa estabelece relação com o grupo social de pessoas com gostos "refinados", "sofisticados", elaborando uma hierarquia social pelo uso do repertório musical. Demais classificações do repertório musical ("música de qualidade", "música adequada ao uso didático", entre outras) também explicitam acordos e hierarquias sociais expressos em nosso cotidiano.

RESUMO

Para chegar à lógica da classificação do repertório musical da atualidade, analisamos o resultado de entrevista a professores de música do município do Rio de Janeiro.

Essa é uma maneira de classificar o repertório musical da atualidade, podemos tomá-la como base, ou não. No entanto, mais importante do que aceitar essa classificação do repertório ou aquela oferecida pelo mercado de discos, é construir nossa própria classificação de acordo com os nossos próprios interesses e do uso que faremos desse repertório.

O papel da música na escola

AULA 5

Meta da aula

Apresentar uma reflexão sobre o papel da música na escola e propor uma avaliação dos critérios de seleção de repertório musical a ser aplicado em atividades de sala de aula.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o discurso romântico sobre música na escola;
2. fazer a crítica do discurso romântico sobre música;
3. descrever critérios próprios de seleção de repertório musical para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, comentamos que, para desenvolver uma pesquisa sobre categorias musicais, entrevistamos vinte professores de música do município do Rio de Janeiro. Vamos analisar, agora, os resultados dessa entrevista que se relacionam com o tema desta aula, pois entendemos que será útil como base para você construir a sua própria proposta de escolha de repertório para as práticas pedagógicas que for desenvolver.

O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA

Qual é o valor educativo da música? Você já tinha pensado nisso?

Podemos chegar a uma resposta após a análise das respostas dos professores entrevistados, as quais apresentamos na aula anterior. Pode ser que o papel da música na escola, na visão da maioria das pessoas que já pensaram sobre isso, esteja centrado, principalmente, em uma concepção romântica do ensino.

O Romantismo é um movimento que surgiu a partir do final do século XVIII. Privilegiando a emoção, a imaginação e a sensibilidade inventiva, postula que "antes de compreender é preciso sentir" (PENNA; ALVES, 2001, p. 62). O sentimento constitui-se como "a grande mola propulsora não apenas da arte, mas da própria humanidade do homem" (SILVA, 1996, apud PENNA; ALVES, 2001, p. 62).

O que queremos dizer com isso? Que, para muitas pessoas, a música, por si só, tem uma função contestadora da dinâmica escolar. Além dessa, também tem a função messiânica da música, aquela que liberta o aluno, a escola e a sociedade dos efeitos maléficis da mídia. Bom, é assim que muita gente pensa...

Podemos pensar de outra maneira, aquela que achamos mais próxima de uma visão humanista da escola e da própria música. Humanista porque trata da ação do homem na produção daquilo que ele acredita ser melhor para ele e para aqueles com quem ele se relaciona. Assim, não haveria vítimas da mídia, mas pessoas que escolhem o que querem ou gostam de ouvir.

Vejam só o que conseguimos recolher durante a nossa pesquisa:

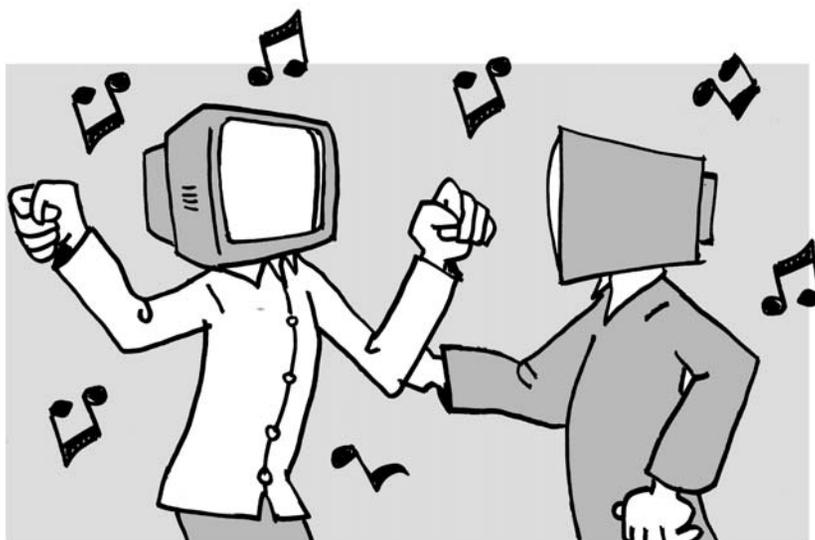
Os professores que entrevistamos apresentaram, em suas falas, os seguintes elementos, próprios da concepção romântica, ao tratar do papel da música na educação:

(a) o despertar da sensibilidade e da criatividade do aluno.

Nesse caso, a música teria por função transformar os alunos em seres ou "cidadãos melhores", por meio do estímulo à autoexpressão, do "despertar" da sensibilidade e da criatividade. Alguns depoimentos dos professores entrevistados descrevem atitudes e práticas escolares reveladoras dessa função da música na Educação. Vejam como se expressa um dos nossos colegas:

Olha... acho que a música desenvolve a sensibilidade, não é? Sensibilidade, isso é importante, você mexer com o tom sensível do seu aluno, porque todo mundo tem, não é? Sensibilidade todos os seres humanos possuem, mas você tem que mexer de uma certa forma pra despertar, e acho que a música contribui muito pra isso.

O termo despertar pressupõe a ideia de que algo está adormecido. O trabalho com música, segundo os professores entrevistados, propiciaria, portanto, as condições necessárias para que o aluno descobrisse em si a criatividade, a sensibilidade e a possibilidade de expressão desses elementos adormecidos por algum motivo. Você concorda com essa ideia?



b) formação do gosto do aluno. O combate à música veiculada pela mídia também seria um dos papéis da música na escola, conforme podemos verificar na fala de alguns professores entrevistados:

Eu acho que o trabalho da escola é estar oferecendo a contrapartida para a mídia e estar oferecendo subsídio pra que ele possa refletir em cima daquilo que ele escuta, que é jogado em cima dele.

O argumento a favor da compreensão crítica do mundo também é construído sobre valores românticos como: a crítica da indústria cultural, o inconformismo, a oposição ao corriqueiro, ao superficial e ao mecânico. Esse é um argumento que combate uma música banalizada por sua exposição maciça, música que busca o sucesso do "grande público", ou seja, pauta sua qualidade no critério quantitativo do potencial para a venda que se apresenta na mídia. Ainda nesta aula, teremos oportunidade para refletir sobre este argumento.

c) autotransformação do aluno. Parte-se do princípio de que o contato com a música desenvolveria a capacidade de autotransformação, tornando os alunos mais felizes.

Vejamos o que diz um dos professores entrevistados:

(...) a parte de transformação, não é o que que o aluno pode fazer com aquela matéria-prima, sonora, que ele tem, o que que ele pode transformar dali. E isso que ele faz na música, do som que ele transforma, ele vai fazer da vida dele. Então, qual é o objetivo principal da música na escola? Eu acho que é basicamente isso aí, ser uma forma que o aluno tem, que o ser humano tem, pra se colocar no mundo, e faz ele mais feliz.

Encontramos a analogia entre música e vida. Na fala expressa anteriormente, temos a relação direta entre a ação do aluno durante a aula de música e as ações que ele pode desenvolver, em seu cotidiano, a partir do que ele recebeu com o seu contato com a música: a matéria-prima para sua autotransformação. Será que o simples contato com a música transforma, necessariamente, as pessoas? Seria esse contato mágico?

Percebemos, entre os entrevistados, a reprodução do discurso do movimento de "educação através da arte", propagado por Herbert Read, o qual entende por Arte

A única disciplina a que os sentidos se submetem naturalmente (...), é uma disciplina que os sentidos buscam em sua percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência. (...) é inata: é parte de nossa constituição fisiológica e está aí para ser incentivada e amadurecida (READ, 1986, p. 46).

O autor também apresenta as diretrizes para o uso da arte na educação:

Não tem de ser imposta pelo mestre-escola ou pelo servente ou bedel; não é uma espécie de tortura física. É uma faculdade inerente à criança que corresponde à simpatia e ao amor, à previsão inteligente dos impulsos e tendências da individualidade da criança. Por essa razão o professor precisa ser acima de tudo uma pessoa e não um pedagogo, antes um amigo que mestre ou professor, um colaborador de paciência infinita. (...) o objetivo da educação é descobrir o tipo psicológico da criança e permitir a cada tipo sua linha natural de desenvolvimento, sua forma natural de integração. A arte das crianças é sumamente importante por esta mesma razão: trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual. Uma vez conhecida a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana. Naturalmente, isso é a antítese daquelas doutrinas totalitárias de educação (...) que se empenham em impor um conceito singular de natureza humana sobre a infinita variedade das pessoas. A arte de uma criança, portanto, é seu passaporte para a liberdade, para a fruição plena de todos os seus dotes e talentos, para a sua felicidade verdadeira e estável na vida adulta. A arte transporta a criança para fora de si mesma (READ, 1986, p. 46).

Os princípios deste movimento estão presentes na argumentação dos professores entrevistados: a arte como livre expressão, redenção do homem e, por extensão, da sociedade; o processo de aquisição do conhecimento aliado à autoexpressão, respeito à individualidade e à evolução da criança, valorização da criatividade e da autodescoberta do estudante.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Converse com professores, em seu município, sobre o papel da música na escola. Procure verificar se haverá predominância da concepção romântica em seus depoimentos e, depois, leve suas conclusões para discutir com os tutores e colegas no polo.

COMENTÁRIO

É possível verificar se um discurso está pautado sobre a concepção romântica. É um discurso que trata da comunicação e expressão dos sentimentos como única maneira de definir música; privilegia o valor da criatividade, originalidade, espontaneidade e imaginação do fazer musical sem estabelecer correspondência com o contexto cultural em que esse fazer é desenvolvido; entende que há pessoas "dotadas" para a música, entendidas como únicas, singulares e distantes do restante da sociedade.

MAS QUAL É O PROBLEMA DA CONCEPÇÃO ROMÂNTICA DA MÚSICA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

A concepção romântica que norteia muitos discursos sobre o papel da música na escola apresenta alguns problemas. Por essa concepção, postula-se, *grosso modo*, que a capacidade de compreender a música está ligada a um dom inato de sensibilidade aos estímulos artísticos. Em outras palavras, delimitar o papel da música na escola à expressão e comunicação dos sentimentos, ao despertar da sensibilidade e criatividade, à formação de um "bom gosto" distanciado daquele gosto reconhecido pelos alunos como sendo "o seu", à transformação dos alunos em seres humanos "melhores", não ajuda o professor a definir as suas práticas pedagógicas. Portanto, frente à concepção romântica, fundada na ideia do dom, "como pode ser encaminhado o processo pedagógico quando se considera que tanto a produção quanto a apre-

ciação artísticas se resumem à emoção?" (PENNA; ALVES, 1997, p. 68). O contato "mágico" com a música seria suficiente, pois cada um sabe da sua emoção, não é mesmo?

É importante salientar que as práticas comprometidas exclusivamente com a livre expressão dos sentimentos têm como pressuposto que a pessoa que cria tenha tido uma familiarização prévia com os elementos que ela usa para criar, "uma vez que ninguém cria (...) a partir do nada" (PENNA; ALVES, 1997, p. 73). Cada um de nós interioriza esquemas de percepção, ou maneiras de ver/ouvir/sentir as coisas à nossa volta, a partir das relações que estabelecemos com os outros desde que nascemos. Nesse sentido, Porcher (1982, p. 22) afirma que "as possibilidades de um indivíduo não são independentes (...) de sua categoria sócio-cultural". Portanto, precisamos integrar os valores sobre música construídos pelos grupos sociais de referência dos alunos nos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Diferentemente da concepção romântica, queremos reforçar a contextualização cultural como uma direção eficaz para refletir o papel da música na escola. Assim, contribuiremos para que ela não permaneça apenas voltada para a compreensão de um grupo específico, o qual o senso comum costuma denominar de pessoas de "maior sensibilidade" ou "dotadas para a música". Contribuiremos para que não se resuma a produção e a apreciação musicais à emoção.

Pensamos em uma concepção humanista do ensino, ou seja, que leve em consideração a ação interativa das pessoas na construção de seu próprio conhecimento, respeitando as suas representações, o que e como pensam sobre música. Nessa concepção, focamos o ensino no COMO fazer música e no COMO analisar ou criticar a música já feita sem deixar de lado as possibilidades de escolha daquele que aprende e levando em conta os aspectos específicos ao contexto em que ele vive e interage com os demais.

Algumas pessoas que vivem no nosso cotidiano, mesmo sem a gente perceber, por meio da mídia, por exemplo, influenciam as nossas escolhas de produção de algo que podemos chamar de música. São pessoas de grupos sociais específicos, mas que são escolhidas como referência de acordo com a nossa necessidade ou intenção quando produzimos: grupo de roqueiros, compositores de música erudita, professores da educação básica, funkeiros, *rappers*...

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO REPERTÓRIO PARA A SALA DE AULA: DISCUTINDO UMA EXPERIÊNCIA

Agora, buscaremos apresentar nossa análise dos critérios de escolha de repertório para as práticas pedagógicas apresentados pelos professores entrevistados. De acordo com eles, selecionar a "música de qualidade" para os alunos é a sua "obrigação profissional", como podemos verificar nas falas a seguir:

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

A gente tem que estar aberto para ouvir tudo, para então peneirar muita coisa.

A preocupação dos professores em "proteger" seus alunos da música de "má qualidade" – associada à música veiculada pela mídia – os faz buscar repertórios alternativos e os motiva a pesquisarem "novos padrões" musicais. A música "da mídia" é entendida como elemento estranho aos professores, algo que os perturba, que está fora do seu trabalho, tal como é apresentado por uma professora:

Infelizmente, a gente é um pouco perturbado pela música que está na mídia, é obrigado a consumir.

Para se contrapor à música "imposta pela mídia", verificamos que os professores efetuam uma pesquisa de repertório que se volta para o repertório étnico (música do mundo, ou *world music*) ou folclórico: a música étnica, a música folclórica, a música da cidade onde vivem os alunos, a música de Bali, a música do Japão, a música indiana, a música pernambucana, o calango. Essa preocupação com a pesquisa é explicitada por um professor quando afirma ter em casa uma fita que gravou "no Museu do Folclore". Vejamos o que dizem alguns entrevistados:

Tenho lá as mulheres búlgaras, os índios apaches dos Estados Unidos, os xavantes do Brasil, a tribo não-sei-de-onde lá da África, é muito variado assim.

Folclore, tudo aquilo que vem do Nordeste, banda de pífano, maracatu...

O interesse pelas tradições orais musicais chegou no campo da Pedagogia da Música nas três últimas décadas, sob a influência dos estudos etnomusicológicos, dos Cultural Studies e da Nova Sociologia da Educação configurando o Paradigma Cultural (ARROYO, 1999) ou a Abordagem Sociocultural da Educação Musical (ARROYO, 2002). Tais estudos buscam trazer para os sistemas "formais" de ensino as práticas desenvolvidas em sistemas de diversos contextos considerados, pelos pesquisadores e pedagogos, como estimuladores para o debate sobre as pedagogias da música. Além disso, buscam combater o eurocentrismo, tanto no repertório quanto nos métodos de ensino, que fundou o ensino tradicional de música, trazendo à luz "os vários mundos musicais nas sociedades contemporâneas" (ARROYO, 2002).

É provável que essa preocupação dos professores em apresentar aos alunos o repertório das culturas orais esteja vinculada à abordagem sociocultural da educação musical (ARROYO, 1999). Os entrevistados afirmaram que identificam a audição das músicas de grupos étnicos ou regionais como estratégia eficaz para a ampliação do repertório do ouvinte (eles e seus alunos). Esse argumento pauta-se nas idéias românticas – o repertório é original, genuíno/puro do homem de tradição oral, sem as influências "nocivas" e "desvirtuantes" da mídia.

Os professores também consideram a pesquisa de "novos padrões" ou das músicas da comunidade dos alunos uma obrigação profissional. Podemos verificar essa idéia na fala de um dos entrevistados:

Acho importante pro professor estar muito ligado na produção que se faz no local onde ele atua. Então, acho importante eu conhecer a música do Rio de Janeiro, a música do Engenho Novo, a música de grupos aqui ao redor, porque recebo alunos dessa redondeza e acho importante conhecer a música que eles ouvem e a música de que eles gostam.

A gradação usada pelo professor, na fala anterior, expressa o caminho que percorre para escolher o seu repertório musical, partindo da música ouvida por um auditório mais amplo ("a música do Rio de Janeiro") até aquela ouvida por um auditório mais restrito ("a música de grupos aqui ao redor").

A representação que os professores constroem de seus alunos coincide com a representação que folcloristas e demais teóricos, de outras épocas, construíram sobre o "povo", como vimos na aula passada. Os entrevistados entendem que a ampliação do conhecimento sobre

música, por parte dos alunos, acontecerá por meio da pesquisa das músicas do mundo ou étnicas e associam esse conhecimento à sua obrigação profissional de formar seus alunos em ouvintes críticos, e de dar-lhes o caráter de bem educados musicalmente.

Para os professores, os alunos, sem as influências da indústria da comunicação, tornam-se autênticos, pois permanecem em contato com sua essência criativa. Por isso, entendem ser necessário protegê-los das influências da música da mídia, afastando-a ou garantindo, por meio da comparação com o repertório de outras culturas ou da música de "melhor qualidade", a sua superação. O combate à indústria cultural é explicitado pela necessidade profissional de se buscar repertórios alternativos a ela, visando a ultrapassá-la. Percebemos, também, que foi entendido, como uma obrigação dos professores, tornar a música da cidade onde moram os alunos a sua preferência pessoal, reforçando a associação entre apreciação estética e grupo socioprofissional de referência.

Já a música erudita, ou "de concerto", foi apontada por todos os professores como a de sua preferência. Vamos verificar esse aspecto com um pouco mais de atenção, para que possamos entender melhor a classificação, já apresentada na aula anterior, baseada na antítese "música de qualidade *versus* música de baixa qualidade". A fala de uma professora ilustra bem nossa afirmação:

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

A estrutura da analogia entre música e alimento (alimento para a alma) pode ser descrita da seguinte forma: assim como o alimento dá vida ao corpo, a música (erudita, "de qualidade") dá vida à alma. Essa dupla hierarquia associa a música ao divino. Se entendermos a alma como o "corpo espiritual ou das emoções", a melhor maneira de o corpo assimilar elementos que o sustentam será por meio da ingestão desses alimentos, o que nos leva a crer que a sustentação da alma (emoções) é feita por meio da música erudita (e todas as músicas que estiverem de acordo com os critérios que as estabelecem como tal).

A música erudita é destacada pelos professores entrevistados sobretudo para a fruição pessoal, sendo reservada para momentos especiais, ou de introspecção:

A música erudita, eu ouço mais em determinados momentos que eu resolvo parar para ouvir, eu ouço num momento só meu. [sic]

Os professores também afirmam partir do repertório da preferência do aluno visando a ampliá-lo por meio do contraste com aquele considerado, por eles, de melhor qualidade, tal como apontam esses entrevistados:

Você tem que usar a música que está na mídia, porque é o que está na cabeça deles, é o que eles sabem cantar. Mas, lógico, junto, você vai dando também outras músicas, que eu considero melhores.

(...) eu trabalho o que o aluno me pede, solicita, mas eu procuro dar uma informação a ele, aquilo que eu gosto, que eu acho que é um caminho da humanidade, eu procuro botar ele em contato com música erudita, com Bach, com Beethoven, com Mozart, a gente vai trabalhando essas coisas também, tá? Por que ali, no caso, é uma escola, tem que formar amplamente.

As falas demonstram que, a despeito de utilizarem a música veiculada pela mídia, no espaço de "fora" da escola, os professores a consideram "menos" educativa por ser de pior qualidade. Essa posição é coerente com as argumentações a favor do combate à música da mídia e com aquelas que apontam, como estratégia pedagógica dos professores, partir da música que os alunos ouvem. Os professores, tanto ao tratarem da função do ensino da música quanto de suas estratégias pedagógicas, apresentam a necessidade de ampliar o repertório de referência do aluno, notadamente veiculado pela mídia, por meio da comparação com outras músicas.

Podemos concluir que, para os professores de música entrevistados, a música presente em sala de aula deve ser aquela de "melhor qualidade" (a música erudita, a música "pura" das culturas orais e da "comunidade dos alunos"), que está entre as suas preferências e nutre a sua "alma", é aquela que protege os alunos e a si mesmos da música da mídia, considerada de "má qualidade".

Verificamos, também, que os critérios subjacentes à indicação de preferência são construídos, geralmente, sobre representações sociais, ou seja, sobre a identidade social das pessoas, sua vinculação a grupos de referência bem determinados, quais sejam, os grupos de pessoas "cultas". Portanto, a música veiculada pela mídia, por se dirigir a todos, não pode ser considerada "cult", pois apenas um grupo minoritário, seletivo, teria esse privilégio. Para os professores, a música que devem levar para a sala de aula é aquela que reflete o seu interesse de integrar a classe de pessoas "cultas".

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia o trecho a seguir:

Por influência de empresários e produtores que, em geral, nada entendem de música, mas muito conhecem de mercado, a produção musical ultimamente tem perdido em qualidade (não sou eu a única a reconhecer o triste fenômeno), e aumentado em força e popularidade. Uma espécie de "lavagem cerebral", conseguida com a repetição incessante dos produtos musicais em todos os meios de comunicação, é usada como artifício, e o que se ouve é determinado por eles. Há um ditado que diz: uma mentira falada mil vezes, se transforma em verdade (...) Parece que nos encontramos diante de um impasse. De um lado há a mídia, um enorme dragão soltando fogo por todos os lados, e deixando suas marcas por onde passa. E de outro há as escolas e os professores (...), pequenos, pouco numerosos, desejosos de desenvolver um trabalho de qualidade, que eleve tanto a música quanto o ser humano (ZAGONEL, 1998, p. 74-76).

Você concorda com as ideias sobre a mídia apresentadas no texto? Apresente as suas conclusões, a partir do que já foi estudado nas aulas anteriores.

COMENTÁRIO

As pessoas – o público em geral, os músicos e os professores de música – são entendidas, nesse texto, como passivas, meras receptoras da mentira que se impõe pela repetição, não conseguindo reagir às consequências do "triste fenômeno". Isso ocorre porque estão impotentes perante o "dragão soltando fogo [música veiculada pela mídia] por todos os lados e deixando suas marcas por onde passa". A antítese é clara: mídia / fogo destruidor do "bom gosto" / empresários e produtores / dragão / mercado / popularidade / lavagem cerebral versus escola / música de boa qualidade / professores / seres pequenos / idealismo, causa sublime / elevação da música e do ser humano / ensino.

Os procedimentos conseqüentes dessa função da música na escola – elevação do ser humano por sua exposição à música "de qualidade" – cristalizam repertórios musicais transformando hipóteses em verdades absolutas. O repertório eleito para as aulas pode tornar-se material musical obrigatório para todos, cujas estratégias de construção são válidas de antemão. O repertório, os compositores são sacralizados. Os alunos/ouvintes, no contato mágico (e imposto) com o repertório escolhido pelo professor, tornam-se "eruditos" porque ouviram o que foi selecionado para tal.



CONCLUSÃO

Música é vida/alimento para escola, alunos e sociedade. Essas são as metáforas que compõem a representação social que os professores entrevistados constroem de música, de seu lugar na educação básica, bem como do homem em sua existência.

Em que tipo de repertório os professores que entrevistamos ancoram a sua representação de música, aquela que alimenta sua alma, lugar das emoções, levando-os à vida, e que deve ser apresentada a seus alunos na escola?

Os professores afirmam que tal repertório é aquele que apresenta qualidades como "autenticidade" (como a música das culturas orais), "espontaneidade" (como a música da "comunidade dos alunos") e "sofisticação" (como a música erudita ou construída sobre padrões "eruditos"). Em suma, a música "de qualidade" é aquela próxima à essência criadora do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção "mais pura".

Então, por meio da exposição do aluno à música de qualidade, "abre-se a sua consciência para a sua essência criativa", assim como "abre-se o seu ouvido" para a música que vale a pena ser ouvida, aquela de outras etnias ou voltada para as culturas orais, ou mesmo para os autores canônicos, já estabelecidos tanto na categoria de "música erudita" quanto na de "música popular" ou "música brasileira".

A presunção de qualidade construída pelos professores é: vale mais o que é raro. Em contrapartida, torna-se banal e de pior qualidade o que é transmitido a mais pessoas, em massa. A não música é a de maior venda, de maior difusão, concebida para o consumo do maior número de pessoas, qualificada por isso como banal, intercambiável, homogênea e que precisa ser combatida, pois a pessoa que a consome alinha-se, ela mesma, a essas qualidades inferiores, já que o alimento de sua alma é uma música de "má qualidade".

Ao negarem a música veiculada pela mídia, voltando-se para a música considerada "mais pura", como repertório adequado para as atividades em sala de aula, os professores corroboram o caráter romântico do papel da música na escola. Essa visão romântica apresenta problemas, pois não leva em consideração o trabalho humano na construção do conhecimento e os valores e crenças de cada grupo sociocultural

representado pelos alunos em sala de aula. A concepção humanista responde à questão do repertório "mais adequado" para a sala de aula com uma outra questão: qual é a função atribuída ao repertório pelas pessoas envolvidas na atividade pedagógica, ou seja, professor e alunos? A qualidade do repertório é dada na própria relação comunicativa entre professor e alunos.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

A partir do conteúdo apresentado nesta aula e nas aulas anteriores, apresente alguns critérios para a escolha do repertório musical "adequado para o uso escolar", em uma concepção humanista do papel da música na educação.

COMENTÁRIO

Na concepção humanista de ensino, o repertório musical se converte em material que deve dar margem a processos de produção de novos materiais. Não há critérios de valor estabelecidos a priori, não há um repertório que seja melhor que outro "em essência". É mais indicado que o aluno traga para a sala de aula o repertório musical que ele utiliza no seu cotidiano, para que o professor possa, a partir dos usos já estabelecidos, constituir oportunidades de novas produções. As intenções educativas, estabelecidas pelo professor, concretizam-se em práticas desenvolvidas com o material cultural dos alunos, ou seja, as representações de música que eles constroem na relação com os seus grupos sociais de referência, não havendo necessidade, portanto, de apresentar "canções didáticas" para esses fins. Mais importante do que pensar em um repertório musical "que eduque", deve-se pensar nas práticas de produção próprias à música como área de conhecimento. Toda representação é expressa em uma escolha que, por sua vez, tem as suas razões. A representação de música construída pelos alunos, presente em sua escolha e uso de determinado repertório musical, deve ser respeitada pelas razões que apresenta, cabendo ao professor conhecê-las.

RESUMO

Os professores de música entrevistados em nossa pesquisa sobre categorias musicais afirmam que o repertório "adequado ao uso escolar" é aquele que apresenta qualidades como "autenticidade" (como a música das culturas orais), "espontaneidade" (como a música da "comunidade dos alunos") e "sofisticação" (como a música erudita contemporânea ou construída sobre padrões "eruditos"). Em suma, a música "de qualidade" é aquela próxima à essência criadora do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção "mais pura".

Propomos uma concepção sobre o papel da música na escola que oriente a escolha do repertório a partir das funções atribuídas a esse repertório pelas pessoas envolvidas nas atividades pedagógicas. A participação dessas pessoas, professores e alunos, na escolha/construção desse repertório deve ser a mola propulsora das atividades com música na escola.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, apresentaremos uma proposta de prática pedagógica que se distancia da concepção romântica do ensino, e privilegiaremos a produção coletiva do sentido de música, fundada na interação entre as pessoas, a partir de seus próprios interesses e objetivos.

A concepção humanista do papel da música na escola

Meta da aula

Apresentar a concepção humanista do papel da música na escola.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar os elementos da perspectiva sócio-histórica da Psicologia que fundamentam a concepção humanista do papel da música na escola;
2. identificar os elementos da sociolinguística que contribuem para uma prática pedagógica humanista em/com música;
3. descrever as características de uma prática pedagógica fundada na concepção humanista do papel da música na escola.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, tratamos, criticamente, de uma concepção que se afasta da discussão proposta por nós neste curso: a concepção romântica de ensino. Por essa concepção, há uma essência (dom, talento) que eleva o homem à categoria de criativo, artista, gênio.

Nós levamos em consideração os aspectos psicológicos e sociais da construção do conhecimento. Enquadramo-nos no que chamamos concepção humanista do conhecimento (MAZZOTTI, 2004), porque buscamos explicar como se concretiza a intenção, presente em todo homem, de conhecer cada vez mais e melhor as coisas do mundo. A busca do conhecimento é justificada pela intenção de pertencimento social, ou seja, pelos movimentos de aproximação ou afastamento da pessoa em relação aos diversos grupos sociais com que ela interage ao longo da vida. A construção do conhecimento ocorre, portanto, por meio da interação social, o que nos leva a concluir que o conhecimento não é, simplesmente, algo que nasce com a pessoa.

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA PSICOLOGIA

Há uma perspectiva fundada no início do século passado que podemos entender como precursora dessa maneira de pensar. É a perspectiva sócio-histórica da Psicologia, uma construção sobre a produção teórica do russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934).

Um importante princípio da Psicologia sócio-histórica é que "os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural" (RATNER, 1995, p. 6). Assim, as formas sociais da vida humana contribuem para o desenvolvimento mental humano.

Sabemos que os elementos-chave da perspectiva sócio-histórica são: a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento; a importância da mediação no funcionamento psicológico humano; a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade entre o individual e o social.

A perspectiva sócio-histórica, aplicada à Educação, significa a necessidade de investigar como as práticas educacionais correntes facilitam ou não o desenvolvimento do pensamento. Assim, surge a necessidade de criar práticas novas, e as ideias de Vygotsky contribuíram para isso. A partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, por exemplo, é possível perceber que práticas educacionais como a classificação de habilidades, a seriação e outras formas de estratificação entre talentosos

e não talentosos subestimam as habilidades dos estudantes e dos professores por analisarem-nas individualmente. E é claro que a concepção romântica de ensino se afasta do modo de pensar de Vygostsky.

Vamos, agora, mostrar algumas possibilidades de trabalho com música, levando em consideração a reflexão sobre o papel do homem ao agir em interação social no sentido da construção do conhecimento.

Buscamos superar a concepção romântica para recuperar um espaço de interação, onde a pessoa produza musicalmente e assuma-se como autora da sua prática musical, permitindo que sua produção ultrapasse a condição de mera experiência escolar e, ainda, que o professor procure menos "ensinar" músicas, excluindo possibilidades novas e inusitadas, em benefício de clichês estabelecidos, e procure menos passar exercícios para verificar se o estudante "aprendeu". Ao contrário, desejamos que a prática pedagógica represente uma situação social na qual o professor possa avaliar a performance dos estudantes, o tipo de ajuda de que necessitam e, ainda, se estão se apropriando do conhecimento e realizando a atividade com autonomia intelectual.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Por que dizemos que a perspectiva sócio-histórica da Psicologia é uma concepção humanista da construção do conhecimento?

RESPOSTA COMENTADA

Pela concepção humanista de ensino, a pessoa, em interação com os grupos sociais que ela toma como referência, constrói o seu conhecimento de maneira ativa. O conhecimento não lhe é dado por meio de um dom ou talento, ou por meio do contato "mágico" com determinados materiais (no nosso caso, repertório musical) considerados de "melhor qualidade" em si (por exemplo, a "música clássica"). Essa é a concepção romântica, a que veicula a ideia

de que o homem "recebe" o conhecimento passivamente, sem atuar nesse processo. A perspectiva sócio-histórica enquadra-se na concepção humanista porque trata da atividade social da pessoa na construção do conhecimento, das possibilidades de mudança na qualidade desse conhecimento e do caráter psicossocial dessa construção. Indivíduo e sociedade não se separam durante a construção do conhecimento porque cada um de nós traz em si valores e crenças dos seus grupos sociais de referência.



A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE SIGNIFICATIVAS

É importante frisar que as práticas pedagógicas, mais que os métodos, dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou seja, estão apoiadas em determinado modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem pelos quais ensinam (FERREIRO, 1995).

É bem conhecido o quanto os "objetos" de estudos escolares são indiferentes para a turma, em geral, provocando a necessidade contínua de motivar os estudantes a quererem aprender o que a escola acha que deve ser aprendido. O professor é, comumente, aquele que transmite um saber tomado como verdade, e não como hipótese. As contribuições dos

estudantes são desqualificadas quando não chegam ao "clichê" desejado pelo professor, ensinando-os a calar se não têm a resposta padrão que o professor deseja.

De acordo com Ehlich (apud GERALDI, 1997), ao estudar o diálogo escolar, são contrapostos dois tipos de discursos: o discurso ensino-aprendizagem e o de sala de aula. Entre os pontos em comum dessas duas situações, encontram-se a distribuição desigual de conhecimentos sobre o conteúdo ou tópico do diálogo entre os participantes (professores e estudantes), o reconhecimento dessa diferença e a vontade de superá-la. Quanto às divergências, o discurso de sala de aula distribui, de forma diferenciada, os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados: "pergunta quem já sabe a resposta", e as "respostas" dos estudantes serão candidatas à "resposta certa", cabendo a quem perguntou o poder de avaliá-las. Gallimore e Tharp (1996) caracterizam essa forma de discurso como *script* para "recitação": os estudantes sentam-se em silêncio, seguem ordens, leem textos, preenchem folhas de trabalho e fazem testes.

No discurso ensino-aprendizagem, no entanto, "quando alguém quer aprender algo, e imagina que seu interlocutor lhe possa ser útil, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir a falta de conhecimento desejado. Nesse sentido, a iniciativa da ação é de quem aprende, e não de quem ensina" (GERALDI, 1997, p. 157). A "resposta adequada" resulta de uma construção entre os participantes.

Geraldi (1997) argumenta, a partir dos estudos de Ehlich, que a análise de diálogos de sala de aula reflete o processo em que hipóteses científicas (e conteúdos artísticos, acrescentamos) são traduzidas em conteúdos escolares, fixando respostas e centrando-se na distinção entre certo/errado. Essa distinção transforma-se em produto final do processo de escolarização. Nesse sentido, *ensino* significa *reconhecimento* e *reprodução*.

No *ensino* de *conhecimento* e *produção*, relativizam-se as posições que têm sido aprofundadas pela escola, e professor e estudantes entendem-se como sujeitos que se voltam para um objeto a conhecer e compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, assim como as dos estudantes, serão, dependendo do momento do trabalho, maiores ou menores. O professor não sonega as informações de que dispõe, mas "as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são

respostas, e não verdades a serem 'incorporadas' pelos estudantes e por ele próprio" (GERALDI, 1997, p. 160). O estudante como condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal, não implica a anulação do professor, mas o estabelecimento de uma relação interlocutiva, dialógica, como princípio básico que orienta todo o processo pedagógico e que atende aos princípios da psicologia sócio-histórica.

COMO PENSAR O DISCURSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO À MÚSICA?

A música revela-se, na escola, por meio da produção do estudante e do professor, como um conjunto de formas e como "discurso", resultado da relação entre as pessoas, marcada pelo tempo em que vivem.

A escolha de tal inspiração para o trabalho pedagógico em música coloca-se no interior da discussão relativa ao *sujeito* e seu trabalho de produção musical, concretizada na "ação musical" (tocar, cantar, ouvir, compor, improvisar, reger...). Além do mais, estudar características psicológicas, nesta aula, é estudar os tipos de atividades sociais nas quais o indivíduo pode se engajar.

Voltemos ao início das nossas aulas: quais são as atividades musicais consideradas relevantes pelos nossos (futuros) estudantes? Qual é a ação necessária para se chegar até elas?

Destacar a natureza da música como processo-e-produto (ação e resultado) entrelaçado: música como ação direcionada (incluindo fazer musical e escuta musical de todos os tipos), situada em contextos específicos de realização musical e sensível a eles, portanto, reveladora da noção de pessoa e da relação com outros em uma comunidade (ELLIOT apud ARROYO, 1999, p. 343).

Se o conceito de zona de desenvolvimento proximal está fundado na interação dos recursos mediadores que comunicam significados na ação/produção, é factível pensar, com Arroyo (1999), que o trabalho fundado na produção, no fazer musical, compreende: os sujeitos, "as músicas que produzem e/ou consomem, como 'sons ordenados simbolicamente', as representações sociais que lhes dão significado, bem como executar, improvisar, compor, ouvir e outras ações" (MIDDLETON apud ARROYO, 1999, p. 29). E mais: o fazer musical como "prática significativa" *para* o grupo envolvido na ação produtiva. O significado

não é dado pelo repertório já pronto, mas é desconstruído, negociado e reconstruído pelo grupo, composto por pessoas produtoras do seu próprio conhecimento.

Lembremos o caso dos pesquisadores associados à abordagem da "linguagem integral" (*whole-language*). Eles estão preocupados com o estudo das atividades educacionais socialmente significativas ou "autênticas". Entendem a alfabetização, por exemplo, como entendimento e comunicação de significados, enfatizando que "a compreensão da leitura e a expressão escrita devem ser desenvolvidas por meio de usos funcionais da linguagem que sejam relevantes e significativos" (MOLL, 1996, p. 10). As salas de aula transformam-se em ambientes "alfabetizadores", onde muitas experiências de linguagem possam ter lugar; a criação de contextos sociais é enfatizada para propiciar a manipulação da linguagem pelos estudantes. Nessas salas de aula, os atos de escrever e ler ocorrem de muitas formas, em geral integrados como parte de uma atividade mais ampla; por exemplo, os estudantes leem individualmente, escutam uma leitura ou leem e escrevem para preparar um relatório; escrevem por prazer, ou escrevem em jornais e diários. Os tópicos e atividades são com frequência escolhidos pelos próprios estudantes.

Pensamos ser possível fazer as mesmas considerações no campo da música.

Na produção musical, a pessoa articula sua representação, construída socialmente, sobre a música (e sobre o mundo) e vincula essa representação a uma certa formação discursiva (manipula os sons a partir da intenção do que fazer com eles). A produção é mais que mera reprodução. É mais que limitar a prática pedagógica às músicas e experiências musicais dos estudantes ou do professor.

O sujeito, para se constituir como tal, não precisa *criar* o novo: a novidade está no *comprometimento* com a ação e na *articulação individual* com a formação discursiva de que faz parte.

Tanto o comprometimento quanto a articulação com a produção dizem respeito à não gratuidade da ação/produção. Para Geraldí (1997), ocupando-se do campo da Linguística, mesmo numa conversação banal não há gratuidade no discurso. Para o autor, as condições para produzir um texto são:

- (a) que se tenha *o que* dizer;
- (b) que se tenha uma *razão* para dizer o que se tem a dizer;
- (c) o locutor deve se constituir como tal, ou seja, "sujeito que diz o que diz para quem diz" (p. 137);
- (d) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b) e (c).

O autor assinala que, mesmo numa análise rápida dos textos produzidos *para* a escola, há muita escrita e pouco significado (pouco texto ou discurso), pois são construídas, nessas atividades, para cada um dos aspectos apontados (o que dizer, razão para dizer etc.), "respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer".

Transportando essa questão própria da Linguística para o campo da pedagogia da música, percebemos ser possível encontrar um paralelismo.

De fato, Penna (1997), ao propor a substituição do termo "língua", por restringir-se ao verbal, por "linguagem", afirma ser possível levar essas considerações para o campo da arte: "Podemos tratar a manifestação artística – ou seja, o discurso artístico – como a colocação em funcionamento de uma linguagem artística [*o que dizer*] com certa finalidade [*razões para dizer*], ou, em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização [*estratégias para dizer*]" (p. 82). É importante enfatizar que *ter o que dizer* será empregado, aqui, em relação às ideias (musicais ou extramusicais), emoções, vivências expressas e comunicadas por meio da linguagem musical.

Nessa concepção, um modelo construtivo, cognitivo e interacionista, para as práticas pedagógicas, no ensino da linguagem musical, torna-se relevante.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Indique uma contribuição da Linguística apontada nesta aula como ferramenta para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com música.

COMENTÁRIO

A discussão sobre as formas dos discursos construídos na escola traz contribuições para a reflexão das práticas pedagógicas com música. Foram consideradas duas formas: o discurso ensino-aprendizagem e o de sala de aula. O discurso de sala de aula é estabelecido na distribuição desigual dos papéis professor/aluno e na demarcação rígida das funções das pessoas envolvidas na prática pedagógica: os estudantes só devem se manifestar quando solicitados, sua participação se restringe à imitação de gestos determinados pelo professor. Já o discurso ensino-aprendizagem é estabelecido pelo desejo de se aprender algo dos interlocutores. Remete à busca, à procura, uns pelos outros, em seus processos de produção. O estudante sabe que o seu companheiro de produção, seja o professor ou algum colega, pode lhe ser útil, ajudá-lo no que ele precisa no momento. Assim, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir a falta de conhecimento desejado. A iniciativa da ação está em todos, e não só no professor. As práticas musicais (tocar, cantar, reger, compor, improvisar) podem ocorrer de muitas formas, produzindo músicas a partir das questões norteadoras da produção:

(a) que se tenha o que dizer: o que quero veicular por meio da produção sonora?

(b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer: para que (usos, finalidades) quero produzir sonoramente?

(c) o locutor deve se constituir como tal, ou seja, "sujeito que diz o que diz para quem diz": a que grupo(s) social(is) eu pertencço no momento da produção? A um grupo religioso, cultural, socioeconômico, local, global? Para quem estou me dirigindo nessa produção,

*a quem eu quero emocionar (ex-movere, fazer com que o outro se mova para fora de si e venha em minha direção)?
(d) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b) e (c): Por quais etapas de produção eu devo passar? Que elementos sonoros devo escolher? Como devo organizar o resultado da produção? Como dar uma forma final?*



CONCLUSÃO

A concepção humanista da Educação engloba abordagens teóricas que colocam o homem no centro da produção do conhecimento. Uma vez que entendemos que o discurso expressa o conhecimento, o homem é o agente do discurso e toma decisões acerca da sua produção.

As considerações aqui apresentadas voltam-se para estratégias pedagógicas que privilegiem as tomadas de posição de cada um sobre a música e a sua função na sociedade. O homem é o produtor da música, portanto, não precisamos colocá-la no patamar de algo sublime, tal como faz a concepção romântica.

O discurso ensino-aprendizagem também pode e deve ser o modelo para as produções sonoras que o grupo constituído por professor e estudantes consideram que são "música".

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Leia os trechos a seguir:

a. Lucinha é uma professora da quarta série. Ela prepara, em casa, todo o material didático para ser aplicado durante suas aulas. Como ela gosta de dourado, ela abusa dessa cor. "Afinal, as crianças, por viverem em uma situação de carência material, precisam viver um pouco as coisas bonitas da vida", pensa Lucinha. Ela também gosta muito do trabalho da Bia Bedran. Sempre que pode, ela compra os CDs da Bia e leva as canções para a sala de aula. É claro que nem todas as crianças da quarta série gostam da Bia Bedran, mas Lucinha força um pouquinho, elas precisam gostar de música boa. Assim, com o contato com essa música, elas vão conhecendo um mundo melhor do que aquele em que vivem. Ela aplica todas as atividades propostas pela artista em sala de aula, mas toma o cuidado de dividir a turma por níveis de desenvolvimento cognitivo: os fraquinhos com os fraquinhos, os mais adiantados com os mais adiantados. Ela pensa ser melhor assim, para não haver constrangimento entre eles.

b. Lucinha é professora da quarta série. Ela e os estudantes vão guardando em um cantinho da sala de aula materiais e objetos que perderam a utilidade e que serão reutilizados por eles na confecção de novos objetos, produtos do desenvolvimento das aulas: resultados de experiências, mural, jornal da turma, revista da turma, esculturas, composições da turma... O trabalho mais recente de composição musical foi desenvolvido a partir de um desafio que Lucinha apresentou aos estudantes: compor **PREGÕES** para a venda de doces nos sinais de trânsito. Os resultados seriam apresentados para o restante das turmas da escola, no festival de música que acontece a cada bimestre. Lucinha sabe que muitos estudantes, depois que saem da escola, ajudam no orçamento de casa vendendo balas no sinal, outros são engraxates, outros, aos sábados, trabalham na feira fazendo o carreto. A situação do trabalho infantil é pouco trabalhada na escola, então Lucinha promoveu, nesse bimestre, um festival de pregões para venda de balas para que a questão fosse ressignificada pela comunidade escolar. A turma se dividiu em pequenos grupos e Lucinha participava, no momento em que era chamada para ajudar. Ela sabe que as crianças gostam de Marcelo D2 e comprou alguns CDs do artista para conhecer melhor o rap-samba; então, se sentiu à vontade para apresentar sugestões. Ao final do festival, Lucinha ficou muito feliz ao saber, por alguns estudantes, que chegaram a aplicar os pregões que produziram em seu trabalho e que as vendas, inclusive, aumentaram.

PREGÕES

São "fórmulas cantadas ou declamadas por vendedores pelas ruas, feiras e praias com a finalidade de anunciar sua mercadoria. (...) São ditos alegres, jocosos, às vezes irônicos, dirigidos aos fregueses para atraí-los" (FRADE, 1985).

Analisando o conteúdo desses trechos, verifique qual deles expressa uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito da concepção humanista da Educação e do papel da música na escola, tal como foi apresentada nesta aula, e justifique sua resposta.

COMENTÁRIO

O trecho b apresenta uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito da concepção humanista da Educação e do papel da música na escola.

A construção do conhecimento ocorreu por meio da interação social. A atividade social e a prática cultural foram fontes do trabalho, não havendo separação entre o individual e o social. O objetivo da professora foi recuperar um espaço de interação onde os estudantes produziram musicalmente e assumiram essa produção como autores, tornando a prática pedagógica uma situação social concreta e significativa para os estudantes. A "resposta adequada" resultou de uma construção/negociação entre os participantes.

RESUMO

Na concepção humanista do papel da música na escola, a música é entendida como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de produção musical. Essa produção é marcada pelos interesses dos envolvidos na ação que articulam sua representação, construída socialmente, sobre a música (e sobre o mundo).

No discurso musical, colocam-se em funcionamento os elementos de uma linguagem [o que dizer] com certa finalidade [razões para dizer], respeitando princípios de organização [estratégias para dizer] reconhecidos pelos produtores.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, apresentaremos alguns exemplos do desenvolvimento de práticas pedagógicas em música que buscaram responder ao desafio apresentado pela concepção humanista da educação.

Uma prática interacionista com música na escola

AULA

7

Meta da aula

Apresentar fundamentos aplicados em exemplo de prática pedagógica, desenvolvida no âmbito da concepção humanista do papel da música na escola.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar elementos práticos em uma abordagem pedagógica interacionista;
2. identificar os fundamentos da prática pedagógica exemplificada nesta aula e aplicá-los em outras situações, próprias do seu cotidiano.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, a seguir, uma proposta de trabalho pedagógico-musical que leva em consideração a concepção humanista do papel de música na escola.

Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que buscou possibilitar novas práticas e metodologias de ensino da música voltadas para as crianças de seis a onze anos.

O projeto se caracterizou pelo incentivo à exploração e à criação geradas por elementos sonoros, cênicos, gestuais e da linguagem verbal. Todos os alunos se reuniam numa prática de conjunto que encontra a sua origem nas manifestações populares em arte onde não há separação por faixa etária, e onde todos, das crianças aos mais velhos, participam ativamente. Essa interação dos alunos de diferentes idades e diferentes níveis de musicalização é justificada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal. Por meio do estudo desse conceito, concluímos que a imitação é importante para o desenvolvimento da criança.

Buscamos propor tarefas que significassem um desafio para as crianças, sem se mostrarem demasiadamente difíceis. Entendido como o "nível proximal", o desafio poderia consistir, para os iniciantes, em imitar o colega já competente em uma determinada habilidade (executar um ritmo criado em instrumento de percussão), ou, para os já iniciados, "compor" um arranjo da canção produzida coletivamente para que o colega iniciante possa participar com todo o grupo.

A PRÁTICA MUSICAL NO PROJETO CRIANÇA FAZENDO MÚSICA NA UNIVERSIDADE

Toda a prática era assistida pelos professores. Estes não executavam as tarefas para as crianças, mas guiavam a prática com uma clara percepção do objetivo e dos resultados a serem atingidos. Mas, também continuamente, a independência do desempenho era avaliada por meio de sugestões de reelaboração da proposta de produção. Assim, uma criança que assimilou, por imitação, um determinado ritmo executado no tambor era convidada a executar uma variação para aquele ritmo de acordo com o tema gerador da produção. Problematizar a produção musical, a partir do cotidiano das crianças, pode incluir questões simples, tais como: o que é mais importante em um xampu, para você? O perfume? A capacidade de deixar os cabelos brilhantes? A partir das respostas, ideias musicais iam surgindo por analogia. Parte-se para a produção de uma ideia musical entendida como combinação sonora, executada a partir de uma intenção definida, de veicular a ideia de algo brilhante, como no nosso exemplo.

Portanto, entendemos que a música construída por aquele grupo social, professores e alunos do projeto de extensão, disse respeito às suas representações das coisas do mundo e da música. A partir desse enfoque, foram priorizadas as atividades que se mostraram necessárias e suficientes para integrar toda a prática musical presente no contexto cultural e histórico das crianças e professores nas condições gerais de aprendizagem: uma prática pedagógico-musical que foi constituída *pelo* grupo.

A prática pedagógica desenvolvida no projeto consistiu em uma série de atividades de aprendizagem inter-relacionadas, mas diversas: tocar instrumentos musicais convencionais ou não, improvisar, compor, reger e escutar, avaliando, criticamente, o resultado da produção, sempre comparando com a intenção proposta. As atividades eram usualmente organizadas em torno de um tema ou tópico específico. Durante o ano de 1999, o tema desenvolvido foi "A Rádio Ex, de Experimental", que promoveu a construção de toda a programação, incluindo os *jingles* publicitários. É preciso salientar que os trabalhos sobre este tema não foram reduzidos a meros "instrumentos didáticos", mas foram construídos em conjunto, como projeto de trabalho do grupo.

Buscou-se, ao longo de todo o projeto "A Rádio Ex, de Experimental" (DUARTE, 2001):

- (a) a definição de "interlocutores" – o programa de rádio não significou, simplesmente, um "tema" para o desenvolvimento dos trabalhos, mas principalmente a definição dos colegas e dos professores como destinatários dos trabalhos de produção musical, além dos "ouvintes da rádio" que, no dia da aula aberta para a comunidade, concretizaram-se nos convidados presentes.
- (b) razões para "dizer": "um projeto de trabalho (...) somente se sustenta quando os envolvidos encontram motivação interna no próprio trabalho a executar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir" (GERALDI, 1997, p. 162). O prazer em apresentar e compartilhar, no processo de construção do trabalho, a melodia "inventada" coletivamente, a coreografia, entre tantos outros produtos de cada integrante do grupo foi uma forte razão para trazê-los para os colegas.

O registro escrito de cada produto, utilizando escrita não-convencional, recuperou uma das funções da escrita musical, ou seja, conservar e transmitir a ideia musical à posteridade.

(c) ter o que "dizer": "A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão" (GERALDI, 1997, p. 163). A ação educativa fundamentou-se nas comparações que professor e alunos estabeleceram entre os diferentes produtos, na ampliação de perspectivas que cada produto individual permitiu.

(d) a escolha de estratégias de produção: para Geraldi (1997), as estratégias são selecionadas ou construídas em função do que se tem a dizer e das razões para dizer a quem se diz. Na escolha das estratégias de produção é que entra, mais decisivamente, a participação do professor. Este se faz interlocutor, questionando, sugerindo, testando o resultado da produção como ouvinte, colocando-se como coautor que aponta caminhos possíveis além dos já vislumbrados pelo aluno. O papel do professor, nesses contextos, é fornecer a direção e a mediação necessárias, em um sentido vygotskyano, para que as crianças, por intermédio de seus próprios esforços, assumam o controle completo dos diversos propósitos e usos da linguagem musical.



ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 1**

1. Nas atividades do projeto apresentadas como exemplo, em que sentido ocorreu a cooperação entre os participantes?

RESPOSTA COMENTADA

Lembre que a cooperação entre a criança e o adulto, ou um colega mais competente em determinado aspecto, é, para Vygotsky, o elemento central do processo educacional, ou seja, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O conceito diz respeito ao que as crianças podem realizar hoje com assistência, ou em colaboração, e que poderão, mais tarde, realizar com independência e competência, ou seja, trata da performance antes da competência. Diz respeito, também, ao uso em colaboração de recursos mediadores para criar, obter e comunicar significado. No projeto de extensão, o significado era comunicado por meio da música produzida pelo grupo social composto pelos alunos e professores do projeto.

A prática em conjunto de professores e crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, na qual a cooperação foi enfatizada, possibilitou a formação de zonas de desenvolvimento proximal relativas às funções mentais infantis. A imitação, como procedimento metodológico, caracterizou a tese vygotskyana de que o "bom aprendiz" será aquele que se adiantar ao desenvolvimento. As crianças interiorizaram e transformaram o auxílio que receberam dos outros e usaram esses mesmos meios como guias para dirigir seus comportamentos na resolução de outros problemas como, por exemplo, compor uma parte da canção produzida pelo grupo para o colega iniciante. As trocas sociais foram centrais no desenvolvimento das atividades pedagógico-musicais do projeto que aconteceram no engajamento das crianças em atividades colaborativas.

UM TRABALHO COLETIVO DE PRODUÇÃO

Vejamos, como exemplo, as etapas de um trabalho de produção colaborativa.

Os *jingles* publicitários da "Rádio Ex" foram todos construídos pelos alunos, assim como o texto que anunciava os produtos: sabonete Hidratex, xampu Lavex, inseticida Matex e desodorante Finex.

Os jingles, cantados por subgrupos constituídos pela dinâmica da própria produção, eram antecedidos por uma chamada do "locutor da rádio", função revezada entre as crianças. Veja como:

1. Locutor: "Mais um dia com a Rádio Experimental! Um oferecimento do sabonete Hidratex, faz uma limpeza total em você!"

Jingle: "Sua pele fica macia

Com sabonete Hidratex."

2. Locutor: "Atenção, carecas! Chegou a solução!

Vocês já podem usar xampu, agora!

Lavex, em nova versão anticasca."

Jingle: "Com xampu Lavex, mesmo sendo careca,

Você pode usar!"

3. Locutor: "Se sua casa virou um campo de guerra

E você quer se ver livre desses incômodos inimigos,

Você precisa de um aliado: Matex, esse mata mesmo!"

Jingle: "Livre-se das baratas usando Matex!"

4. Locutor (com a voz modificada pelo nariz tampado):

"Se você anda solitário, ainda não encontrou seu amor-zinho

Desodorante Finex resolve o seu problema!"

Jingle: "Pra conquistar o seu amor, Finex!"

Os *jingles* intercalavam os quadros próprios da programação de uma rádio. Por exemplo, o quadro da hora certa foi representado por meio do canto coletivo, acompanhado por onomatopeias e gestos corporais ritmados, da canção "O relógio", de Vinicius de Moraes (leia o poema no *site* <http://www.secrel.com.br/jpoesia/vmi05.html>). Os gestos faziam alusão a um relógio de pêndulo, ao mesmo tempo que as onomatopeias criavam um ambiente sonoro como o de muitos relógios funcionando ao mesmo tempo.

Outro exemplo de um quadro da programação da rádio foi a produção "Robin Hood". Esta produção teve como fonte geradora uma canção criada por dois alunos sobre "Robin Hood que vivia numa floresta em Hollywood". Vejamos as etapas dessa produção:

1. Apresentação da canção criada pelos alunos aos seus colegas:

"Numa floresta, escura e bem bonita

Vivia Robin Hood, com seu arco e flecha dourados."

2. Pesquisa de sonoridades típicas da floresta e de um centro urbano como a cidade de Hollywood.
3. Experimentação vocal de reproduções possíveis das sonoridades pesquisadas.
4. Estruturação das sonoridades vocais numa paisagem sonora florestal e em outra urbana.
5. Notação não convencional das paisagens sonoras

6. Pesquisa nos instrumentos de percussão dos timbres mais próximos de sonoridades florestais; seleção de cocos, caxixis, blocos de madeira, tambores e pau de chuva.

7. Improviso com os instrumentos selecionados tendo em vista a construção de um arranjo rítmico que se somasse à canção, o que se realizou a partir da estruturação de elementos rítmicos surgidos na improvisação.

8. Pesquisa de sonoridades de palavras próximas à Robin Hood e Hollywood.

9. Criação coletiva de texto poético a partir das sonoridades descobertas e seu recitado com acompanhamento rítmico baseado no *funk*:

"Robin Hood estava com seu alaúde
Espirrou (ATCHIM!) alguém falou:
– Saúde!
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchim! Atchim! Atchim!
Robin Hood fez um plano de saúde,
Em Hollywood, pro seu alaúde.
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchim! Atchim! Atchim!
Robin Hood tocava o seu alaúde
Com saúde lá em Sharwood
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchin! Atchin! Atchin!
Robin Hood foi brincar de bolinha de gude
Em Hollywood com seu alaúde
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchim! Atchim! At!"

10. Estruturação de um arranjo utilizando todos os elementos criados: a canção, as paisagens sonoras, o arranjo rítmico e o texto poético-*funk*.

11. Gravações parciais, ao longo de todo o processo, tendo em vista apreciação, análise e transformações, se necessárias, e também gravações do todo com o mesmo objetivo das parciais.



ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Indique alguns temas para o desenvolvimento de projetos de produção musical colaborativa. Uma sugestão é pensar na realidade da sua cidade, nas práticas sociais mais cotidianas, para se inspirar.

COMENTÁRIO

É importante ter em mente o fato de que a prática musical não opera de maneira autônoma nas sociedades. Como vimos nesta aula, as práticas musicais constituem e são constituídas pelos grupos sociais. Portanto, devemos inserir a prática musical mais próxima das pessoas envolvidas na ação pedagógica de maneira que ela se

torne contextual e criticamente reflexiva. Mas, atenção: mais próxima não pressupõe proximidade física ou geográfica. Com a internet e os avanços tecnológicos, as práticas musicais que são desenvolvidas na Irlanda, voltadas para o rock, por exemplo, podem ser muito próximas a determinados grupos de adolescentes brasileiros.

CONCLUSÃO

Centrar o ensino na produção não quer dizer populismo pedagógico em que qualquer resultado da produção discente é elevado à categoria de excelência. O projeto de extensão que apresentamos nesta aula é um dos exemplos do movimento que parte do que é vivido particularmente pelo aluno, somado, pela colaboração, a outras vivências reveladas por seus colegas e professores, para a reflexão e para a construção de um conhecimento sobre música e sobre o mundo no qual ela e as pessoas se inserem.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Você já estudou sobre a concepção humanista do papel da música na escola, não é? Então, agora, apresente algumas práticas pedagógicas que estejam fundamentadas nessa concepção.

COMENTÁRIO

Alguns fundamentos se apresentam como básicos para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais no âmbito da concepção humanista do papel da música na escola:

- (1) tomar a música como o resultado de processos de produção, tornando centrais a intenção e o contexto social, representado pelo próprio grupo;*
- (2) engajar as crianças em atividades que representem desafios e que propiciem a colaboração entre os participantes, professores e alunos, de maneira que todos possam participar, independentemente do nível de desenvolvimento;*
- (3) sustentar uma performance assistida e avaliar a independência do desempenho individual e grupal;*
- (4) entender a importância da imitação, a performance antes da competência, como fator propulsor do aprendizado;*
- (5) considerar que o mundo social está "encarnado" nas práticas musicais que o adulto ou colega mais competente traz para o grupo e que este é o objetivo para o qual tende o desenvolvimento da criança.*

RESUMO

O conhecimento sobre música e sobre o mundo adquirido pela criança está diretamente relacionado a como ela interage com outras pessoas em ambientes de resolução de problemas específicos a processos de produção musical.

As crianças interiorizam e transformam o auxílio que recebem dos outros e, eventualmente, usam esses mesmos meios como guias para dirigir seus comportamentos e tomadas de decisão em relação à música na resolução de outros problemas que surgem no cotidiano. Essa maneira de argumentar é própria de uma concepção sobre o papel da música na Educação que leve em consideração o homem no processo de construção do conhecimento.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, discutiremos as possibilidades práticas de desenvolvimento da ideia da música como prática discursiva.

Música e Educação

Referências

Aula 1

FUKS, Rosa. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar*. Porto Alegre: ABEM, 1993 (Fundamentos da Educação Musical, 1).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2001. p. 17- 44.

MAZZOTTI, Alda Judith. Alves. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p 57-73.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael Ferreira do et. al. *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva: Atual, 2002. p. 124-132.

MOSCOVICI, Serge. Introdução: O campo da psicologia social. In: _____. (Org.). *Psicologia Social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Aula 2

AZZOTTI, Tarso Bonilha. *Argumentação e retórica das pedagogias: reforma Rivadávia Corrêa, análise retórica do debate que instaurou o Estado educador*. 2003. Projeto de pesquisa.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Music and discourse*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

WISNICK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.

Aula 3

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: SUMMUS, 1999. p. 39-54.

MARTINEZ, José Luiz. *Semiotics and the Art Music of India*. Disponível em <<http://boethius.music.ucsb.edu/mto/issues/mto.00.6.1/mto.00.6.1.martinez.html>>. Acesso em: 15 mar. 2004.

PORTA NAVARRO, Maria Amparo. *El metrônomo pulsional de El Rey León*. Análisis de la banda sonora. Valencia: Ediciones Episteme, 1998.

TOURINHO, Wladimir. A programação infantil e a veiculação de estereótipos musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: CBM: UNIRIO. 2004.

Aula 4

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, ano 1, p. 7-12, abr. 1999a.

_____. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999b.

_____. Fragmentos de carreiras: repertórios musicais e práticas profissionais de estudantes de música. In: ENCONTRO NACIONAL da ANPPOM, 12., Salvador, 1999. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, 1999c.

ULHÔA, Martha Tupinambá. Pertinência e música popular: em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, ano 3, p. 50-61, dez. 2001.

Aula 5

ARROYO, Margareth. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002..

_____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música)-IA/PPG-Musica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de problema ambiental: uma contribuição à educação ambiental. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais. teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 333-368.

PENNA, Maura. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: _____. (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 57-80.

_____.; ALVES, Erinaldo. Emoção/Expressão *versus* Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN - Arte. In: PENNA, Maura (Org.) *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa: EDUFPB, 1997. p. 51-74.

PORCHER, L. (Org.) *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

ZAGONNEL, Bernadete. Que educação musical é essa? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p.73-76.

Aula 6

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. Atual. São Paulo: Cortez, 1995.

FRADE, Cásia (Org). *Guia do folclore fluminense*. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Para uma ultrapassagem da debandada epistemológica das Ciências da Educação*, 2004. No prelo.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Aula 7

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em Música: uma proposta pedagógica. *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio, Rio de Janeiro*, p. 75-94, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISBN 978-85-7648-622-0



9 788576 486220



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

uff



UNIRIO



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério
da Educação



BRASL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL