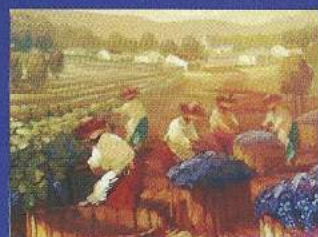


# REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano III - Volume III - Número 05 - Janeiro a Junho/2003



POLÍTICAS DE AÇÃO  
E PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO MUSICAL

**Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE**

**Gerson Luiz Mottin** Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Normélia Juliani Faller** Vice-Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Gilberto Icicle** Diretor Executivo - **Júlia Maria Hummes** Vice-diretora - **André Luiz Wagner** Coordenador Administrativo - **Gorete Iolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Belo** Coordenadora Pedagógica - **Maria Cecília Torres** Coordenadora de Ensino - **Virgínia Wagner Petry** Secretária Escolar - **Ruben Hermann** Presidente AAF

**Gilberto Icicle**  
Coordenação de Edição

**Adriana Bozzetto**  
**Analice Dutra Pillar**  
**Gilberto Icicle** (coordenador)  
**Jusamara Souza**  
**Marco Araújo**  
**Maria Cecília Torres**  
**Comissão Editorial**

**Ana Claudia Mei Alves Oliveira** (PUC-SP)  
**Esther Beyer** (UFRGS)  
**Fernando Becker** (UFRGS)  
**Ingrid Dormien Koudela** (USP)  
**Liane Hentschik** (UFRGS)  
**Maria Isabel Petry Kehrwald** (FUNDARTE)  
**Maria Lucia Pupo** (USP)  
**Rosa Maria Bueno Fischer** (UFRGS)  
**Sergio Coelho Borges Farias** (UFPA)  
**Conselho Consultivo**

**Maria Elizabeth Lucas, Margarete Arroyo, Marília Stein, Luciana Prass, Luciana Del Ben, Jusamara Souza, Teresa Mateiro, Cláudia Bellochio, Magali Kleber, Patrícia Fernanda Carmen Kebach, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Vânia Malagutti Fialho, Cristina Mie Ito Cereser, Caroline Silveira Spanavello, Eliane da Costa Cunha, Helena Marques Pimenta e Regiana Blanc Wille - Colaboradores neste número**

**Gilberto Icicle**  
**Simone Severo de Vargas**  
**Patrícia Bittencourt**  
**Editoração**

**Elusa Silveira**  
**Tradução**

**Érico Santos**  
**Vera Marlene Roeh**  
**Fotos**

**Adriano Alves de Oliveira**  
**Jornalista Responsável**

**Anna Maria Garcia Pinheiro**  
**Revisão**

**Gilberto Icicle**  
**Projeto Editorial**

**Ilustrações a partir da obra do artista Érico Santos**

**Impresso na Mala Direta Gráfica e Editora Ltda. em Porto Alegre - RS**

**REVISTA DA FUNDARTE**

Rua Capitão Porfírio, 2141  
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS - Brasil  
Fone/fax: (51) 633-1879  
Home-page: [www.fundarte.rs.gov.br](http://www.fundarte.rs.gov.br)  
E-mail: [fundarte@fundarte.rs.gov.br](mailto:fundarte@fundarte.rs.gov.br)

# Nesta Edição

## Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira

Maria Elizabeth Lucas, Margarete Arroyo, Marília Stein e Luciana Prass .. p.04

## Situação dos Cursos Superiores de Música no Rio Grande do Sul: relato de uma experiência

Luciana Del Ben ..... p.21

## Políticas de ação da ABEM para a Região Sul

Jusamara Souza, Teresa Mateiro, Cláudia Bellochio e Magali Kleber ..... p.24

## A estrutura rítmica musical

Patrícia Fernanda Carmen Kebach ..... p.27

## Aspectos da prática reflexiva de solfejo na proposta de Davidson e Scripp

Regina Antunes Teixeira dos Santos ..... p.30

## Grupos de Rap: seus ensaios e apresentações musicais

Vania Malagutti Fialho ..... p.34

## A opinião dos licenciandos em música sobre sua formação

Cristina Mie Ito Cereser ..... p.38

## Pensar e realizar em Educação Musical: desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Cláudia Ribeiro Bellochio, Caroline Silveira Spanavello, Eliane da Costa Cunha e Helena Marques Pimenta ..... p.42

## Adolescentes e música: uma investigação a partir de suas experiências formais, não-formais e informais

Regiana Blanc Wille ..... p.47

## Resumos - Trabalhos apresentados no VI Encontro da ABEM Sul e I Encontro dos Cursos Superiores de Música do RS ..... p.51

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECA DA FUNDARTE - MONTENEGRO, RS, BR

Revista da FUNDARTE - v.1, n.1 (jan./jun.2001). Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001 -

Semestral  
v.3, n.5 (jan./jun.2003)

ISSN 1519-6569

1. Educação - Periódico. 2. Artes. 3. Cultura. 4. Teatro 5. Música. 6. Dança. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU: 37.036 (05)

Bibliotecária: Michele Dias Medeiros - CRB 10/1575

• A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos assinados. O conteúdo e forma lingüística dos artigos são de responsabilidade dos respectivos colaboradores.

• A REVISTA DA FUNDARTE aceita colaboração de artigos INÉDITOS em língua portuguesa para publicação, que serão previamente analisados pela Comissão Editorial, respeitando a capacidade de publicação da Revista.

• Os originais devem ser encaminhados em cópia impressa e em disquete. É aconselhável que a bibliografia cumpra as normas da ABNT e não exceda 05 títulos. O texto não deve ter excessivas notas explicativas. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado e que confirmem contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos da arte.

# Editorial

É com grande satisfação que apresentamos o quinto número da Revista da FUNDARTE, Políticas de ação e pesquisa em Educação Musical, uma coletânea de textos e resumos que abordam e discutem temáticas da Educação Musical como práticas sociais e propostas curriculares.

Esta edição da Revista é aberta com um artigo escrito a várias mãos, intitulado **Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira**, em que as autoras Marília Stein, Maria Elizabeth Lucas, Luciana Prass e Margarete Arroyo apresentam alguns resultados de três estudos etnográficos realizados em cenários distintos, como uma escola de samba, uma oficina de música e um terno de congo. As pesquisas focalizam as etnopedagogias e desencadeiam reflexões acerca das relações entre educação musical e cultura.

Discutir algumas dificuldades e desafios relacionados à elaboração de um projeto de reformulação curricular, numa perspectiva democrática e participativa, é a proposição de Luciana Del Ben em seu texto **Situação dos Cursos Superiores de Música do Rio Grande do Sul: relato de uma experiência**. Ela enfatiza seu desejo de compartilhar com os leitores suas preocupações como coordenadora de um curso de graduação em música.

Jusamara Souza, Teresa Mateiro, Cláudia Bellochio e Magali Kleber são as autoras de **Políticas de ação da ABEM para a Região Sul**. O artigo aborda as políticas institucionais e aponta algumas metas e proposições para o fortalecimento da educação musical nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Analisar a compreensão das crianças no que se refere à estruturação rítmica musical é um estudo fundamentado na epistemologia genética de Piaget e utiliza o método clínico. Patrícia Fernanda Carmem Kebach trabalha no decorrer de seu texto, **A estrutura rítmica musical**, com os conceitos piagetianos de integração, abstração empírica e diferenciação.

O quinto trabalho desta revista é de Regina Antunes Teixeira dos Santos e intitula-se **Aspectos da prática reflexiva de solfejo na proposta de Davidson e Scripp**, no qual a autora fundamenta suas análises na visão dos princípios práticos-reflexivos propostos por Donal Schön.

Com o título **Grupos de Rap: seus ensaios e apresentações**, o texto de Vania Malagutti Fialho descreve e analisa um conjunto de dados trazidos por vinte grupos das periferias de Alvorada, Guaíba e Porto Alegre. A autora revela que é durante os ensaios e apresentações desses grupos que os músicos passam a ser reconhecidos, fortalecendo assim as trocas sociomusicais.

**A opinião dos licenciandos em música sobre sua formação** é um recorte da pesquisa realizada por Cristina Mie Ito Cereser, fundamentada nas perspectivas de formação de professores, organizadas por Pérez Gómez. O trabalho utilizou um survey de pequeno porte e englobou licenciandos de três universidades federais do RS.

Reflexões sobre formação, concepções e atuação de docentes constituem **Pensar e realizar em Educação Musical: desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, um trabalho de pesquisa desenvolvido por Cláudia Ribeiro Bellochio, Caroline Silveira Spanavello, Eliane da Costa Cunha e Helena Marques Pimenta.

Para encerrar esta edição temos o artigo de Regiana Blanc Wille, que tem como foco **Adolescentes e música: uma investigação a partir de suas experiências formais, não-formais e informais**. A autora baseia suas reflexões em autores como José Carlos Libâneo e Jusamara Souza, dentre outros, numa abordagem metodológica de estudos multicaseos.

A novidade deste número é que temos um espaço destinado aos resumos de relatos de experiências e comunicações de pesquisas em andamento, que foram apresentados durante o VI Encontro da ABEM Sul e I Encontro dos Cursos Superiores de Música do Rio Grande do Sul.

Boa leitura!

Profa. Maria Cecilia Torres  
Pela comissão editorial

# Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira<sup>1</sup>

Maria Elizabeth Lucas  
Professora Adjunta e Professora do PPG em Música e Antropologia da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul -UFRGS  
Doutora em Etnomusicologia pela University of Texas System

Margarete Arroyo  
Doutora em Música pela UFRGS e Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia

Marília Stein  
Mestre em Educação pela UFRGS  
Professora Adjunta da FUNDARTE/UERGS

Luciana Prass  
Mestre em Educação pela UFRGS  
Professora Adjunta da FUNDARTE/UERGS

**Resumo:** Este artigo apresenta alguns aspectos dos processos de pesquisa de três trabalhos desenvolvidos entre 1995-1999, no PPGMUS/UFRGS, pelos integrantes do grupo de pesquisa CNPq "Estudos Musicais: Etnografia, História e Análise", sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas. Os três estudos, baseados em trabalho de campo do tipo etnográfico, articulam-se pelo seu foco nos processos nativos de ensino e aprendizagem musical (etnopedagogias), observados em três situações distintas (oficinas de escola de samba, música, terno de congo), mas estruturalmente homólogas – atividade musical não-escolar identificada com tradições rituais da cultura popular afro-brasileira (carnaval e congado), praticada por segmentos populares integrados à cultura urbana contemporânea. Guiadas sempre pelo olhar relativizador do método etnográfico-antropológico, o material empírico analisado pelas pesquisadoras aponta para as soluções criadas e negociadas pelos atores sociais – ritmistas, oficineiros/oficinandos e congadeiros - no ato de preparação e realização de performances musicais coletivas em contextos não-escolares de aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação musical, práticas afro-brasileiras, etnopedagogia musical.

**Abstract:** This paper examines some aspects of research processes of three studies developed from 1995 to 1999 at PPGMUS/ UFRGS by the CNPq research group "Musical Studies: Ethnography, History and Analysis", under the co-ordination of Teacher Maria Elizabeth Lucas. The three studies are based on ethnographic research and articulated with their focus on native processes of music teaching and learning (ethnopedagogies). They were observed in three different situations ( samba dancing school, music workshop and congo group), but structurally equivalent – not-scholar musical activity identified with ritual traditions of African-Brazilian culture ( carnival and congado) practiced by popular segments connected to urban contemporaneous culture. The empiric material analysed by researchers was always guided by relativator eyes of ethnographic and antropologic method and points to created solutions social actors (samba musician, workshopers and congadeiros) at the preparation and realization act of musical performances at not-scholar learning contexts.

**Key words:** musical education, Afro-Brazilian practices, musical ethnopedagogy.

## Introdução

Formalmente, este artigo resulta de três estudos etnográficos que se articulam pelo seu foco nos processos nativos de ensino e aprendizagem musical (etnopedagogias), observados em três cenários distintos (escola de samba, oficina de música, terno de congo), mas estruturalmente homólogos – atividade musical não-escolar identificada com tradições rituais da cultura popular afro-brasileira (carnaval e congado), praticada por

segmentos populares integrantes da cultura urbana contemporânea de duas cidades brasileiras – Porto Alegre, RS e Uberlândia, MG<sup>2</sup>. Idealmente, ele remete para um percurso de pesquisa orientada para a sensibilização da relação pedagógica encetada em contextos socioculturais muito distantes da instituição escolar e da experiência de formação musical, acadêmica e pedagógica das próprias pesquisadoras.

Guiadas sempre pelo olhar

relativizador do método etnográfico-antropológico adotado no trabalho de campo e na interpretação cultural dos dados, as situações aqui relatadas pelas autoras valorizam as soluções criadas e negociadas pelos atores sociais – ritmistas, oficinheiros/oficinandos e congadeiros – no ato de preparação e realização de performances musicais coletivas, como forma de desvelar aquilo que o senso comum desconhece ou não percebe ocorrer em contextos não-escolares de aprendizagem musical.

A estrutura do artigo compõe-se de três eixos de apresentação sucinta do campo teórico-prático dos três trabalhos (referencial teórico, método, universo empírico), seguidos de três recortes ilustrativos das etnografias realizadas pelas autoras; em cada um deles são comentados os procedimentos norteadores da pesquisa em seus aspectos epistemológicos, metodológicos e empíricos.

### Do referencial teórico

No que tange à orientação teórica, cada projeto desenvolveu um referencial analítico capaz de construir nexos interpretativos para aquelas situações e categorias que emergiram de forma marcada e recorrente durante o trabalho de campo. Foram escolhidos enfoques teóricos sempre sintonizados com a perspectiva etnomusicológica e antropológica do estudo dos processos de ensino e aprendizagem musical como fatos culturais e sociais, atentando para as inter-relações de contexto, os atores e suas práticas sociais e musicais.

Segundo Geertz e o seu projeto de antropologia interpretativa (1973), a arte (incluindo a música) também configura um corpo de saberes e práticas socialmente inteligíveis – é um “*saber local*” tal como o direito, a família, o poder, a religião, no sentido de que a sua universalidade reside nas suas manifestações particulares, locais (Geertz, 1998). Daí o foco analítico voltado para o processo socializador da cultura, buscando desvelar os significados de etnopedagogias baseadas na aprendizagem coletiva de música manifesta pela oralidade, entendida não no sentido restrito de verbalidade, mas no sentido antropológico de “*encorporamento*” (“*embodiment*”), expressão que define as culturas e/ou situações sociais em que o texto, a escritura não é prioritária e, sim, a comunicação via performances visuais, gestuais, auditivas. Das descrições empíricas de cada caso foram recortados os seguintes princípios ordenadores destas práticas de ensino e aprendizagem musical nos três cenários, que serão retomados na segunda seção deste artigo: observação - imitação gestual e auditiva – corporalidade.

Assim, no trabalho de Prass, em função de a bateria de escola de samba constituir um cenário de aprendizagem coletiva, calcada na oralidade, e na tentativa de desvendar o fazer musical pela

observação participante da pesquisadora no conjunto instrumental, o referencial teórico recaiu em trabalhos etnomusicológicos realizados em condições semelhantes a essa, em outras culturas. A interlocução com autores, tais como Blacking (1990a; b; 1995), sobre a música das crianças Venda na África do Sul; Seeger (1988), sobre a música dos índios Suyá do Alto Xingu; ou ainda, junto de Rice, com a música folk da Bulgária (1994), Nketia (1974) e Chernoff (1996), sobre a percussão na música africana e Araújo (1992) sobre a bateria das escolas de samba no Rio de Janeiro, foi fundamental para etnografar a pedagogia musical nativa dos “*Bambas da Orgia*”.

Na pesquisa de Stein, o referencial teórico baseou-se na Etnometodologia segundo a proposta de Coulon (1995a; b; c). Os processos de ensino e aprendizagem musical em uma oficina de música situada em um bairro porto-alegrense de perfil popular foram interpretados como “*métodos nativos*” (formas pelas quais os atores sociais se organizam para realizar suas ações cotidianas) de constituição do fazer pedagógico-musical no encontro entre *oficinandos* da comunidade e um *oficinheiro* extra-comunitário. A análise da interação entre mestre e aprendizes seguiu as noções de “*estratégia de negociação*” (Coulon, 1995a; b; c), “*disciplina*” (Foucault, 1996) e “*convenção*” (Becker, 1977), que permitiram seguir os nexos entre as escolhas musicais dos *oficinandos* nas oficinas e o cotidiano musical destes atores, em que as práticas da música afro-pop (axé, funk, reggae, rap), e em particular a percussão de carnaval, apresentam-se centralmente importantes.

Na tese de Arroyo, o modelo teórico-interpretativo do Congado seguiu Leach (1992), para quem o ritual é um veiculador de mensagens a partir de um mito fundante. No Congado, o mito de origem descreve uma relação com o sagrado, com os santos protetores, estabelecida pelo som dos batidos dos Congos; o mito é recriado e atualizado a cada ano pelos diversos ternos da cidade de Uberlândia, quando mensagens de contraposição de culturas, de etnias, de poderosos e não-poderosos atuam no processo de formação e revigoração de suas identidades. O fazer musical congadeiro incorpora a oralidade, os gestos e o ethos coletivo expressos no mito, tornando-se a música um dos símbolos agregadores do ritual e de seus participantes.

### Do método etnográfico

O método etnográfico-antropológico é um processo qualitativo de pesquisa com ênfase na reflexão sobre o encontro entre as intersubjetividades de pesquisador e pesquisados, postas em contato direto e prolongado em situações de campo. Durante a realização das três pesquisas aqui em tela, procurou-se por meio da reflexão coletiva, abordar os problemas mais comuns - éticos e práticos - dos pesquisadores iniciantes em campo,

com o objetivo de descobrir estratégias para solucionar os impasses, os conflitos e as dificuldades heurísticas e lógicas da pesquisa etnográfica. Disso resultou o uso denso das técnicas de observação participante, do registro sistemático dos diários de campo, de entrevistas abertas, fotos, gravações em áudio e vídeo, e a sua transcrição na trama narrativa, composta a partir das perspectivas êmicas (a dos nativos) e éticas (a das pesquisadoras). Dessa feita, o deslocamento cultural promovido pelo trabalho de campo contribuiu para a transformação epistemológica das educadoras musicais-pesquisadoras pela via da relativização e desconstrução de noções de ensino e aprendizagem musical difundidas a partir de um modelo único. Propor alternativas aos preconceitos arraigados e herdados do modelo escola/conservatório de música, modelo institucional responsável pela formação dos professores e profissionais da área com suas crenças universalistas, ideologias de prestígio e distinção social, não é tarefa fácil. O desafio de realizar o diálogo na pluralidade de realidades sociais e musicais – ouvir o outro, aprender com o outro, apreender o outro para concretizar ações pedagógicas transformadoras subjaz em cada uma das situações de pesquisa aqui relatadas.

### Do universo empírico

Nas três pesquisas o trabalho de campo propiciou a convivência prolongada das pesquisadoras com os pesquisados em suas formas de sobrevivência cotidiana no bairro, em suas casas, nas festas coletivas e familiares, em shows, bares, no trabalho, etc. Os atores sociais constituem o núcleo produtor das formas e manifestações musicais descritas em detalhe nos trabalhos citados. Seu perfil sociocultural se define em parte pela inserção e relacionamento simultâneo com as margens (condições materiais infra-humanas) e o epicentro da cultura urbana contemporânea (e.g. a tecnologia do som, a mídia eletrônica), sendo reinterpretado pelo seu pertencimento étnico, de gênero e de classe social.

De forma resumida, esse é o contexto antropológico geral em que foram etnografadas as cenas entre os participantes da bateria da escola de samba, das oficinas e do Congado, o que equivale a dizer que os significados atribuídos às práticas musicais e etnopedagógicas abaixo descritas fazem parte de uma densa relação entre as coordenadas gente-tempo-espaço, princípio antropológico adotado para renovar o foco dos estudos sobre aprendizagem musical.

### Recortes de Campo

#### Recorte de cena um: “*Isso aqui é uma escola de samba!*”

De longe já era possível ouvir o som alto vindo da escola de samba: mistura de vozes de puxadores e instrumentos harmônicos com batidas fortes de

percussão em grupo. Já na porta da escola esses sons mixados ao hálito de casa cheia: quadra lotada de carnavalescos dançantes, conversando e bebendo à festa. A quadra, uma espécie de ginásio de esportes, tornava essa polifonia confusa e estridente a ouvidos despreparados. O início do encontro cultural.

Os ritmistas, bambas da orgia: acostumados a trabalhar todo o dia nos mais diversos empregos e à noite fazer samba, axé, pagode e funk. Edgar, militar da Aeronáutica; Celso e José, funcionários públicos municipais; Ana Paula, massagista em um salão de beleza; Jacaré, funcionário de uma malharia; Ninja, policial; Regina, monitora da FEBEM<sup>3</sup>; Alessandra, Guto, Beto e Rafael, estudantes de segundo grau. Quase todos afro-brasileiros, integrantes de um segmento de classe média assalariada, com variantes para segmentos mais modestos. A seqüência do encontro cultural.

Todos dançam enquanto tocam e tocam porque aprenderam “*de ouvido*” o que os diferentes mestres que passaram pela escola ensinaram e o que conseguiram aprender sozinhos, graças ao convívio com o mundo do samba e do carnaval desde a infância. Nenhuma partitura, nenhum papel, nenhum atendimento individual às dúvidas sobre como tocar maracanhãs, ganzás, repiniques, tamborins e taróis. A radicalidade do encontro cultural.

Entre 1996 e 1998 convivi intensamente com os atores sociais da Escola de Samba Bambas da Orgia, a escola de samba mais antiga de Porto Alegre, fundada em 1940, e que, atualmente, reúne cerca de 2000 integrantes para o desfile carnavalesco, sambando sob o ritmo cadenciado de uma bateria de quase trezentos *ritmistas*. Quando iniciei o trabalho de campo não imaginava que houvesse tantas diferenças entre a *minha* cultura e a cultura *do samba*, já que eu estava ingressando em um cenário musical urbano, dentro da própria cidade onde vivo, e tendo em vista também minha área de atuação ser a Educação Musical. Entretanto, meu encontro com os Bambas foi se delineando como um encontro repleto de *estranhamentos*. O olhar antropológico dirigido a eles pôde então começar um caminho inverso de *familiarização* com as características deste cenário onde a música está no centro da vida. Como logo esclareceu mestre Biskuum, na época o *segundo mestre de bateria*, “*isso aqui é uma escola de samba*”.

#### Ensinar samba, ensinar a ser bamba

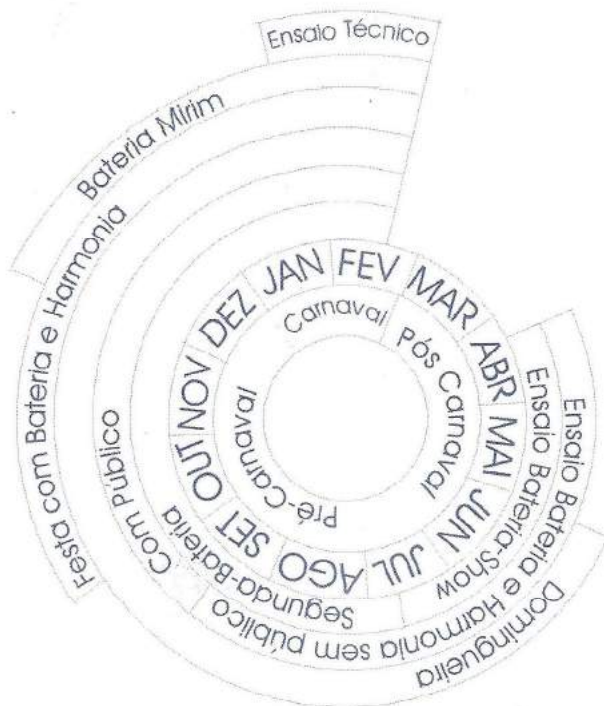
Envolvendo-me diretamente com as experiências musicais na escola de samba como aprendiz de tamborim, procurei interpretar esta forma particular de aprender e de ensinar música, esta *etnopedagogia* de educação musical<sup>4</sup>. Interessava-me especialmente refletir sobre o aprendizado musical sem o auxílio de signos escritos. Como os ritmistas aprendiam a tocar os instrumentos de percussão? Como era feita a

seleção para integrar a bateria? Como era construída a relação entre os ritmistas e o *mestre de bateria*? Como as sessões de ensaio eram organizadas?

Com o desenvolvimento do trabalho de campo fui me familiarizando com o fato de que, ao contrário do que se imagina, a preparação para o ápice do ritual carnavalesco inicia já nos primeiros meses do ano e vai se intensificando até às vésperas do carnaval, num crescendo de festas e ensaios.

## BAMBAS DA ORGIA

Ciclo Carnavalesco 1998



Etnografando os Bambas da Orgia pude perceber quais eram os saberes musicais valorizados neste cenário e, a partir de então, refletir sobre alguns procedimentos básicos de ensino e aprendizagem de música recorrentes na escola de samba: a imitação, a improvisação e a corporalidade. Neste relato tratarei das relações entre corpo e aprendizagem musical.

### Corpo

Foi pelas observações e pelo aprendizado em campo que as relações entre corpo e música na escola de samba tornaram-se relevantes para mim. Tocar, dançar e cantar na quadra da escola, ao longo da pesquisa, foram se delineando como gestos absolutamente interligados e, portanto, para compreender o ensino e a aprendizagem musical na bateria, foi preciso refletir sobre essas relações.

Em meus diários de campo do início da pesquisa, as referências aos corpos, apesar de sempre presentes, eram quase sempre indiretas: eu fazia referência a meu cansaço corporal, aos suores, à reincidência no discurso do *mestre* e dos *ensaiadores* em ter que cantar o samba, à

dificuldade em sincronizar as batidas de tamborim com as coreografias, mas isso não parecia conter elementos relacionáveis ao aprendizado musical na bateria. A princípio, as coreografias que os ritmistas realizavam (e dentre eles, especialmente o naípe de tamborins) me pareciam um elemento apenas lúdico. Entretanto, fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar são os elementos responsáveis pela excelência da performance.

Como há muitos breques nos sambas-enredo, a dificuldade de memorização aumenta. Por isso, os ritmistas cantam as músicas enquanto tocam, sem que necessariamente entoem as canções, mas cantam a letra e seu ritmo, como se fora uma espécie de *rap*. Neste cenário cantar é fundamental para a performance coletiva e um saber valorizado desde a mais tenra idade. Em um ensaio da bateria-mirim, duas meninas dançavam perto de mim. Maitê, de sete anos, acompanhava sua dança cantando o samba-enredo da escola, inventando palavras que imitavam a sonoridade da letra original. Lembrei-me do que o etnomusicólogo norte-americano John Blacking descreveu sobre o canto das crianças Venda, da África do Sul: entender ou saber a letra importa menos do que aproximar imitativamente sonoridades semelhantes às da letra que encaixem na métrica da melodia (Blacking, 1990a, p. 30)<sup>5</sup>.

Tocar, cantar e dançar estão intimamente relacionados. Há assim uma gestualidade nos sons, gestualidade tanto nos movimentos individuais quanto no movimento global da bateria que resulta do tocar e cantar. Em um ensaio em que tocávamos o samba-enredo da escola, mestre Estêvão cortou a bateria, mas o samba continuou com a *harmonia*<sup>6</sup>. Enquanto descansava os pulsos, reparei que Rafael, o *coordenador dos tamborins*, mostrava para outro ritmista, Marquinhos, o arranjo. Rafael tocava no aro do tamborim e Marquinhos imitava os gestos. Logo Rafael foi cercado por uma dúzia de ritmistas que faziam o mesmo. Eu, que estava um pouco longe, também fui chamada pelo mestre: "*Chega aqui que o Rafael tá mostrando como é*". Nesse caso, imitávamos os gestos, cuja sonoridade resultante só escutávamos internamente.

Em uma tarde de sábado, quando ensaiávamos as *vinhetas*<sup>7</sup> sob a coordenação de mestre Branco, mestre Biskuim chegou ali e, depois de escutar o que tocávamos, disse que não adiantava ficar repetindo coisas erradas. Para tentar resolver isso, em uma das vinhetas foi passando de repinique em repinique até descobrir quem estava errando. Eram três. Dois deles entenderam rapidamente como era o certo, vendo o Biskuim tocando para eles em um andamento mais lento e dividindo as frases em células rítmicas menores. O

terceiro ritmista estava com mais dificuldade. Depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuim pediu para ele “imitar com a boca” os ritmos que fazia no repinique. Não foi de imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas conseguiu, e então Biskuim completou: “Pronto, agora faz com a baqueta”. Nesse caso, o ensaiador reduziu as variáveis a serem imitadas (omitindo, no caso, os gestos da baqueta), levando o ritmista a entender auditivamente (e então ser capaz de “imitar com a boca”), externalizando uma compreensão interna.

Nesses exemplos pode-se perceber o quanto o ensino e a aprendizagem acontecem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A educação musical dos Bambas ocorre basicamente por sons realizados com os instrumentos ou com a voz, em forma de onomatopéias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música *musicando*<sup>8</sup>.

O corpo que caminha tocando é o principal responsável pela manutenção da pulsação coletiva. Há, portanto, uma relação polirrítmica entre a coordenação dos pés para caminhar tocando, as batidas de cada naipe com suas exigências técnicas específicas entre as mãos e ainda os ritmos da melodia que é cantada pelos ritmistas, tudo isso aliado a uma escuta dos demais naipes e do todo. Todas as vezes em que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gingar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés.

O corpo que toca, dança, e a expressão musical do grupo é também uma expressão corporal. A própria energia sonora do som da percussão incita o corpo a movimentar-se. De forma semelhante ao que John Blacking observou entre os Venda, dançar e tocar estão intimamente relacionados:

*Entre os Venda, as habilidades na música e na dança estavam tão intrinsecamente ligadas que, se, por exemplo, um homem Venda dissesse ‘Eu posso tocar tshikona’, ele quis dizer que poderia também dançá-la, e se uma garota dissesse ‘Eu posso dançar tshigombela’, ela poderia também cantar e tocar os tambores (Blacking, 1982a, apud Blacking, 1990b, p. 34).*

O corpo era usado ainda para preencher as pausas nas músicas, gerando “sons gestuais”; algumas vezes esses gestos vinham acompanhados por gritos ou palavras cujo número de sílabas correspondia ao tempo de pausa. Para Blacking,

*(...) quando parece que ouvimos uma pausa entre duas batidas de tambor, nós temos que nos dar conta que, para quem toca, isso não é uma pausa: cada batida no tambor é parte de um amplo movimento do corpo, no qual a mão ou a baqueta*

*golpeia a pele do tambor (Blacking, 1990b, p. 27).*

Muitas vezes os ritmistas gestualizavam o ritmo dos outros naipes enquanto aguardavam o seu momento de tocar. Dessa forma, explicitavam corporalmente que haviam memorizado não só as células e frases rítmicas realizadas pelo seu naipe, mas também as dos outros naipes. O ritmista que toca o tamborim, por exemplo, e que internalizou os ritmos realizados por outro naipe quando o seu realiza uma pausa, dificilmente tocará a sua célula no tempo errado.

É também o corpo, no caso o corpo dos ensaiadores, que coordena a performance do grupo. Como observou o etnomusicólogo Samuel Araújo, em trabalho de campo realizado em escolas de samba cariocas,

*sendo responsável não pela mera coordenação destas múltiplas relações, mas também por assegurar que elas obtenham o melhor efeito expressivo possível, o diretor de bateria filtra sua performance literalmente através do seu corpo. Os ouvidos separam e reúnem os vários componentes, os braços mantêm o tempo conjunto e sinalizam as nuances de timbre (mesmo quando o apito não é usado) e, em certos casos (visualmente os mais exasperantes), a boca também interfere na performance. Então o corpo como um todo avalia a expressão emocional e cinética coletiva, alimentando de alguma maneira retórica os caminhos e desvios tomados pelo evento sonoro, e então, criativamente dá forma à partitura aural<sup>9</sup> (Araújo, 1992, p. 153).*

O corpo desenvolve ainda resistência física para bater com agilidade os tamborins, para suportar os decibéis sonoros explosivos, para sustentar ao mesmo tempo o peso dos instrumentos (como os *maracanãs*, por exemplo) somado ao peso do impacto produzido pelos golpes da mão. Como observou Luis Ferreira, pesquisador do candombe uruguaio, a soma dos sons de cada instrumento cria uma “corporalidade do som”, que é sentida como pressão no corpo dos participantes (Ferreira, 1997, p. 2)<sup>10</sup>. O corpo também precisa ser educado para tocar horas a fio sem que o andamento e a energia caiam, e sem deixar o samba *atravessar*.

Dentro da etnopedagogia dos Bambas, havia uma relação forte entre aprendizado e resistência física, explícita por meio de uma hierarquia entre os naipes de instrumentos. Iniciando sua participação nos ensaios da bateria, o ritmista podia escolher o naipe que gostaria de integrar. No decorrer dos ensaios, em caso de dificuldades do ritmista, o mestre então sugeria que ele trocasse de instrumento, geralmente passando ao naipe de ganzás. Aos poucos fui percebendo que esse procedimento, “*ir para o ganzá*”, continha uma lógica pedagógica específica. Foi quando explicitiei a mestre Estêvão meu desejo de tocar tamborim que essa fala chamou a atenção: “*Não, se não der o*



tamborim, tu pode ser no ganzá, porque se tu é música, ritmo tu deve ter". O que mestre Estêvão estava me dizendo é que do naipe de ganzás era exigido apenas duas atitudes musicais: tocar ou não tocar. E tocar significava "apenas" realizar semicolcheias constantes sem perder a pulsação, diferentemente de outros naites, como o de tamborins, que precisava realizar frases e breques. Apesar dessa aparente facilidade musical dos ganzás, inúmeras vezes ouvi colegas fazendo referência ao cansaço dos braços e do quanto era difícil não deixar o *samba morrer*. Essa alternativa de "ir para o ganzá", apesar da frustração em não tocar o instrumento de sua escolha, proporcionava aos ritmistas vivenciar, imergir na paisagem sonora da bateria, ouvindo assim os outros naites, suas frases, seus timbres. O ritmista, apesar de não tocar no naipe de sua preferência, seguia participando da bateria e aprendendo sobre ela sonora e corporalmente, desenvolvendo resistência física e percepção auditiva.

### **Em busca de pontes entre a escola de samba e as escolas em geral**

Conviver intensamente com os Bambas da Orgia, refletir sobre sua etnopedagogia, proporcionou uma ampliação de minha visão a respeito da Educação Musical. Desde que a pesquisa encerrou, quando então retornei à prática de educadora musical em cenários institucionais, venho procurando ressignificar e adaptar o que aprendi com os Bambas à minha realidade atual. Algumas possibilidades deste exercício são as que seguem:

- . Pensar o corpo como um construto das culturas e a serviço delas e entendido como elemento fundamental à aprendizagem musical, no sentido de uma *técnica corporal* como propôs o antropólogo Marcel Mauss, pioneiro em estudos do corpo, definida como "as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos" (Mauss, 1974, p.1);

- . Romper com a idéia reducionista de "dom", de "talento inato", tantas vezes ainda enfatizada em nossas escolas de música, a partir da percepção da importância do processo socializador da cultura na formação dos sujeitos musicalizados;

- . Compreender erros e acertos como realizações coletivas, construídas a partir da relação entre professor e alunos envolvidos em um evento educativo comum;

- . Se a sala de aula pode ser vista como um cenário de realizações coletivas, então a tarefa de ensinar também pode ser coletiva, não precisa centralizar-se na figura do professor. Como na escola de samba, quem sabe ensina para quem não sabe, ainda que seu saber não esteja no ponto do de um ensaiador ou de um mestre, já que o objetivo último do fazer musical da bateria é *levar a escola bonita, segurar o samba, fazer explodir a arquibancada*.

Logicamente, como contextos diferentes, a

escola de samba e as escolas em geral comportam ações educativas diferentes. Etnopedagogias específicas para os distintos grupos com os quais trabalhamos precisam ser construídas, respeitando as culturas de alunos e professores. Talvez pensando assim, na relação professor-aluno como encontro cultural, possamos enriquecer nossa tarefa de educar musicalmente e aprender ainda mais com ela.

### **Recorte de cena dois: Aulas-ensaio de percussão na Cruzeiro: um evento constituído como ação coletiva**

Conheci o grupo de percussão da *Vila Cruzeiro*, bairro de perfil operário-popular da região sul de Porto Alegre, em dezembro de 1996, em uma mostra de trabalhos das *Oficinas de Música*, nome dado a um projeto pedagógico-musical da Secretaria Municipal de Cultura desta cidade. Nesse evento, crianças, jovens e adultos de diversas comunidades porto-alegrenses, na condição de *oficinandos*, mostravam, por meio de variadas formações instrumentais e vocais, suas competências adquiridas na experiência e suas preferências musicais, assessorados pelos coordenadores das oficinas, os *oficineiros*, não-moradores dos bairros das oficinas.

A diversidade musical oportunizava nessa tarde a consonância entre rap e samba, balada e funk, música erudita e pagode e rock. Também a diversidade etária dos instrumentistas e cantores nos grupos chamava a atenção e provocava interrogações sobre a natureza de processos de ensino e aprendizagem nesse contexto multietário. Motivando questões sobre a relatividade cultural e sobre a educação musical entre grupos populares e sem delimitação etária, a mostra musical me fez querer aprofundar tais temas na experiência músico-educacional das oficinas. Os meninos e meninas da Vila Cruzeiro, em particular, tornaram-se meu mais forte interesse por seu som intenso e sincronizado nos tambores, a presença carismática do oficineiro transitando entre os instrumentistas com seus sinais enigmáticos e as funções distinguidas na performance musical para meninos e meninas – estas dançavam os ritmos afro-brasileiros no primeiro plano do palco e não tocavam instrumentos, aqueles tocavam os tambores de diferentes tamanhos, produzindo uma dança mais sutil nos corpos, movimento que parecia impulsionar e organizar a produção sonora.

O ponto de partida da reflexão teórica foi o conceito tradicional de oficina de música. Na concepção nascida nos anos 60, o movimento de oficinas de música está associado ao experimentalismo na música contemporânea erudita. Também chamada de "laboratório de som", esta forma original de oficina de música enfatiza a experiência da criação musical e era promovida inicialmente junto à comunidade acadêmica. Na experiência pedagógico-musical chamada de oficina de música que ocorre hoje em Porto Alegre - desde

1992, de forma intermitente – e também em outras cidades brasileiras, a música é prioritariamente trabalhada na sua dimensão performática, pela execução musical, geralmente abordando repertório popular, e liga-se de forma estreita a políticas culturais dirigidas a grupos de baixa renda de centros urbanos, políticas estas de inclusão social, de *resgate da cidadania* e de ocupação do tempo livre com *atividades positivas*, entre outros objetivos expressos por dirigentes e lideranças públicas que se ouvem e lêem na mídia ou em eventos públicos.

Mas este era um lado teórico e/ou midiático de conhecimento sobre a oficina de música. E na prática, como ela ocorria na Vila Cruzeiro?

Seguindo os princípios epistemológicos da pesquisa etnográfica, de buscar conhecer a realidade de um determinado grupo cultural a partir do contato prolongado e intenso com seus membros, extraindo deste convívio as categorias marcadas de organização e compreensão de sua própria ação/construção na/da realidade, iniciei o trabalho de campo na Vila Cruzeiro, uma das sete comunidades onde se desenvolviam na época as oficinas de música do Projeto de Descentralização da Cultura, em julho de 1997. A comunidade da *Cruzeiro* foi aos poucos se revelando musicalmente durante a pesquisa por suas expressões compartilhadas com outros grupos de perfil operário-popular e também por suas especificidades musicais, fruto da combinação de símbolos e materiais que eram adotados neste bairro para dar sentido ao dia-a-dia de seus mais de 3000 moradores.

No olhar inicialmente permeado pelo estranhamento daquela cultura de bairro popular, distante também geograficamente do meu espaço de convívio social – mais central na cidade, geralmente promovendo a interação entre grupos majoritariamente de classe média – definia-se naquele momento apenas um interesse amplo de conhecimento do evento da oficina da Vila Cruzeiro enquanto um espaço organizado por seus participantes no processo de negociação entre suas culturas, de significação do evento a partir delas e de ressignificação da cultura na construção da oficina.

Com este roteiro de observação abrangente, fui conversando com pessoas ligadas à oficina, o oficinheiro, oficinandos, lideranças comunitárias, parentes dos oficinandos, vizinhos, assistindo às sessões das oficinas, anotando momentos do processo, gravando, por vezes filmando, auxiliando no transporte dos instrumentos musicais em dias ensolarados de ensaio ao ar livre, tornando-me aos poucos uma conhecida, uma *tia* das caronas, do bloco de notas, do olhar e da escuta que buscavam ser atentos.

### **Dos criadores do som: o cenário comunitário e as histórias dos atores**

Na primavera de 1997, quando o tempo bom permitia a oficina ser realizada em local aberto, fui

assistir a mais um ensaio na *Praça do Barracão*, praça ampla e pouco arborizada, com cancha de esportes, a quatro quadras da Associação de Moradores da Vila Cruzeiro, onde ficavam guardados os instrumentos de percussão. Mais de 20 meninos e meninas, sob o olhar cuidadoso de Paulo Romeu, o oficinheiro, levavam a pé os instrumentos para a praça. Roupas simples, alguns pés descalços, ou com chinelo ou tênis, camisetas com símbolos esportivos, bonés, anéis e brincos em meninos e meninas. Cabelos trabalhados com tranças, outros bem curtos, alguns tingidos de amarelo. Nessa caminhada evidencia-se o espaço reduzido entre cada moradia e o papel da rua como lugar de sociabilidade por excelência. Cruzamos com os co-moradores locais: sentados em cadeiras, uma roda de amigos ocupa a calçada; de um sofá em frente à casa, uma vó cuida os netos enquanto conversa com vizinhos ou familiares.

Emolduram nossa passagem-desfile casas compostas por fachadas irregulares e materiais variados, que indicam os modos culturais particulares que esta população encontra para lidar com ou suprir suas carências, traduzindo gostos, concepções e lógicas em uma estética cotidiana da vila, diferente da dos prédios de classe média, geralmente sólidos, uniformes e com um acabamento que esconde a vida privada do espaço público. Entre os casebres aparentemente “improvisados” (do ponto de vista do estrangeiro), há casas pré-fabricadas, casas de alvenaria com tijolo à vista e outras de alvenaria com reboco.

O som dos tambores em trânsito compete com as músicas das rádios freqüentemente sintonizadas, que privilegiam baladas românticas, pagodes, axé-music, rap. Rostos curiosos, alguns risonhos, outros críticos. Para alguns moradores o som que o grupo da oficina faz é *samba*, e samba é alegria, dança, barulho bom. “*Meu filho gostava de ouvir aqui da esquina, ficava dançando*” – depõe uma jovem mãe, na época em que o grupo já havia transferido os ensaios para a sede da escola de samba presidida pelo oficinheiro, a *Garotos da Orgia*, em função da proximidade do carnaval, do qual participariam em 1998. Para outros, é *barulho* e estorva, como para uma senhora alfabetizadora de adultos, percebendo o som do grupo como concorrente às atividades que desenvolvia dentro da Associação.

Entre os oficinandos, com idades entre 6 e 25 anos, e mesmo havendo eventuais participações de meninos menores e até homens adultos, os mais estáveis tinham em média 10 ou 11 anos. Muitos trabalhavam, e os trabalhos predominantes deles e de seus parentes referiam-se a serviços gerais em instituições privadas (Seu Flávio, 45 anos, tio de oficinandos, trabalhava em um estádio de futebol; Doda, 25 anos, trabalhava em um asilo para idosos; Dunga, 12 anos, já vendera jornal no centro) ou públicas (a mãe de Moça, 15 anos, trabalhava no Departamento Municipal de Limpeza Urbana, assim como Sandrinho, 25 anos, ex-oficinando e na época

da pesquisa ritmista da bateria dos Bambas da Orgia, escola de samba porto-alegrense), a trabalhos autônomos (Ronaldinho, 19 anos, era mecânico; o pai de Cléberton, 10 anos, pedreiro; Moça e Priscila, 16 anos, já haviam trabalhado como empregadas domésticas; Marco, 23 anos, irmão de Doda, reformava bicicletas), e a biscates (Bento, 12 anos, e seu irmão mais velho faziam serviços em uma carroça de carregar móveis e de cortar grama; Cirilo, 13 anos, recolhia entulhos da frente de casas; Tiaguinho, 10 anos, cuidava carros no centro).

Muitos afinandos já haviam feito ou faziam música fora da oficina na época da pesquisa. Cirilo, Diego (13 anos) e Vladimir (14 anos), por exemplo, tocavam pandeiro, caixeta, tarol, *surdão*, repinique ou cubana em um grupo de pagode na Associação Cristã de Moços (ACM) do bairro, que freqüentavam no horário em que não estavam na escola. No entanto, nenhum dos afinandos tinha aula de música na escola. Cirilo espanta-se de eu perguntar a Cris (12 anos) se havia música em sua escola: "O colégio é de pobre, vai tê música!" - diz ele, rindo da pergunta aparentemente despropositada. Cris completa: "É, o colégio é de pobre, de madeirinha e ainda tá cheio de cupim." Na mesma ocasião, Cris conta que um dos seus quatro irmãos estava viajando com sua banda de música, na qual tocava teclado e cavaquinho. Parecia orgulhoso ao revelar: "Agora minha mãe vai... Eu vou ter uma aula de cavaquinho com meu tio. Não me lembro o nome dele, ele é lá do Imperador."<sup>11</sup> (...) É um cabeludinho que toca guitarra."

O hip hop, movimento composto por manifestações estéticas como o rap, os *graffiti* (assim como do *break*, do *scratch* e dos *masters of ceremony*), vem a ser uma das dimensões culturais expressivas do ethos deste grupo. Ronaldinho, que tocava eventualmente na oficina de percussão, descreve seu envolvimento com a criação de rap: *Eu já tenho umas música pronta, lá. Não tenho os guri pra cantar, pra tocar. (...) Às vezes, quando dá na cabeça de noite eu saio prá rua e fico viajando, escrevendo as música.* O jeito hip hop também ocorria como citação ao *b-boy*, quando, à noite ou nos dias mais frios, meninos e meninas usavam jaquetas estilo jogador de beisebol. Em dias quentes, muitos meninos de bermudões, e meninas com vestidos, shorts ou saias curtas e blusas mini.

Estes jovens ligavam-se a diferentes redes sociais na construção de experiências musicais anteriores ou paralelas à realização da oficina de música. Pagode, bateria de escola de samba, rap, batuque<sup>12</sup>, capoeira são algumas das práticas sociomusicais com as quais os afinandos identificavam-se por lhes ter acesso mais direto em seu cotidiano comunitário. Associadas à cultura afro-americana, de tais práticas este grupo de aprendizes extraía valioso recurso simbólico, traduzido, por exemplo, em suas expectativas em relação à oficina de música. Os meninos e meninas da Cruzeiro desejavam aprimorar-se na performance da *bateria*,

confirmando uma identificação com a estética do carnaval e um ideal vinculado à competitividade e ao status das baterias de escola de samba vencedoras dos desfiles de carnaval.

Entre afinandos e afinandei, e apesar do compartilhamento de valores culturais, havia diferenças culturais que oportunizavam, como dizia Paulo, uma *troca* cultural. A trajetória profissional de Paulo era vinculada a experiências passadas, desde 1982, com oficinas baseadas no ensino de músicas usando instrumentos de percussão, em comunidades de perfil operário-popular. Desenvolvera este tipo de trabalho ora individualmente, ora com o grupo Afrosul, banda e grupo de dança porto-alegrenses especializados em expressões culturais afro-brasileiras, coordenados respectivamente por Paulo e por sua esposa. O afinandei considerava uma *missão* passar tudo que aprendera de educação musical, desde o tempo em que andava com seu pai, também músico, acompanhava renomados músicos gaúchos, como Lupicínio Rodrigues e Rubem Santos, andava na noite com eles. Descreve suas primeiras experiências de ensino e aprendizagem musical na infância:

*Cedo já comecei a tocar percussão junto com esse pessoal tudo aí que é da antiga. Então aprendi muito de educação musical, sabe. Pessoal me olhava, assim, já sentia que eu tava... tô tocando alto demais, tô quebrando demais o instrumento, coisa que foi me lapidando. (...) Tô meio músico por descendência, assim, meu pai é músico também, então já era, desde pequeno ficava, vivia no meio, andava com ele pra lá e pra cá, daí eu fui indo.*

Quanto à continuidade de sua formação musical, Paulo explica que com seu pai só aprendeu

*de tá junto, mas dele me ensinar, assim, didaticamente, não. Aí já comecei a aprender violão com outro professor, com uns nove, dez anos. Fui tocando percussão, sempre fui muito encarnado em percussão, quando tinha uma escola lá... dos Imperadores, que era bem pertinho da onde eu morava naquela época. Aí tava sempre nos ensaio, é. (...) No Imperador que comecei a me ligar mais como assistente. Eu era pequeno, aí tava sempre lá vendo o pessoal fazer instrumento e ensaiar. Aí fui indo. (...) Aí já tinha uns dezesseis anos, (...) a gente [amigos da vizinhança], como morava mais ou menos tudo ali, e aí eles eram do Acadêmico, daí eu comecei a sair na bateria lá na Acadêmico, tocando repinique.*

Paulo foi indo, desenvolvendo-se musicalmente em cenários distintos de ensino e aprendizagem: o ambiente familiar com o pai músico e seus colegas, a situação didática na qual aprendera violão com um professor e o espaço da

escola de samba, onde, olhando os instrumentos e o ensaio, aprendera a *tocar*, também a *ensaiar*, a *assistir*. Nesse contexto, sua iniciação e a continuidade de sua formação musical ocorreram através de uma educação musical baseada no compartilhamento musical de crianças com adultos, no uso de instrumentos de percussão, na estratégia de “olhar” mais do que “verbalizar”. Estes seriam os princípios que, por consequência, incorporaria em seu trabalho pedagógico-musical junto aos meninos e meninas da Cruzeiro.

### **A oficina em foco: das negociações de ritmos, tambores e estratégias de ensino e aprendizagem**

A oficina de música da Vila Cruzeiro podia se realizar na associação de moradores, na praça, na rua, na escola de samba a que Paulo Romeu pertencia. Durante uma hora e meia, com instrumentos de percussão cedidos de empréstimo por Paulo - tarol, surdo, repinique e caixeta - os afinandos interagiam entre si e com o afinador, que, em frente ao grupo e de baqueta na mão, coordenava a sessão, orientando verbal e corporalmente como os afinandos deveriam se comportar, como desenvolver os ritmos, quais os naipes que deveriam tocar nos diferentes momentos da levada. Era assim, pelas expressões *ritmo* e *levada* que os participantes da oficina denominavam, respectivamente, o gênero musical e o contraponto rítmico executado pelos instrumentos de percussão.

A técnica básica de execução musical na oficina consistia em percutir uma baqueta na superfície esticada de couro ou plástico do instrumento de percussão, ou, como se dizia na Cruzeiro, em *bater* um dos tambores, compartilhados em situação de revezamento pelos afinandos. Participações diferentes contrastavam com este modo predominante de expressão musical: uma voz infantil amplificada ao microfone cantava às vezes músicas conhecidas na mídia ou criadas por um grupo de alunos; crianças e jovens dançavam, outros percutiam em materiais de sucata. Na conjugação desses processos, as músicas realizadas no *ensaio de bateria* - como os participantes chamavam a oficina - fortaleciam o grupo em torno de um objetivo comum - tocar e aprender a tocar para desfrutar do som, ser ouvido, cuidado, apreciado e conhecido.

Durante os quase 12 meses de trabalho de campo, evidenciaram-se neste encontro entre afinador e afinandos alguns aspectos de negociação da aprendizagem musical que adotei como eixos de análise de processos pedagógicos da oficina: negociações de repertório musical, de uso dos instrumentos musicais e de aproveitamento do tempo (natureza e disposição das estratégias no tempo).

### **Em relação à negociação de repertório musical**

O interesse pelas músicas era compartilhado entre afinandos e afinador, resultando em um

repertório baseado em ritmos afro-americanos, tais como olodum, reggae, rap e samba, que pareciam satisfazer a todos os participantes. Às vezes surgiam composições próprias dos afinandos, havendo, por exemplo, a inserção de um rap feito por alguns meninos no repertório do grupo.

### **Quanto às negociações de uso dos instrumentos musicais**

Os instrumentos musicais tornavam-se neste contexto musical os mais adequados para expressar esta música. Os tambores produziam, sob orientação de Paulo e nas mãos com e sem baquetas dos afinandos, levadas representativas daqueles ritmos, em uma sonoridade coletiva cujo contraponto rítmico resultava da soma dos padrões rítmicos executados por cada um dos tambores de forma cíclica, chamados de *batidas*. A base rítmica era dada pelo surdo, de som mais grave, que exigia de seus executantes grande força física para carregar o instrumento pendurado pelo talabarte e para tocar com exatidão a levada prevista, sem *atravessar* a batida, como se diz na linguagem carnavalesca.

Tarol e repinique desempenhavam função de levar o ritmo para frente, dar fluência à música, além de serem os instrumentos improvisadores por excelência. As caixetas - em grupos profissionais, como na bateria de escola de samba, por exemplo, geralmente encarregadas de *breques*<sup>13</sup> complexos, ritmos sincopados e ágeis que geram surpresa e interesse contínuos à música - entre os afinandos funcionavam de forma mais simples, fazendo geralmente um contraponto ao surdo, mas sendo raramente usadas em breques, recurso técnico/estético considerado pelo afinador além das condições médias de execução do grupo. Por isso a caixeta geralmente era entregue para meninos mais novos e para meninas - considerados pelo grupo com menos força e resistência física -, havendo, no entanto, exceções: Jane (12 anos) sempre que comparecia à oficina tocava surdo por longo tempo; Michel, o Chel, dos mais jovens no grupo (9 anos), tocava sempre tarol, elogiado pelo afinador como modelo de executante da levada de funk.

Os afinandos desejavam muito *bater* com competência os tambores e nesse sentido esforçavam-se para desenvolver coordenação motora, força física e resistência muscular e dérmica. Para o afinador, a competência como percussionista exigia que tivessem *sangue*, o que representava uma espécie de característica ligada ao corpo e à musicalidade advinda da experiência: Tiaguinho tocava surdo *firme e forte*, como devia ser, por ter um *sangue danado*, adquirido em anos de convívio com a prática do batuque, em que era tamboreiro, acompanhando sua família. “*Então já tem uma formação de tocar tambor*. Sua competência, dizia Paulo, *vinha de raiz*.”

A experiência do sangue se traduzia também no corpo ferido pelo uso da baqueta, na mão com bolha coberta com fita adesiva, tecido ou luva, ou

pelo peso do instrumento no talabarte sentido no músculo do ombro e das costas. Como forma de alterar exigências musculares e dérmicas, dando alívio ao corpo em formação/aprendizagem, era adotada a seguinte estratégia na pedagogia nativa deste grupo, sugerida pelo oficinairo e aceita, apesar de eventuais resistências, pelo grupo: revezavam-se os instrumentos entre os afinandos, por exemplo, do surdo para o tarol, ou do repinique para a assistência. Essa estratégia representava também uma convenção necessária ao desenvolvimento da oficina, pois nem sempre eram suficientes os instrumentos para todos os executantes.

No entanto, devido à importância veiculada pelas crianças e pelo oficinairo à performance pública, para que esta acontecesse como a expressão da competência musical do grupo, às vésperas de apresentações eram estabelecidos instrumentos fixos para cada executante. Então o revezamento dos tambores era interdito, e as funções dos participantes do grupo eram definidas em prol de uma execução musical sincronizada, com sonoridade firme e forte, conforme expressão de Paulo.

#### **Da natureza e disposição das estratégias de ensino e aprendizagem no tempo**

O tempo era disposto no evento da oficina de forma "iniciática", conforme Foucault (1996). Isto é, sem a proposição de segmentação do tempo em partes seqüenciadas, como no "tempo disciplinar", segundo o qual, de uma atividade passa-se à outra com maior grau de complexidade, muitas vezes sendo proposto o isolamento de um elemento para sua aprendizagem em separado do evento cultural como um todo (Foucault, 1996). Paulo Romeu não propunha o ensino/ensaio das músicas por partes ou isolando um elemento de sua estrutura para ensiná-la aos aprendizes – ritmo, texto, acento ou dinâmica – nem os afinandos expressavam querer aprendê-las dessa forma. Tampouco se criavam exercícios de compreensão teórica ou se utilizava o recurso da escrita musical como elemento didático, de transmissão de conhecimentos, ou como conteúdo de aprendizagem. As músicas eram transmitidas oralmente, pelo exemplo musical realizado no instrumento pelo mestre-oficinairo, visto e ouvido pelos afinandos, que dessa forma buscavam aproximar-se do modelo estético sugerido por Paulo e apreciado pelos jovens como representativo do universo cultural ao qual pertenciam. Não é à toa que oficinairo e afinandos referiam-se à oficina musical como *o ensaio* ou *a aula de bateria*, remetendo a um evento que se dirige a um fim performático – a apresentação pública, a execução sincronizada de uma *bateria* (de escola de samba).

#### **Aprendendo a batida certa**

De acordo com este interesse compartilhado pelo grupo, de integrarem o ciclo carnavalesco

através da aprendizagem de ritmos percussivos de uma bateria de escola de samba, estratégias e convenções de ensino e aprendizagem musical acionadas por afinandos e oficinairo apontavam para a aproximação da postura corporal e dos sons musicais daqueles previstos pela estética da bateria da escola de samba no evento do carnaval. Tais ações e regras envolviam olhar e ouvir o modelo de performance musical, falar ou fazer a levada de um dos tambores (produzindo som e imagem). Duas afinandas explicam como aprendem as músicas:

*(Priscila, 16 anos): O Paulo pega as batidas, ensina as batidas, daí fala como é que é as batidas. Daí, se fica muito difícil, ele pega nosso braço e começa a bater até a gente pegar.*

*(Moça, 15 anos): E daí a gente já sabe a música e a batida certa pra poder se apresentar no dia [da apresentação pública].*

Priscila e Moça destacam princípios pedagógico-musicais conectados com o cenário do carnaval. Em seus depoimentos expressam o centralismo das batidas, pois, para elas, aprender as músicas significa *saber a batida certa* e a ligação desta aprendizagem à meta de *apresentar-se no dia* (publicamente). Além disso, confirmam estratégias observadas durante as sessões da oficina de música, tais como a *fala* – significando neste contexto a demonstração das batidas por meio da verbalização descritiva ou onomatopéica, ou da realização de um modelo instrumental sonoro e/ou visual – e o *pegar no braço* – representando a intervenção corporal.

Esse e outros depoimentos viriam reforçar a interpretação das sessões da oficina de música como *aulas-ensaio* de uma bateria de escola de samba – interpretação esta baseada na adoção de recursos materiais e culturais comuns ao carnaval, como os instrumentos musicais (tambores) e o repertório musical (samba-enredo, olodum, funk) – pela valorização da corporalidade e da oralidade no processo de aquisição de saberes estético-musicais. Outro aspecto que indica a constituição da oficina de música como fundada no valor da performance pública é o fato de que a convenção de revezamento de instrumentos musicais freqüentemente era substituída por seu oposto – a interdição da troca e a fixação dos melhores instrumentistas em tambores específicos – como forma de dar continuidade aos ensaios até culminar em uma apresentação pública que deveria ser bem realizada, isto é, que correspondesse às expectativas de realização musical nos padrões estéticos de uma bateria associada ao mundo do carnaval, com sincronia, força e firmeza.

Neste contexto culturalmente constituído pelo recurso da oralidade e de técnicas corporais a ela vinculadas, coletivo e multietário, a organização social do grupo de percussão pesquisado pode ser vista, sob vários aspectos, como uma ação coletiva (Becker, 1977). Na teoria da ação coletiva, Becker

prevê que os membros de um grupo a constituem à medida que se organizam em torno de um objetivo comum - nesse caso, o ensaio da bateria para o carnaval - acionando para isso convenções auxiliares no aprimoramento da habilidade grupal, como, por exemplo, nesse caso, o revezamento dos instrumentos musicais, ou ainda, as levadas dos ritmos e as técnicas de execução dos instrumentos musicais. Na ação coletiva funções são estabelecidas entre os membros do grupo, para haver ganho de produtividade, o que também ocorria na oficina de música da Cruzeiro, principalmente às vésperas das apresentações públicas.

Em resumo, a oficina de música da Vila Cruzeiro pode ser entendida como uma atividade educativa cuja proposta básica era construir o conhecimento por meio de técnicas de trabalho em grupo, que se definiam por convenções e estratégias de ação negociadas entre meninos e meninas da Cruzeiro e Paulo Romeu, a partir de suas culturas.

### Etnografia e Educação Musical

A partir do contato com moradores-aprendizes de música de bairros populares da cidade em que habito, a adoção dos princípios processuais da pesquisa etnográfica (compreensão interpretativa, relativização cultural, familiarizar o estranho/estranhar o familiar, dialogicidade) colaborou para ampliar minha visão do mundo social - com suas dinâmicas de negociação e transformação cultural e suas complexas redes de significação e produção cultural - e dos "métodos" de construção cultural implicados em diferentes formas de educação musical.

Com minha gradual aproximação à cultura da comunidade da Cruzeiro, pude me familiarizar com a experiência musical que se construía, compreendendo algumas das estratégias de ensino e aprendizagem acionadas na oficina de música - baseadas na oralidade e também na corporalidade (a imitação sonora somando-se à imitação gestual), na resistência e força físicas e na ação coletiva organizadora e congregadora da diversidade etária e de diferentes competências musicais, adquiridas em variadas experiências musicais anteriores - suas motivações e suas relações com o entorno.

A oportunidade de estar junto ao grupo musical da Vila Cruzeiro me fez refletir sobre a relatividade dos processos educacionais em música. Em contraponto às oficinas desenvolvidas em outros bairros populares do Porto Alegre, a da Cruzeiro produzia a sua marca, seu perfil específico, suas convenções e convicções conforme a cultura dos oficinandos, demandas comunitárias, oficineiro, interpretação das exigências da política cultural do projeto.

A pesquisa etnográfica produziu uma importante transformação pessoal pelo exercício de observar e participar da realidade da oficina de

música, como uma viajante/visitante que incorpora inicialmente hábitos de cortesia para se comunicar e sobreviver em terra estrangeira, mas que no decorrer da estada, quase sem se dar conta, começa a compartilhar hábitos, introjetando novos comportamentos e modelos de pensamento. No retorno à terra de origem, o distanciamento vem ao encontro da produção de reflexões, análises e comunicação com seus pares, como um "reconhecimento" de sua antiga forma de ser, porém uma mudança pessoal é efetiva/afetivamente incorporada, possibilitando novos olhares sobre o antes familiar e uma relação de maior compartilhamento de significados com o que antes soava estranho, por vezes "exótico".

Tendo como premissa o encontro intercultural, o fazer etnográfico torna-se um intenso exercício dialógico a partir do qual pensar alternativas de investigação e de ação na Educação Musical que se pretende também dialógica.

### Recorte de cena três: "O ouvido do menino fica no batido do congo!"

(noite de 03/11/95) A pequena igreja do Rosário, que vista durante o dia sob um sol escaldante é de um azul intenso, localiza-se no centro de Uberlândia, em meio a edifícios luxuosos. Naquela noite, início de minha inserção no campo, do seu adro ainda vazio e iluminado, vi um palco de madeira à direita e, através da porta frontal aberta, reparei lá dentro haver poucas pessoas, a maioria afro-brasileiros, concentradas na reza e canto, sob luz pálida. Com o coração disparado como quando se enfrenta o desconhecido, entrei na pequena igreja e sentei-me timidamente no último banco. As pessoas entoavam cânticos católicos alternando-os com a reza do terço. Mais tarde, soube que, em cada um dos nove dias que antecedem a Festa do Congado de Uberlândia, a reza era conduzida por um grupo de pessoas, os novenários - muitas vezes uma família - devotos de Nossa Senhora do Rosário e /ou São Benedito, os santos louvados no ritual.

Os cantos e as rezas eram repetidos inúmeras vezes, em ritmo arrastado que combinava com a luz pouco intensa do interior da igreja. O tempo passava lento e eu pensava na imagem de 'grande acontecimento' que a fala de Capela, chefe da Pasta Afro da Secretaria de Cultura do município havia estimulado em mim, quando o procurei durante a tarde<sup>14</sup>. Dissera que naquela noite, último dia de novena, todos os ternos de congado lá se encontrariam e dançariam. Entretanto, sua descrição entusiasmada não correspondia àquela atmosfera no interior da igreja.

As portas laterais da igreja estavam abertas, e aos poucos outras pessoas foram chegando e integrando-se aos cantos e às rezas. Em meio à ladainha, de repente dei-me conta de que algo quebrava sua monotonia. Algo longe ainda, mas já podendo ser identificado: um terno estava se aproximando da igreja, anunciado por seus

batidos<sup>15</sup>. A cada passo, ia-se fazendo ouvir mais e mais, e, maior sua aproximação, mais a potente sonoridade de suas caixas e chocalhos encobria a reza no interior da igreja. Já no adro, os batidos faziam tremer o chão, os bancos, o corpo. Foi impressionante viver aquela contraposição de atmosferas. Meu coração disparou pela emoção desencadeada por aquele momento de encontro de dois mundos - o católico e o afro - que se fundiam de modo intenso.

Terminada a reza, um primeiro terno dançou defronte à porta da igreja. Meninas à frente do grupo, cantando e dançando; meninos entre os homens do terno, todos cantando e tocando instrumentos<sup>16</sup>.

Outros ternos foram chegando e, um a um, foram marcando suas presenças com a Dança dos Congos. Capela tinha razão: foi um 'grande acontecimento'.

Convivi com este mundo congadeiro de 1995 a 1999. Dos doze ternos vinculados à Irmandade dos Homens de Cor de Uberlândia (Lourenço, 1987, p.27), inseri-me etnograficamente nos dois grupos denominados *Marinheiros: Marinheiro Nossa Senhora do Rosário* e *Marinheiro de São Benedito*. A razão de tal escolha esteve pautada no fato de o primeiro Marinheiro ter sido fundado para formar congadeiros. A inclusão do segundo *Marinheiro* ocorreu para servir de contraponto ao observado e vivido no primeiro terno.

A Dança do Congado é uma performance multiexpressiva de cores, formas, movimento, sons, palavras, gestos, suores, cheiros, promessas, disputas, união, reciprocidade, competitividade. Os dançadores, que no período ritual são *meninas da bandeira, capitães, caixeiros, madrinhas, donas e donos dos ternos*, no dia-a-dia são pedreiros, babás, motoristas, mecânicos, estudantes, a maioria afro-brasileiros moradores de bairros populares da cidade.

Dançar o congo significa participar desta totalidade e estudá-lo é possível a partir de vários pontos: tomar todos os aspectos da performance, alguns deles, ou apenas um. A questão-chave colocada pela Antropologia é não perder de vista a articulação do todo, isto é, cada elemento só tem sentido no âmbito do "fato social total". Quando focalizo o fazer musical na Dança do Congado e, mais especificamente, o ensino e aprendizagem desse fazer musical, faço-o tendo esta idéia em mente, ou seja, o foco de atenção não se restringe aos produtos sonoros, mas em como o fazer musical, incluindo aí o ensino e aprendizagem de música, enquanto processo e produto, participa ativamente e articula uma ordem social.

A música ocupa um papel de destaque no ritual do Congado. São os *batidos* nas caixas que anunciam o início deste período nas noites de setembro a cada ano. Os batidos e os *cantos* são ouvidos por várias semanas nas noites quentes e secas desta época do ano, culminando com o

encontro de todos os batidos e cantos que se fazem soar simultaneamente no domingo e na segunda-feira de Festa, já novembro, quando os ternos dançam o congo em frente à igreja. Como disse um dançador: *o batido é tudo!*

O ritual é marcado por diferentes tempos e diferentes espaços, onde as interações sociais acontecem: o tempo das *campanhas*, o da *novena*, da *Festa*, aquele fora do período ritual, a Festa em outras cidades; os espaços dos *quartéis*, das ruas, das casas dos devotos, dos bares, dos bairros da cidade, do centro da cidade, da igreja de Nossa Senhora do Rosário.

Na linha interpretativa do ritual como veiculador de mensagens, conforme Leach (1992), estas são constituídas e constituidoras naquele cenário cultural. Esta dialética de constituição traz implícito um processo de aprendizagem em permanente ação. A teoria ritual aponta para o seu caráter pedagógico. Por exemplo, Roberto DaMatta ressalta que "(...) o ritual é um dos elementos mais importantes não só para transmitir e reproduzir valores, mas como instrumento de parto e acabamento desses valores (...)" (1990, p.26). Segundo Carlos Rodrigues Brandão "tudo o que acontece (no ritual) ensina" (1984, p.35). Neste campo interpretativo todos os tempos e espaços rituais congadeiros comportam ensino e aprendizagem.

O mito fundador da *Festa do Congado*, o qual se refere a versões distintas da aparição da imagem de Nossa Senhora do Rosário aos congadeiros e moçambiqueiros (Brandão, 1985; Martins, 1997; Arroyo, 1999), e sua articulação com as ações e discursos dos atores desvelam mensagens, tais como: a contraposição de culturas, de etnias, de poderosos e não poderosos, mensagens que atuam no processo de formação e revigoração das identidades intra e intergrupo. Nesse contexto, o fazer musical aparece como elemento de destaque, tornando-se um dos símbolos dominantes do ritual. Como símbolo, ele participa do processo dialético de veiculação de mensagens. Por meio das ações de tocar, cantar, dançar, *fazer música*, sentidos de continuidade, identidade, resistência, pertencimento são constituídos, reafirmados e aprendidos.

### Uma etnopedagogia congadeira

Pude observar em inúmeras ocasiões que a idéia de que "tudo no ritual ensina" parecia ser reconhecida pelos atores do *Congado*, pois as crianças estavam integradas aos atos rituais desde bebês, recebendo atenção dos adultos desde suas primeiras incursões congadeiras.

A inserção de membros a esse mundo acontecia por caminhos diferentes: ou porque eram membros de famílias de congadeiros, ou porque seus familiares fizeram promessa aos santos - *fizeram votos* - ou porque se viram comprometidos com os santos em sonhos, ou ainda, simplesmente, por gostarem de *congado*. Um destaque nesta

inserção é a atração que os batidos dos maracanãs e ripiliques exercem sobre as crianças e adolescentes.

(*Celso, dançador e tocador de chocalho, 40 anos*): O congado ia passando na porta de casa e eu achei o batido bonito e aí eu disse que eu tinha que participar. A princípio meu pai foi contra, né. Pedi pra minha mãe e ela deixou. No primeiro ano dancei escondido do meu pai. O seu Zé Rafael, dono do (terno) Sainha, foi quem me deu a roupa, porque ele sempre entusiasmava, incentivava as crianças a dançar pra não morrer o congado. Eu tinha nesta época uns seis ou sete anos.

Meu interesse em focalizar o ensino e a aprendizagem de música neste cenário congadeiro está respaldado na necessidade, como educadora musical, de compreender a constituição sociocultural da educação musical. Meu caminho neste intento foi o de, ao me inserir etnograficamente entre os congadeiros, desvelar os sentidos do ritual, os sentidos do seu fazer musical e como ambos participavam da constituição de uma etnopedagogia musical.

Tendo esse objetivo geral em mente, elaborei algumas questões que contribuíram, nas etapas iniciais do trabalho de campo, para o mapeamento das ações nos cenários: Quais são as representações sociais sobre fazer musical construídas, compartilhadas e disputadas entre os congadeiros? O que é considerado conhecimento musical - não só por quem "ensina", mas também por quem "aprende"? Como o conhecimento musical é reproduzido e produzido? Quem ensina e quem aprende? Como as noções de ensinar e aprender são representadas neste cenário? Por que o conhecimento musical é reproduzido? Qual a relação entre as representações sociais sobre fazeres musicais e as concepções e práticas de ensino e aprendizagem de música congadeira?

Aprendizado coletivo, oralidade, corporalidade, imitação são os procedimentos marcantes nesta prática de educação musical. Adensados pela teia de sentidos que compõem este cenário congadeiro, essa etnopedagogia desvela a constituição sociocultural do ensino e da aprendizagem de música.

Esse quadro interpretativo foi constituído a partir de várias cenas, uma das quais focalizo a seguir, cena cujo personagem principal é Nenê, menino de dois anos, filho do capitão de um dos ternos de Marinheiro.

### **O ouvido do menino fica no batido do Congo!**

(27/10/96) Em um *ensaio de domingo* do Marinheiro de São Benedito - o *Marinheirão* - tive a oportunidade de observar o menino mais novo de Moisés, Nenê, com seu ripilique pequeno à mão. Enquanto as crianças vizinhas improvisavam seus instrumentos com latas de óleo e pote de iogurte,

as crianças congadeiras tinham instrumentos "reais", apenas menores, compatíveis com o tamanho dos pequenos.

Era fim de tarde, e as *meninas da bandeira*, cerca de 20 adolescentes e crianças, *ensaiavam* na rua com Selma, *madrinha do terno*, os passos de uma coreografia que fariam na *Festa*, à frente do grupo. As calçadas, como de costume, estavam cheias de observadores: membros da grande família que *toca* o *Marinheirão* e vizinhos. Nenê, de chupeta na boca e ripilique e baqueta à mão, acompanhava, com domínio, a *marcação* do maracanã e de um ripilique, executados por dançadores, fazendo um *batido de congo* para as meninas ensaiarem.

O menino, que acompanhava de modo preciso o batido do maracanã, exibia nos seus dois anos grande domínio motor e mostrava já ter internalizado a organização sonora congadeira, o que se evidenciava ainda no *batido de marcha* que seguiu o de *congo*<sup>17</sup>, acima descrito.

Assim que o ripilique atacou, imediatamente o menino respondeu no seu ripiliquinho com a *marcação* feita pelos maracanãs. Como observei, só o ripilique atacou e permaneceu sozinho por bom tempo. Enquanto isso, o menino do Moisés reproduziu a estrutura sonora interiorizada, segundo entendi, em seu visível domínio sintático: "aquele batido vem acompanhado daquela *marcação*". Nenê, embora distante uns 6 metros do *soldado* que batia o ripilique, permaneceu todo o tempo observando-o. Pouco antes do maracanã entrar com seu batido, o menino parou de bater, sacudiu um pouco o corpo no ritmo e, olhando para o rapaz que batia, passou a fazer o batido do ripilique. Bateu na pele do instrumento e depois no corpo de metal deste, também uma prática corrente.

Até aí, Nenê esteve envolvido e concentrado no batido do rapaz que tocava e no seu próprio batido. Depois dispersou-se um pouco, mas sempre com o ripiliquinho à mão<sup>18</sup>. A seguir, os caixeiros passaram a bater um terceiro batido.

Nenê, sempre com o instrumento à mão, ora se envolvia em segurar o ripilique de diferentes modos - talvez porque estivesse pesado - ora se envolvia com os passos das meninas, ora se ligava diretamente aos caixeiros batendo. Naquele momento, bateu apenas trechos do que estava sendo executado, demonstrando nas ações que se seguiram provável processo de interiorização de um outro batido. No processo, o menino imitava alguns fragmentos rítmicos e parava. Chegou a bater uma estrutura rítmica de *marcha* e a imitar os *pulos com caixas* (a *dança de caixas* é feita somente pelos dançadores dos Marinheiros).

Para organizar meu olhar e minha observação sobre as várias possibilidades de ensino e aprendizagem nesse cenário, recorri a duas categorias de captação e análise do vivido e observado: as *situações* em que aconteciam e os *processos* que envolviam. Na definição desses dois instrumentos de pesquisa, recorri à sugestão de



Anthony Seeger de, ao iniciar um estudo etnográfico, utilizar o que ele chama de “*questões jornalísticas básicas*”: “*o quê, onde, como, quando, quem, para quem e por quê*” (Seeger, 1988, p.83).

As “*situações de ensino e aprendizagem de música*” estão relacionadas às questões “*onde, quando e quem*”. Elas são vistas em um primeiro momento como retratos instantâneos, possibilitando uma impressão inicial das suas práticas em diferentes tempos e espaços rituais. Os “*processos de ensino e aprendizagem de música*” estão relacionados às questões “*o quê, como, quem, para quem, por quê*”, que propiciam um olhar mais detalhado e denso das situações onde e quando ocorrem. A seguir, analiso esses processos.

A cena de Nenê batendo acontece em situação de ensaio na rua numa tarde de domingo, com um grupo grande de participantes: os que estavam diretamente envolvidos com o ensaio - meninas dançando, caixeiros batendo - e os que assistiam; todos, porém, em situação de aprendizagem dos batidos, das músicas, da dança, do mundo congadeiro. Eu me colocava ali como mais uma aprendiz, na época (1996) em que começava minha inserção no Marinheirão. Misturei-me às várias pessoas que assistiam ao ensaio e, sentada à beira da calçada, coloquei a câmera de vídeo perto do chão, de modo a não chamar tanto a atenção. Apesar de estar atenta para apreender as ações de Nenê, concentrava-me na densidade de articulações envolvendo aquela situação de ensino e aprendizagem. Como está descrito acima, ensaiavam as meninas da bandeira, batiam os dois caixeiros. Mulheres e homens, ocupando cada um seu determinado espaço, desempenhavam seu papel específico. Nenê não era o único em situação de aprendizagem. Estavam lá suas primas menores, seu irmão, crianças da vizinhança. Selma não era a única a ensinar. As meninas que sabiam mais ensinavam à iniciantes. Nenê não aprendia de alguém propriamente, mas de todos e de tudo ao mesmo tempo. Seu olhar se dirigia aos caixeiros batendo, às meninas dançando; enquanto olhava, batia, mas com o ouvindo atento. Não ouvia só seu instrumento, ouvia o ripilique, ouvia o maracanã. O olhar, os braços, as pernas também eram canais de aprendizagem. Seus gestos me induziram a pensar que ele relacionava aqueles batidos com o que já sabia - congo e marcha. Mas também demonstrou estar apreendendo novas estruturas. Ele não aprendia apenas os batidos, aprendia sobre a condição de homem e mulher, sobre pertencer àquela classe social, àquela vizinhança, àquela família. Aprendia a ser congadeiro. Os batidos, que enchiam a rua e a vizinhança de som potente, invadindo casas e corpos, eram, naquela situação, investidos de uma rede de significados, participando ativamente da “*criação da vida social*” (Seeger, 1988, p.83).

A situação de aprendizagem é uma situação coletiva de performance. Nenê está no meio dessa

totalidade, participando ativamente. Ele está com o instrumento à mão, tocando junto aos que já dominam esse fazer musical. Observadas as suas ações, identifiquei dois processos de aprendizagem. Durante o batido de congo e o batido de marcha, Nenê evidenciou já ter internalizado essas organizações sonoras. No terceiro batido, observei mais um processo: ele estava interiorizando outra organização sonora. Conforme disse Moisés, “*o ouvido dele - Nenê - fica no batido do congo*”. Mas essa descrição mostra que seus olhos e corpo também. Os olhos apreendendo a simultaneidade de acontecimentos e o corpo movido pelo som que o penetra e impulsiona. Como em várias culturas musicais orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil.

Há outros aspectos presentes nessa descrição e em outras situações de ensino e aprendizagem de música no cenário. Além de serem elas de produção coletiva - situações de performance - acontece ali também a aprendizagem ativa, isto é, aprendizagem centrada no próprio aprendiz.

Vale observar que as dimensões sociais, cognitivas e psicomotoras estão integradas na experiência musical. A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de redes de significados. Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido.

### **Etnopedagogia congadeira e concepções e práticas acadêmico-escolares de educação musical: algumas reflexões**

O exercício antropológico de inserção em um contexto cultural estranho, como o cenário do Congado era para mim, exercício sustentado por um olhar instrumentalizado teórico e metodologicamente (Antropologia, Etnomusicologia e etnografia), propiciou alargar minha visão sobre o campo da Educação Musical. Ao compreender de modo mais denso a teia de significados que constituem as situações de ensino e aprendizagem de música, de volta ao meu campo de atuação profissional - espaços escolares e acadêmicos de educação musical - pude perceber uma realidade que antes me passava despercebida.

Quando aprofundamos a reflexão sobre a relação educação musical e cultura, muitas perguntas emergem de como concretamente lidar com o potencial dessa relação. Na literatura, algumas dessas questões têm sido levantadas por educadores musicais e por etnomusicólogos. Recorro a alguns deles para discutir as implicações deste estudo sobre o ensino e a aprendizagem de música entre congadeiros na prática da educação musical escolar.

A primeira implicação é a maneira de lidar com

a bagagem musical dos alunos. Essa bagagem ou biografia musical traz implícita maneiras de compreender o mundo e está vinculada à construção de identidades sociais e culturais, sendo, portanto, significativa para os alunos.

O etnomusicólogo Timothy Rice faz alguns questionamentos a respeito, após comentar que a prática da "música aprendida, mas não ensinada" observada em uma aldeia da Bulgária, seu campo de estudo, também acontece nas sociedades industrializadas:

*"é óbvio que muito das mesmas observações poderiam ser feitas sobre as nossas crianças, particularmente na maneira de elas absorverem música popular e música "televisiva". Elas vêm para as escolas com uma quantidade tremenda de 'conhecimento musical', para conhecer canções, identificar grupos musicais pelo seus sons, etc. Uma das questões para o educador musical é como fazer uso desse reservatório de conhecimento. Ou ensinamos nossa versão do conhecimento musical e fingimos que os jovens são como páginas vazias? O que constitui o "conhecimento musical"? A lição aqui é que certamente o ambiente musical é um dos principais professores de música e muito pode ser aprendido dele. Estamos utilizando nosso próprio ambiente musical tão efetivamente quanto poderíamos? Os professores poderiam tornar-se 'facilitadores' das habilidades musicais e expressões já presentes mais do que 'transmissores' do campo particular de conhecimento musical do próprio professor?" (Rice, 1985, p.118).*

Essas questões impõem a necessidade de revisões das concepções e práticas de Educação Musical e de tomar consciência do porquê da hegemonia de determinados procedimentos. O diálogo interdisciplinar, especialmente com as ciências sociais, pode promover esta conscientização.

Outra implicação diz respeito ao papel do educador musical nesse intento, pois passa a ser de sua competência intermediar criticamente as expectativas do aprendiz com relação ao fazer musical e aos "programas" (Douglas, 1998) das instituições escolares. Este papel pode ser exercido com a transformação e ampliação do olhar desse educador sobre o que constitui as situações e os processos de ensino e aprendizagem musical.

Entendo que a Educação Musical tem estabelecido um diálogo limitado com outros campos de conhecimento, em especial com aqueles que me parecem diretamente a ela vinculados: pedagogias e musicologias. Considero esse diálogo limitado, pois a Educação Musical transporta desses campos uma gama de conhecimentos de modo acrítico e os incorpora na sua produção específica. Dessa maneira, aquele diálogo torna-se de mão única: os conhecimentos de outras áreas são transportados

para o campo da Educação Musical. Os estudos etnográficos têm papel de destaque nesta reconceitualização da área da Educação Musical. Desvelar várias "lógicas" que sustentam a relação aprendizes e fazeres musicais deverá conceder uma base segura para a área assumir um espaço mais expressivo no campo do conhecimento científico-acadêmico.

<sup>1</sup> Este artigo deriva de um relatório coletivo apresentado no XII Encontro Anual da ANPPOM (Salvador, UFBA, 1999) sobre alguns aspectos dos processos de pesquisa de três trabalhos desenvolvidos entre 1995-1999 na área de Educação Musical no PPGMUSICA/UFGRS, sob a orientação da Profa. Maria Elizabeth Lucas: "Saberes em uma escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia", de Luciana Prass (1998); "Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre", de Marília Stein (1998); "Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música em Uberlândia, MG", de Margarete Arroyo (1999).

<sup>2</sup> As pesquisas de Arroyo e Stein estão parcialmente apresentadas neste artigo. Ambas desenvolveram-se em dois cenários simultâneos, mas no âmbito deste relato serão focalizados apenas os espaços vinculados à cultura afro-brasileira.

<sup>3</sup> A FEBEM, antiga Fundação Educacional para o Bem Estar do Menor, é hoje a FASE, Fundação de Ação Social e Educacional, órgão público do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>4</sup> A partir do referencial da Etnometodologia, descrito por Coulon (1995) como o estudo das atividades cotidianas, das soluções que os atores constroem para resolver seus problemas de todos os dias, utilizei a expressão *etnopedagogia* para nominar os processos de ensino e aprendizagem compartilhados pelos Bambas da Orgia, criados a partir do contexto de suas práticas musicais, por meio dos quais este grupo cultural se organiza para transmitir suas crenças e seus valores associados ao fazer musical (Prass, 1998).

<sup>5</sup> Como a escola de samba constitui um cenário de aprendizagem coletiva, calcada na oralidade, na tentativa de desvendar o fazer musical da bateria dos Bambas da Orgia, dialoguei com alguns trabalhos em Etnomusicologia realizados em cenários com características semelhantes a essas. É o caso do estudo de John Blacking (1990a, 1990b, 1995) a respeito das canções das crianças Venda, na África do Sul; de Anthony Seeger (1988), entre os índios Suyá, do alto Xingu; e de Timothy Rice (1994), sobre o ensino e a aprendizagem da música tradicional na Bulgária e as relações de gênero imbricadas neste processo.

<sup>6</sup> A *ala da harmonia* é composta pelos *puxadores* e instrumentistas da escola, em geral violão, cavaquinho e teclado. É coordenada pelo *diretor de harmonia*, que quase sempre é também o *primeiro puxador* da escola. Junto com a *ala da bateria*, é responsável pela música do desfile carnavalesco.

<sup>7</sup> *Vinheta* é como era chamado cada trecho de uma peça só de percussão interpretada pela bateria dos Bambas da Orgia na época da pesquisa.

<sup>8</sup> A expressão "musicking" é usada por Small, 1996.

<sup>9</sup>Segundo Souza, "de acordo com as teorias cognitivas, o termo 'aural' refere-se à escuta interna de sons ou melodias, isto é, à criação de estruturas auditivas internas ou construção mental do discurso musical" (Souza, 1998, p. 214).

<sup>10</sup> Em minha dissertação dialoguei com trabalhos voltados ao estudo da percussão em vários contextos culturais, como o de Nketia (1974), sobre a música africana; o de Chernoff (1996), sobre a percussão em Ghana, na África; a tese de doutorado de Samuel Araújo (1992) sobre o samba no Rio de Janeiro; e, recentemente, a pesquisa de Luis Ferreira (1997), sobre os tambores de candombe do Uruguai. A interlocução com tais autores foi fundamental à interpretação da música dos Bambas.

<sup>11</sup> Refere-se ao Grupo Carnavalesco Imperadores do Samba de Porto Alegre.

<sup>12</sup> Termo adotado no Rio Grande do Sul para referir a religião afro-brasileira do candomblé.

<sup>13</sup> *Breque* refere-se na música popular a uma parada no desenvolvimento da levada ou a uma alteração rítmica bem contrastante com o que vinha sendo executado, que tende a provocar uma sensação de surpresa no ouvinte.

<sup>14</sup> Os nomes dos atores do congado são reais em função das suas expectativas com relação à pesquisa.

<sup>15</sup> *Batidos*: termo êmico referente às estruturas rítmicas executadas nas caixas – maracanãs, surdinhos, ripiliques, basicamente.

<sup>16</sup> Instrumentos de percussão: maracanãs, surdinhos, ripiliques, chocalhos; instrumentos melódicos e harmônicos: violão, cavaquinho, sanfona (somente alguns ternos).

<sup>17</sup> Os dançadores dos ternos de *Marinheiro* nomearam quatro batidos diferentes: MARCHA, CONGO, ROJÃO E PRORROBÓ.

<sup>18</sup> Descrição feita a partir da fita de vídeo gravada por mim, no dia do ensaio.

#### Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Samuel M. *Acoustic labor in the timing of everyday life: a critical contribution to the history of samba in Rio de Janeiro*. Illinois: University of Illinois, 1992. Tese (Doutorado), University of Illinois., 1992.

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

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BLACKING, John. *Versus gradus novos ad parnassum musicum: exemplum africanum*. In: *MENC - Music Educators National Conference. Becoming human through music - The wesleyan*

*symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning music*, 6, 1985, Reston. Proceedings...Reston: [s.n.], 1985. p. 43-52.

BLACKING, John. *How musical is man?*. 4.ed. Seattle: University of Washington Press, 1990a.

\_\_\_\_\_. *Venda's children songs*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990b.

\_\_\_\_\_. *Music, culture & experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponês e educação rural*. Campinas: Papirus, 1984.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v.6, n.3, p. 4-16, fall, 1995.

CHERNOFF, John Miller. *African rhythm and african sensibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. Etnometodologia e educação. In: Forquin, Jean Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 299-350.

\_\_\_\_\_. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995c.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para um sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FERREIRA, Luis. *Cultura y música afrouruguaya: pesquisas recientes*. Texto apresentado na II Reunión de Antropologia del Mercosur, Montevideo, 31 out. 1997. Mimeo.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. NY: Basic Books, 1973.

\_\_\_\_\_. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUTERRES, Liliene Stanisçuaski. "Sou Imperador até morrer...": um estudo sobre identidade, tempo e socialidade em uma escola de samba de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação (Mestrado), CPG Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

LEACH, Edmund. *Cultura e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1992.

LOURENÇO, Luis Augusto B. *Bairro do Patrimônio: salgadores e moçambiqueiros*. Uberlândia: Secretaria Municipal, 1987. (1º Concurso de Monografias. Tema: Bairros de Uberlândia).

LUCAS, Maria Elizabeth. *Pontos para uma escritura etnográfica*. PPG-Música, UFRGS, set 1998. Digit.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário do Jatobá*. São Paulo; Belo Horizonte: Perspectiva; Maza Edições, 1997.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NKETIA, J.H. Kwabena. *The music of Africa*. New York: W.W. Norton & Company, 1974.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

RICE, Timothy. Music learned but not taught: the Bulgarian case. In: MENC - Music Educators National Conference. Becoming human through music - the wesleyan symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning music, 6, 1985, Reston. *Proceedings...* Reston: [s.n], 1985. p. 115-122.

\_\_\_\_\_. *May it fill your soul - experiencing Bulgarian music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an amazonian people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. London: University Press of New England, 1996.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: Neves, Iara C. B. et al. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 1998.

STEIN, Marília. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

# Situação dos Cursos Superiores de Música no Rio Grande do Sul: relato de uma experiência<sup>1</sup>

Luciana Del Ben

Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Professora Adjunta do Departamento de Música e do  
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS  
Editora da Revista da ABEM

**Resumo:** Neste texto discuto dificuldades e problemas referentes aos processos de reformulação curricular dos cursos superiores de música a partir de minha experiência como coordenadora de um curso de graduação em música.

**Palavras-chave:** cursos superiores de música, reforma curricular, projeto curricular.

**Abstract:** In this text I discuss some difficulties and problems related to the processes curriculum reformulation of Music Graduation Courses, starting from my experience as a music Graduation Course co-ordinator.

**Key words:** music graduation course, curriculum reformulation, curriculum project.

São vários os enfoques possíveis de serem adotados para dar início ao debate acerca da situação atual dos cursos de música do Rio Grande do Sul. Optei por um relato da minha vivência do processo de reforma curricular do curso do qual sou coordenadora: o Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse processo contempla tanto as modalidades de bacharelado quanto de licenciatura. Já que temos um corpo docente comum a essas modalidades, seria inviável pensar em currículos totalmente distintos.

Mais que apresentar uma proposta de currículo ou um conjunto de disciplinas, pretendo dividir com os leitores as preocupações e dificuldades que tenho vivenciado como coordenadora da Comissão de Graduação em Música e como membro da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (Coorlicen), da qual, atualmente, sou coordenadora substituta. Ressalto que estarei apresentando a minha perspectiva, que não necessariamente coincide com as perspectivas dos meus colegas de departamento.

Assumi a coordenação do Curso de Música em janeiro de 2003. A discussão sobre a reforma, ainda que de modo muito tímido, havia sido iniciada no ano anterior. Diante dos prazos exíguos para a submissão das reformas à Câmara de Graduação da minha universidade<sup>2</sup>, solicitei o auxílio da Profa. Liane Hentschke, que me orientou na elaboração de um plano de ação, pos-

teriormente aprovado pelos membros da Comissão de Graduação. Partimos do pressuposto de que um projeto de reforma curricular deve, necessariamente, envolver todos os docentes do departamento e o corpo discente, além da análise e reformulação dos documentos da instituição. Somente por um processo democrático e participativo poderemos desenvolver e implementar um projeto curricular que atenda às necessidades, objetivos e saberes de todos nós, professores, e de nossos alunos.

No plano foram definidas seis etapas de ação, das quais, até o momento, cumprimos duas parcialmente e somente uma na íntegra. Alguns dos motivos que levaram ao não-cumprimento do plano inicial são as dificuldades que pretendo apontar durante este texto.

A primeira etapa do nosso plano consistiu em fazer um diagnóstico do curso, objetivando uma avaliação conjunta do trabalho desenvolvido por parte de cada setor do Departamento de Música – Educação Musical, Práticas Interpretativas, Composição e Teoria – que, em seguida, seria discutida em reunião plenária. Buscávamos identificar os pontos fortes e fracos do curso em relação aos seguintes aspectos:

## **Condições de trabalho**

- recursos humanos: professores e funcionários
- instalações físicas
- recursos materiais
- ambiente de trabalho

## **Currículo**

- objetivos do curso
- perfil do egresso e relação com as exigências de atuação profissional
- grade curricular: adequação dos campos de conhecimento e suas respectivas disciplinas
- relação entre as disciplinas e seqüenciação das mesmas
- relação entre teoria e prática: equilíbrio entre atividades práticas, teóricas, teórico-práticas e de estágio
- relação entre nome, súmula, número de créditos e carga horária das disciplinas
- carga horária geral do curso/número de semestres
- metodologias de ensino
- relação entre ensino de graduação, atividades de pesquisa e extensão

## **Sistema de avaliação**

- testes, exames, provas, trabalhos
- formação de bancas examinadoras
- avaliação do professor
- avaliação do aluno
- avaliação do currículo

## **Processo seletivo (prova específica do vestibular)**

### **Pesquisa: Importância do curso no contexto (cidade/região/estado) no qual está inserido**

A idéia era elaborar um relatório que seria parte da justificativa para empreender a reforma. O relatório não chegou a ser redigido. Sem pretender fazer generalizações, acredito que um dos motivos que levaram a isso foi uma certa dificuldade em avaliar o currículo do curso como um todo, bem como refletir sobre as concepções subjacentes às práticas em sala de aula.

Discutir a situação do curso, na maior parte do tempo, consistia em defender – muitas vezes com base somente na experiência e sem fundamentos sólidos – a criação de novas disciplinas ou o aumento da carga horária de outras já existentes. Parecia haver uma preocupação com as disciplinas em si, com a definição de conteúdos, sem pensar no seu papel dentro de um projeto mais amplo. Por mais que se falasse em mobilizar conhecimentos, conforme recomendam as diretrizes curriculares, mesmo que de modo inconsciente, a abordagem predominante ainda era a conteudista, tecnicista. Como sabemos, nessa abordagem – sustentada pelo modelo da racionalidade técnica – pensa-se que o aluno deve “receber” conteúdos a serem aplicados na prática, conteúdos que, muitas vezes, não têm relação com os saberes anteriores e paralelos à formação acadêmica. Relacionado a isso, está a visão de que “o aluno não aprende porque não quer”, não faz a integração entre as disciplinas “porque não estuda”, como se lhe bastasse entrar em contato com conteúdos isolados para tanto.

Um outro problema foi a idéia de criarmos um curso de licenciatura em instrumento. Na visão de vários professores, a formação pedagógica ainda parece implicar formação musical menor, apesar dos esforços de educadores musicais de várias partes do nosso país para mostrar que as coisas podem ser diferentes. Ao invés de investir na formação musical do licenciado, em articulação com a formação pedagógica, e na sua capacitação para atuar como professor de instrumento, o caminho mais curto parece ser o de acrescentar “*tinturas de pedagogia*” ao curso de bacharelado. Isso, a meu ver, vai na contramão do momento em que vivemos, pois contraria o movimento mundial de luta pela profissionalização do professor. Muitos querem propiciar acesso ao conhecimento pedagógico, mas desde que isso não implique redução da carga horária destinada aos conteúdos específicos. Sabemos que esses problemas não são exclusivos da nossa área, pois remetem à histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Além disso, é bastante difícil fazer uma reforma curricular como essa que no momento nos é exigida, quando boa parte dos professores de diversos cursos de graduação (e não só dos cursos de música) jamais sequer leu uma definição de currículo; quando vários ainda acreditam que se aprende a ser professor na prática, sem necessidade de construir saberes pedagógicos sistematizados, confiando somente nos saberes da experiência – que são fundamentais, mas não suficientes. Vale ressaltar que, apesar das diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, tanto para os cursos de graduação quanto para a formação de professores para a educação básica, vários formadores ainda desconhecem as discussões recentes acerca da formação inicial das mais diversas áreas.

Apesar das dificuldades aqui relatadas, conseguimos rever concepções, discutir e propor práticas mais significativas. Para tanto, acredito ter sido muito importante contar com depoimentos dos alunos do nosso curso. Concomitantemente à etapa de diagnóstico do curso por parte dos professores, realizamos um levantamento sobre o perfil dos alunos que freqüentam o curso. Para tanto, aplicamos um questionário aos alunos, contemplando, entre outras questões, os motivos que os levaram à escolha do curso, suas opiniões sobre o currículo e sobre a relação do curso com os espaços de atuação profissional e suas expectativas em relação ao curso.

Essa foi uma forma de ouvir os alunos. Suas respostas foram muito importantes na medida em que potencializaram a revisão de certos preceitos e práticas curriculares, levando à busca pela criação de disciplinas capazes de atender às necessidades e anseios dos alunos. Entre esses avanços, destaco: a criação de uma disciplina teórica integradora logo no início do curso, que contemplará princípios de estruturação musical, contraponto, harmonia e

análise; a inclusão da disciplina de iniciação à pesquisa, seguida do projeto de graduação, para todos os alunos do curso e não só para licenciandos, de novas disciplinas de tecnologia aplicada à música e da disciplina de improvisação musical. Além disso, as discussões apontaram para a necessidade de ampliarmos o conceito de música de câmara, o que permitirá contemplar outras tradições musicais além da chamada música erudita. Outra conquista refere-se ao desejo de propiciar uma certa flexibilização dos percursos de formação, eliminando os pré-requisitos de várias disciplinas e transformando o caráter de outras, de obrigatório para eletivo.

Nosso projeto político-pedagógico ainda está por ser redigido, assim como as súmulas, bibliografia e planos de ensino de cada disciplina do curso, etapas do plano de ação que ainda não conseguimos cumprir. Sabemos que, em termos práticos, isso é bastante grave, pois ainda nos falta uma política interna, uma concepção de formação solidamente fundamentada e que conte com o engajamento de todos os professores.

As questões partilhadas ao longo deste texto são problemáticas e, caso não sejam superadas, podem constituir-se como entraves que nos impedirão de concretizar um novo modelo de formação, modelo este que é urgente – não somente em função das diretrizes, mas, principalmente, porque a realidade vem nos exigindo isso há algum tempo.

Práticas de formação serão redimensionadas e reconstruídas somente pelos sujeitos das ações formativas. Num processo de reforma curricular, portanto, não há como não contar com os professores – com todos os professores – que são os protagonistas dessas ações. Estamos diante da oportunidade de construir um projeto curricular que contemple as características, necessidades, demandas e potencialidades de cada curso. Por isso, precisamos nos comprometer com a reflexão sobre nossas formas de pensar e agir e com o questionamento da consistência, validade, pertinência e relevância das mesmas. Caso contrário, corremos o risco de não conseguir implementar as diretrizes atuais, as quais, apesar de possíveis críticas, ainda estão à frente do modelo predominante da grande maioria dos cursos de formação na área de música. Se não questionarmos nossas próprias concepções acerca do que significa formar profissionais em nível superior na área de música, sejam professores ou músicos, as reformas não passarão de maquiagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais funcionarão somente como um controlador externo, como um conjunto de recomendações ou exigências acerca daquilo que poderemos/deveremos ou não colocar no papel. Perfil do aluno, competências necessárias, súmulas das disciplinas, referências bibliográficas, critérios de avaliação, entre outros tantos aspectos que devem compor nosso projeto político-pedagógico, estarão registrados apenas em um documen-

to, sem correspondência com aquilo que acontecerá em nossas salas de aula, o que constituiria, somente, uma reforma de papel.

<sup>1</sup> Texto apresentado na Mesa de Debates: Situação atual dos cursos de música no Rio Grande do Sul, durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro-RS.

<sup>2</sup> Depois da apresentação deste texto, o prazo para submissão do projeto curricular à Câmara de Graduação, felizmente, foi prorrogado.

# Políticas de ação da ABEM para a Região Sul<sup>1</sup>

Jusamara Souza

Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen (Alemanha). Professora Adjunta do Departamento de Música e Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Teresa Mateiro

Doutora em Educação Musical na Universidad del Pais Vasco (Espanha). Professora do Departamento de Música da UDESC.

Cláudia Bellochio

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora no Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM.

Magali Kleber

Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Departamento de Música da UEL.

**Resumo:** O texto apresenta discussões realizadas em mesa redonda durante o VI Encontro Regional da ABEM-Sul em Montenegro/RS. A temática focaliza as políticas de ação da ABEM para os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Como políticas de ação entende-se o que está vinculado à políticas institucionais e/ou a proposições internas de uma área, suas articulações e metas a serem construídas como modo de acionar mecanismos de desenvolvimento. Por fim, apontam-se algumas metas e sugestões para o fortalecimento da educação musical na região sul do Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Musical, ABEM, Políticas Públicas.

**Abstract:** O texto presents discussions from the VI ABEM - South Regional Meeting – Montenegro/RS. The theme focalizes the ABEM political actions to Rio Grande do Sul, Santa Catarina and Paraná. Political actions are understood as what is connected to institutional political and/or internal proposal of an area, and the constructed aims in order to operate some development mechanisms. Finally, some aims and suggestions are pointed to improve the musical education in South of Brazil.

**Key words:** Musical Education, ABEM, Public Political

A Associação Brasileira de Educação Musical, criada em 1991, é uma entidade sem fins lucrativos que, ao longo dos anos, tem desempenhado um papel relevante em várias atividades educacionais e científicas ligadas ao ensino e à aprendizagem de música em instituições públicas e privadas, do ensino básico ao ensino superior. Por outro lado, a Associação também tem se dedicado a trabalhos em outros espaços onde a prática musical (apropriação e transmissão de música) se faz presente, como é o caso da cultura popular e das culturas urbanas. Tem, ainda, como preocupação o desafio de garantir a produção de conhecimento inovador e crítico, fruto do respeito à diversidade, à heterogeneidade, à pluralidade de idéias que convivem no seu espaço institucional, comprometendo-se com os encaminhamentos políticos concernentes à área.

Os Encontros Anuais da ABEM, assim como os Encontros Regionais,

têm proporcionado e ampliado os mais diversos debates na área da educação musical. Podemos citar as temáticas dos Encontros dos últimos três anos. Foram abordados temas como: Currículos de Música e Cultura Brasileira (2000), Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais (2001), Pesquisa e Formação em Educação Musical (2002) e para este ano estaremos trazendo para debate questões referentes às Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical (2003).

De modo particular, neste Encontro Regional, a temática “Políticas de Ação da ABEM para a região sul” inserida na programação do VI Encontro da ABEM Sul e I Encontro dos Cursos Superiores de Música do Rio Grande do Sul, abrange o tema “Reflexões sobre Propostas Curriculares e Práticas Sociais no Campo da Educação Musical”, certamente, que deve ser discutido conjuntamente por todos os



participantes pesquisadores, professores e acadêmicos de música.

Quando pensamos em políticas de ação, não estamos somente nos referindo aos documentos do governo ou às leis e decretos aprovados. Pensamos, prioritariamente, em possibilidades de movimento real e possibilidades de práticas que potencializem e possam desencadear ações coletivas no campo da educação musical.

Dessa forma, entendemos como ações políticas o que está vinculado às políticas institucionais e/ou a proposições internas de uma área, metas a serem construídas como modo de acionar mecanismos de desenvolvimento. Decorrem das políticas, reais e ocultas, objetivas e subjetivas, as ações que desenvolvemos no cotidiano de nosso trabalho.

É nesse espaço que a ABEM tem construído seus princípios políticos de ação, seja na participação em políticas institucionais, seja na busca de alternativas que contribuam para um melhor delineamento e compreensão crítica de ações no campo da educação musical. Como política descentralizadora a ABEM criou as representações regionais, sendo que essas são articuladas nos Estados por representantes estaduais, convidados pelo coordenador regional. Essa forma de articulação vem possibilitando uma maior aproximação e desenvolvimento da ABEM nas regiões, considerando a amplitude de nosso território geográfico.

Diante disso, a ABEM Sul, representada pelos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, tem ocupado um importante papel, promovendo eventos e incentivando a produção e divulgação científica da área. Exemplo disso é a VI edição de um Encontro da Regional Sul, sendo realizado em Montenegro, RS. Estamos, ao longo dessa semana, tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade de nossos cursos superiores formadores de professores, de debatermos pontos específicos da educação musical, de ouvirmos e discutirmos projetos de pesquisas e relatos de experiência e, ainda, vivenciarmos de perto a produção musical realizada no âmbito da FUNDARTE/UEGRS.

### **Proposições de políticas para a Região Sul**

Referimo-nos aqui às políticas que poderão ser discutidas e adotadas na Região Sul, entendendo que podem se estender para as demais regiões do País. Em primeiro lugar, sentimos a necessidade de consolidar as ações que possam vir a congregar e articular de modo mais efetivo as pessoas e instituições que, de um modo ou de outro, estão envolvidas com os processos de produção, apropriação e transmissão pedagógico-musical. Para tanto, algumas ações, ainda que já estejam sendo realizadas, podem ser destacadas:

- Criar uma mala direta on-line para aproximar pessoas vinculadas à área de educação musical em

cada um dos estados da Região Sul.

- Fortalecer a comunicação on-line incentivando a divulgação de eventos de educação musical e outros.

- Ampliar o número de sócios e divulgar a modalidade de sócio-estudante.

- Manter os Encontros Regionais, visando a aproximar alunos, professores e instituições de outros estados com os da Região Sul. De modo particular, que esse seja um espaço para a produção e divulgação de projetos de pesquisa e extensão realizados na Região Sul.

- Apoiar as entidades promotoras dos eventos regionais na produção de Anais do Encontro (formato digital ou outro) como forma de incentivar a divulgação de trabalhos realizados.

- Incentivar a leitura e aquisição do material produzido com o selo ABEM, revistas e anais.

- Unir esforços para representatividade política no contexto educacional brasileiro.

- Descentralizar o oferecimento de cursos atualmente condensado no evento anual, oferecendo cursos, oficinas, seminários e encontros regulares para professores na área de música.

- Oferecer cursos atualizados de pedagogia musical integrados com a pesquisa.

- Fomentar a produção de material didático.

Um outro aspecto que cabe destacar nesse evento é a produção, organização e divulgação do Boletim Informativo da ABEM, o qual se consolidou como um meio de comunicação e divulgação de acontecimentos na área de educação musical. Por esse instrumento, a Diretoria da ABEM (gestão 2001-2003) tem procurado informar os profissionais da área, tanto no tocante às políticas educacionais quanto à divulgação de publicações, encontros, seminários e cursos nacionais e internacionais. O Boletim Informativo é enviado à residência de todos os sócios, com a anuidade em dia, permitindo-lhes que acompanhem o movimento da Associação no Brasil.

No Boletim n.15 (janeiro de 2002) propostas de ação foram explicitadas, as quais têm permeado os trabalhos desenvolvidos até o momento pela Diretoria e membros associados participantes desse espaço de troca, formação e atuação junto à sociedade brasileira. Vale ressaltar algumas dessas ações que visam a uma maior qualificação dos professores e pesquisadores da área de educação musical:

- A articulação da diretoria central com as diretorias regionais e representantes de estados para o estabelecimento de políticas de divulgação e ações que mobilizem e fortaleçam o desenvolvimento regional.

- O fortalecimento de todas as ações ligadas aos processos de desenvolvimento científico da área de educação musical.

- O apoio aos modelos de ação integrada e cooperativa dos membros da ABEM, incluindo

projetos de pesquisa, de publicação e projetos educacionais.

- O apoio à difusão de projetos que visem à capacitação continuada de profissionais do ensino de música.

- A qualificação permanente de sua inserção nos debates de políticas públicas para o ensino de música.

Diante do exposto, podemos observar que são muitas as possibilidades para o desenvolvimento da educação musical em nosso País. A Associação ainda é um grupo pequeno e, por isso, é emergente divulgar o trabalho, angariar novos sócios, descentralizar as atividades realizadas nos encontros anuais, atender a demandas específicas, ter uma contato mais direto com realidades locais, aproximar os sócios das ações da ABEM e aumentar a distribuição das publicações.

O VI Encontro da ABEM Sul proporcionou a exposição e o debate sobre o papel e algumas tarefas possíveis da Associação nessa região. Esse espaço vital de encontro permitiu, ainda, observar a carência de informação que os profissionais da área têm sobre os trabalhos desenvolvidos pela ABEM, ainda que, anualmente, a Associação venha crescendo e se fazendo presente no contexto educacional brasileiro. Presença essa, consubstanciada por seus eventos ininterruptos, suas periódicas publicações - Revista da ABEM, Fundamentos da Educação Musical, Anais de cada Encontro e Série Teses - e malhas diretas on-line com diversas informações. Certamente, precisamos muito mais, mas a história que estamos construindo é uma história feita a muitas mãos por pessoas que pensam e fazem a educação musical no Brasil.

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

# A estruturação rítmica musical<sup>1</sup>

Patrícia Fernanda Carmem Kebach  
Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS

**Resumo:** Esta pesquisa é voltada para pesquisadores e educadores da área musical. Objetiva analisar a compreensão das crianças referente à estrutura rítmica musical. A metodologia de observação é o método clínico e os fundamentos teóricos encontram-se na epistemologia genética. As provas clínicas desse estudo confirmam a hipótese inicial: a construção do conhecimento rítmico musical ocorre de forma homóloga aos níveis investigados pela Escola de Genebra para outros objetos de conhecimento.

**Palavras-chave:** música, cognição, epistemologia genética.

**Abstract:** This research is addressed to researchers and teachers of music. It aims to analyse the children comprehension related to musical rhythmic structure. The methodology is the clinical and the theoretical basis is found at genetics epistemology. The clinical proves of this study ratify the initial hypothesis: the knowledge musical rhythmic construction happens in a similar way of the investigated levels at Genebra School to other knowledge objects.

**Key words:** rhythmic, music, cognition, genetics epistemology.

## Introdução

O objetivo deste estudo é o de analisar a compreensão das crianças referente à estrutura rítmica musical. Assim, observo de que forma as crianças pesquisadas conservam (ou não) a pulsação e a compreensão da subdivisão de tempos nos compassos. A metodologia de pesquisa que adotei para essas observações foi o método clínico (Piaget, 1926), e a análise dos protocolos é fundamentada na epistemologia genética piagetiana.

Utilizo, na análise dos dados, os seguintes conceitos piagetianos (Piaget, 1990): o de diferenciação e de integração são usados para compreender os mecanismos de estruturação musical a partir das abstrações reflexionantes feitas pelos sujeitos durante sua interação com o objeto em jogo. O conceito de abstração empírica é utilizado para compreender como o sujeito pesquisado constrói os observáveis dos objetos e a abstração reflexionante para verificar como ele interpreta as relações entre os objetos, a partir do equilíbrio cognitivo, como processo dinâmico. As provas clínicas aplicadas nesse estudo confirmam minha hipótese inicial: a construção do conhecimento musical ocorre de forma homóloga aos níveis investigados pela Escola de Genebra para outros objetos de conhecimento. As contribuições dessa pesquisa estão na descrição dos modos de interação proporcionados pelo método clínico, como ferramenta de auxílio na estruturação do pensamento, e na concepção

interacionista sobre a produção do conhecimento musical.

## A estruturação rítmica

Aquele que acompanha um ritmo deve executar não apenas um movimento em que o período entre cada movimento coincide com aquele entre os sons, mas, além disso, suas batidas devem coincidir no tempo com um estímulo marcado. Assim, existe o mesmo período entre ambos, produzindo estímulos e respostas no mesmo momento. Fraisse (1974) diz que, "...para que haja uma sincronização entre uma batida e um som, é preciso que funcione um sistema de antecipação que permita prever o momento no qual o som será produzido" (p. 63).

Por volta dos sete anos, Fraisse (idem) diz que a criança consegue atingir uma sincronização voluntária às diferentes cadências adquiridas. Para ele, o sistema de antecipação é, portanto, algo bastante espontâneo e obrigatório. Trata-se de uma verdadeira indução motora que faz com que o sujeito bata no mesmo momento do som. Desse modo, indo ao encontro daquilo que penso sobre a relação existente entre as bases do conhecimento e a noção de conservação, Maffioletti (2002) propõe que "a noção de duração dos intervalos de tempo e a sua sucessão, por exemplo, é uma síntese operatória somente possível quando a criança conserva uma duração como medida-padrão e a faz circular no tempo, de forma independente da ordem das

*sucessões reais*" (p. 106). E acrescenta que a aquisição da conservação está ligada a uma lógica, em que o processo de raciocínio está voltado para as próprias transformações. O que garante a permanência de um ritmo é, portanto, a conservação da estrutura rítmica, a noção de totalidade e de regulações. Os exemplos disso aparecerão na análise dos protocolos.

### A aplicação da prova clínica

Com o objetivo de observar as condutas musicais em relação ao parâmetro sonoro duração, criei a seguinte prova clínica: inicialmente, o experimentador apresenta a pulsação para a criança, que deverá repeti-la. A seguir, a criança deve continuar pulsando, enquanto o experimentador marcha na pulsação e faz perguntas sobre as diferenças e semelhanças dessas ações. Em seguida, pede para a criança bater palmas junto com ele e se manter assim, enquanto somente ele modificará as palmas. Transforma a pulsação em novas células rítmicas nas palmas enquanto a criança continua pulsando e é questionada sobre a transformação ocorrida. Às crianças operatórias na conservação da pulsação, o experimentador pede, no final da prova, para que criem novas figuras rítmicas que se encaixem com a pulsação que ele executa nas palmas.

Entrevistei 22 crianças de quatro a 12 anos. Nenhuma delas freqüentava ou freqüentou aulas de música por mais de um ano. Trarei, logo abaixo, apenas dois protocolos para exemplificar o modelo metodológico utilizado e a análise dos dados. Nesses protocolos, aparecerão as três letras do nome da criança, seguidas de sua idade, entre parênteses. As falas do experimentador aparecerão seguidas das falas da criança, em itálico, e a ação de ambos, entre parênteses.

A primeira criança que tomo como exemplo (BRU) pré-operou na conservação da pulsação e, conseqüentemente, não conseguiu compreender a possibilidade de subdivisão de tempos.

BRU (5,2) - *Marcha comigo (marchamos juntas, a criança fica um pouco atrapalhada no início até entrar na pulsação). Continua só marchando que eu vou bater palmas (realizo a ação, enquanto ela continua marchando na pulsação). Pronto. Isso que eu fiz com as palmas e você marchando tem alguma coisa de parecido? É igual... diferente... Como é que você acha que a gente fez? - Fez diferente. O som é diferente. - E o tempo que eu bato na mão e você no pé, quando eu bato uma palma, você bate com o pé, ou não? - É, eu bato no pé. - Agora bate palmas junto comigo (realizamos a ação). Estamos fazendo igual ou diferente? - Igual. - (modifico a célula rítmica, e a criança procura me imitar; volto para a pulsação e ela também). Você fica assim (modifico novamente, e a criança perde a pulsação e não consegue mais encontrar, mesmo no momento em que eu procuro pulsar novamente). Podemos parar agora. Isso que a gente fez agora foi igual*

*ou diferente? - Igual. - Por que você acha que foi igual? - Eu não sei... - Pode dizer tudo o que passa por sua cabeça! Por que você acha que foi igual? - Porque nós duas batemos palmas. - Mas eu bati bem juntinho contigo, ou não? - Bateu. - Eu não bati um pouco mais rápido... ou mais lento... um pouco diferente? - Não bateu. Bateu junto.*

BRU, primeiramente, percebe a diferença entre a qualidade das fontes sonoras (marcha e palmas) e não presta atenção à duração de tempo de cada batida. Apesar de conseguir pulsar corretamente em presença de um som que sirva de modelo, não consegue manter a pulsação assim que o modelo desaparece. A percepção figurativa do evento sonoro aparece fortemente quando a criança diz que estamos batendo "igual", porque ambas estamos batendo palmas, não conseguindo relacionar a duração das palmas de cada uma de nós, percebendo, assim, apenas a igualdade gestual, e não a subdivisão de tempo dos movimentos realizados por cada uma. Mesmo com uma contra-sugestão ligada à duração, a criança conserva sua opinião sobre a igualdade dos eventos, demonstrando sua indiferenciação sobre o objeto a ser assimilado.

O esquema de regularidade desse nível de desenvolvimento consiste apenas na imitação da pulsação de forma correta, adquirida por um processo de abstração reflexionante. O desequilíbrio causado pela modificação na célula rítmica faz com que as crianças não consigam conservar a pulsação de modo regular. A noção de conservação da pulsação está, assim, ligada à noção da conservação da estrutura rítmica, e é algo essencial para a compreensão do objeto musical. Uma coordenação de pontos de vista perceptivos (da célula rítmica que representa a pulsação e da célula transformada) permitirá ao sujeito a compreensão da possibilidade de variações de durações dos sons dentro de compassos com tempos iguais, pela subdivisão dos mesmos.

No nível intuitivo (nível pré-operatório mais avançado), embora haja um progresso, os sujeitos também avaliam as durações em função de seus pontos de vista limitados, ou seja, não conseguem coordenar dois dados ao mesmo tempo, não coordenando as invariâncias de uma determinada dimensão do som (Maffioletti, 2002, p. 107), que, nesse caso, se refere à subdivisão do tempo de cada compasso. Porém, nas respostas desse nível, a criança começa a admitir a possibilidade de subdivisão, mas, como não possui instrumentos suficientes para conservar essa opinião, visto que ainda não generalizou esse conhecimento, acaba se contradizendo. As crianças intuitivas realizam apenas abstrações empíricas que as levam às constatações dos fatos momentaneamente, mas sem conseguir coordená-los, pois isso é próprio apenas das condutas apoiadas em abstrações reflexionantes, que tiram das coordenações precedentes as novas possibilidades abertas por

ela, atualizando-as.

Um progresso notável é assinalado no nível posterior de desenvolvimento: a criança relaciona e coordena as células rítmicas em jogo, pelos esquemas operatórios que possui, o que demonstra sua diferenciação progressiva do objeto. Além de conservar a pulsação juntamente com a transformação da célula, consegue operar conceitualmente sobre tais eventos sonoros, admitindo as possibilidades de subdivisões e as explicando. CAI, além de conservar a pulsação, já é capaz de criar, ela própria, novas células rítmicas:

CAI (10,2) - Marcha comigo. - (A criança marcha na pulsação correta). - Só eu bato palmas (bato na pulsação). Podemos parar. Isso que eu fiz na mão e você no pé é a mesma coisa ou não é? - Não. - O que tem de diferente? - A mão é mais fina e alta, e o pé é mais grosso e mais baixinho. - E o tempo que eu bato na mão e o que você bate no pé é o mesmo, ou não é? - ... - Vamos fazer de novo. - Eu acho que é, sim. - Agora, bate palmas comigo (batemos a pulsação). Fica assim (modifico célula rítmica, batendo sempre duas colcheias e uma semínima, e a criança procura me imitar). Não, (volto à pulsação) você fica assim. - (Retorna sem dificuldade à pulsação e eu transformo). - E agora? O tempo... as duas coisas estão certas, encaixadas, ou não? - Estão sim. - Por que você acha que elas estão encaixadas? - Porque o tempo que tu bate... assim: eu bato no meu tempo que tu bate dois e eu bato de novo junto contigo. - Teria alguma outra forma de fazer que também ficasse certo? Eu bato assim (mostro pulsação), e você tenta me mostrar outra forma (começo a bater a pulsação). - ...Deixa eu ver... (a criança bate duas semínimas, duas colcheias, três semínimas duas colcheias, três semínimas, duas colcheias etc., sempre alternado desta forma; o som fica próximo a isto: pa pa / papa pa / pa pa / papa pa / pa pa / papa pa..., respeitando a minha pulsação, em compasso binário).

Nesse nível operatório, vê-se que as crianças não retiram somente as informações do objeto musical (abstração empírica), mas da coordenação de suas próprias ações sobre o objeto. São essas ações e apropriações dessas ações motoras e mentais que levam esses sujeitos à generalização dos esquemas de ação que integraram às suas estruturas cognitivas, graças ao processo de abstração reflexionante realizado durante a diferenciação progressiva do objeto a ser assimilado.

### Conclusões Gerais

Nesse estudo, procurei demonstrar de que modo ocorre o processo de estruturação de um dos elementos da linguagem musical (o ritmo). Através

da análise de todos os protocolos que realizei para a observação da conservação da pulsação e generalização das subdivisões de tempo - uma das pesquisas de minha Dissertação de Mestrado (Kebach, 2003) - concluo que a estruturação musical está ligada ao desenvolvimento geral da criança, já que a evolução cognitiva referente ao parâmetro duração aparece aqui conectada, de modo intenso, à evolução em termos de faixa etária.

Até 5,4 anos, em média, as crianças pré-operam na tarefa de conservar a pulsação frente a uma modificação na célula rítmica e de compreender as variações nas estruturas rítmicas. A partir de mais ou menos 7,5 anos, as crianças começam a perceber as transformações rítmicas como sendo algo possível, porém, não conseguem elas próprias criá-las. A operatoriedade para a conservação da pulsação e generalização das subdivisões de tempo começa em torno dos 9,5 anos de idade. Por essas médias, considero que o processo de estruturação rítmica espontâneo ocorre de acordo com o crescimento intelectual, de modo geral, confirmando a hipótese inicial desse estudo. Minha proposição é a de que a música é um objeto constituído pela ação humana que se caracteriza pelo atravessamento das estruturas lógico-formais. A passagem de um nível de desenvolvimento a outro é definido por um mecanismo de equilíbrio majorante (Piaget, 1995) que restabelece os desequilíbrios impostos pelos desafios do meio e dos conflitos interiores.

Essas conclusões indicam a importância da interação na estruturação musical. É necessário que o professor de música conheça o nível de desenvolvimento de seus alunos para que possa desafiá-los, proporcionando situações de ultrapassagem de um estágio de conhecimento a outro.

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

### Referências bibliográficas

KEBACH, Patrícia. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

FRAISSE, Paul. *Psychologie du rythme*. Paris: PUF, 1974.

MAFFIOLETTI, Leda. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, F. (coord.) *Aprendizagem e conhecimento escolar*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, Jean. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Trabalho original publicado em 1977).

# Aspectos da prática reflexiva de solfejo na proposta de Davidson e Scripp<sup>1</sup>

Regina Antunes Teixeira dos Santos  
Mestre e Doutoranda em Música pela UFRGS

**Resumo:** Aspectos da prática reflexiva de solfejo na Proposta de Davidson e Scripp são apresentados e discutidos sob a ótica dos princípios prático-reflexivos de Schön. Os artigos que descrevem esses aspectos na Proposta foram submetidos a uma análise de conteúdo qualitativa. A aula de solfejo apresenta-se como um fórum de debates de resolução de problemas na prática. Dois conjuntos de estratégias de resolução de problemas foram identificados: técnico-rationais e prático-reflexivos. Este último conjunto de estratégia possibilita ao estudante vivenciar um tipo de aproximação com a partitura, por identificação de problemas, questionamentos, experimentação com vistas à resolução de problemas, que se aproxima a uma visão construcionista de Schön.

**Palavras-chave:** solfejo, prática reflexiva, Schön.

**Abstract:** Reflexive practice aspects of solfeggio Davidson and Scripp proposal are examined and discussed in the eyes of Schön principles. The articles that describe these aspects in the proposal were submitted to a qualitative content analysis. The solfeggio class is presented as a forum of problems resolution in practice. Two groups of resolution strategies were identified: rational-technical and reflexive-practical. This last one allows the student the experience of an approximation with a partitur identifying problems, questioning and experimentation in order to solve problems, that approximates to a Schön constructivism vision.

**Key words:** solfeggio, reflexive practice, Schön.

## Introdução

A Proposta de Desenvolvimento Leitura Musical através do solfejo, empregada no New England Conservatory of Music, Boston, E.U.A (Davidson e Scripp, 1988a; 1988b; 1988c; Davidson et alli, 1988; 1995), visa a buscar alternativas para a prática do solfejo, embasando-se na problematização no processo de leitura musical, com vistas à resolução de problemas na execução, e não na memorização e/ou reprodução. Uma Estrutura Pedagógica de Desenvolvimento de Leitura Musical, que descreve níveis crescentes de complexidade e de integração de aquisição de habilidades, é proposta, destinando-se tanto ao aluno, para acompanhar e compreender seu desenvolvimento, como ao professor, que tem assim meios de identificar problemas em sala de aula (1988b, p. 28). Com base nessa Estrutura Pedagógica, os autores sugerem métodos e apresentam metas a serem atingidas ao longo de 4 semestres, denominando-os de critérios de operacionalidade e evidências de internalização. A Proposta contém ainda

atividades complementares de leitura, discussão de textos relacionados à aquisição de habilidades, atividades de escrita reflexiva e elaboração de um portfólio, visando à conscientização do aluno para engajar-se em seu próprio processo de aprendizagem, sendo ele ao mesmo tempo atuante e observador crítico desse processo. O presente artigo tem como objetivo discutir a prática de solfejo dentro do contexto de sala de aula, tal qual se encontra inserida na Proposta de Davidson e Scripp.

Os procedimentos metodológicos empregados constituíram-se em um modelo analítico-interpretativo fundamentado nos princípios prático-reflexivos de Schön, empregando como técnica de pesquisa a Análise de Conteúdo qualitativa (MAYRING, 2001). O conjunto de artigos que descrevem a Proposta (Davidson e Scripp, 1988a; 1988b; 1988c; Davidson et alli, 1988; 1995) formaram o corpus desse estudo, que foi investigado por meio de uma unidade de análise denominada - aspecto da prática reflexiva - que serviu de base para categorização (Santos, 2003).

## Os princípios prático-reflexivos de Schön

Schon (1987) questiona a formação profissional universitária de base teórico-cartesiana, desvinculada da prática, e a prática sem reflexão contextualizada, atrelada exclusivamente a uma sólida formação teórica. A formação, baseada no conhecimento da aplicação de normas, regras e modelos, é colocada em questão como sendo uma formação que não possibilita o desenvolvimento pleno de profissionais capacitados e com consciência crítica frente ao seu campo de atuação. Para Schön, a solução técnica de problemas exige reflexão por parte do indivíduo sobre cada situação conflituosa, buscando interpretá-la em sua singularidade, não tentando mecanicamente aplicar uma regra, mas procurando encontrar uma solução específica para cada situação (Schon, 1987, p. 5).

Schön utiliza a expressão conhecimento-na-ação para referir-se a esse tipo de conhecimentos revelados por nossas ações inteligentes, performances físicas, publicamente observáveis ou operações realizadas por estratégias desenvolvidas individualmente e próprias de cada um. Esse tipo de conhecimento caracteriza-se não somente por conter ações hábeis, mas também processos de reconhecimento e apreciação de desvios à norma que muitas vezes tomam forma de julgamentos normativos. Schön (1987) afirma que esse processo é passível de ser apreendido e instruído, mas não ensinado por métodos de sala de aula. Para desempenhar de forma competente esse conhecimento-na-ação, o autor introduz um outro conceito: o de reflexão-na-ação, que é um tipo de ação acionada por um problema a ser resolvido, exigindo elaboração de um plano de ações, sua testagem, bem como avaliação de seu efeito, podendo conter ciclos de ajustes e, finalmente, percepção das consequências dessa reflexão (Schon, 1987, p. 26). O autor considera ainda a reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1983)<sup>2</sup> como sendo questionamentos realizados após a ação, em que se faz uma retrospectiva daquilo que ocorreu.

No modelo de Schön, o processo de elaboração de um projeto pode ser aprendido e orientado através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação. O design concebido de maneira habilidosa é um tipo de conhecimento-na-ação porque não há regras universais a serem aplicadas a todas as situações. O mesmo ocorre com a prática de solfejo, na qual a emissão vocal de uma linha melódica envolve a elaboração de um esboço sobre o qual deve-se começar a trabalhar, pois não há regras universais a serem aplicadas a todas as situações. Na verdade, o estudante deve aprender pela experimentação a agir sobre a regra, baseando-se na apreciação de resultados das ações anteriores.

No ensino prático reflexivo, segundo Schön, as situações de aprendizagem não ocorrem exclusivamente no eixo professor - estudante. Em uma aula prática coletiva, os estudantes aprendem

também com seu pares, que muitas vezes podem, inclusive, desempenhar o papel de professor (Schon, 1987, p. 38).

Schon (1987, p. 217-8), em seus princípios, aborda ainda dois tipos de visão sobre competência profissional: a visão objetivista e a visão construcionista. Segundo a visão objetivista, a competência profissional relaciona-se com a especialização técnica, na qual existem modelos a serem seguidos e técnicas de manipulação a serem aprendidas, de forma a atingir finalidades específicas. A visão construcionista considera seus profissionais como detentores de uma visão de mundo cujas ferramentas os fazem vislumbrar as coerências em situações de suas práticas. Um profissional é nessa visão, assim como um artista, um construtor. Na visão construcionista, a intuição do profissional para os materiais, os julgamentos imediatos e as improvisações, ou seja, as formas de reflexão-na-ação, são essenciais para a competência profissional.

## O aspecto da Prática Reflexiva da Proposta

Segundo Davidson e Scripp, a aula de solfejo é o local onde são realizadas leituras de exemplos musicais mais complexos, oportunizando os debates e questionamentos para a resolução de problemas:

*A aula de solfejo fornece um fórum ideal e contínuo para a resolução de problemas em performance. Ela torna-se uma simulação da vida real, [nesse ambiente] buscam-se habilidades mais exigentes em leituras. Estudantes são regularmente solicitados a emitir individualmente melodias sem ajuda de um instrumento (...) ou de acompanhamento harmônico do contexto. (...), a expressão da música é deixada aos próprios alunos (Davidson e Scripp, 1988c, p. 38).*

Nessa perspectiva, a aula de solfejo assemelha-se ao modelo de aprendizagem esboçado por Schön no ateliê de design de arquitetura (SCHÖN, 1987). Para Schön, o ateliê funciona como um "(...) mundo virtual. Este [ambiente] busca representar as características essenciais da prática a ser aprendida, ao mesmo tempo em que capacita os estudantes para que façam experiências sem grandes riscos, variem o ritmo e foco do trabalho e repitam as ações quando lhes pareça útil (...)" (SCHÖN, 1987, p. 170). Na Proposta, a aula de solfejo parece propiciar situações em que os alunos se expressem individualmente, tendo a oportunidade de realizar uma construção pessoal. Essas são situações podem ser úteis num contexto não somente de sala de aula, mas também em outros contextos no futuro.

Segundo Schön, no ateliê de projetos, o processo de aprendizagem engloba dois tipos de procedimentos complementares: a ação de elaborar um projeto e a ação de reconhecer as qualidades im-

plícitas em uma ação competente, para que o indivíduo possa ter meios de controlar suas buscas sempre a partir das qualidades que reconhece (SCHÖN, 1987). Em analogia à ação de elaborar um projeto, pode-se perceber a aula de solfejo, tal qual esta é descrita por Davidson e Scripp, como um lugar onde o estudante enfrenta desafios de leitura, esboça uma linha melódica e demonstra, dessa forma, aquilo que ele pode realizar naquele momento. A partir dessa ação inicial, segundo os autores, ocorrem possíveis situações de resolução de problemas:

*"Solicitar aos estudantes que identifiquem erros específicos em uma performance, através da comparação do que ocorreu e daquilo que deveria ter ocorrido, ou parar antes de um erro de performance ocorrer e descrever que tipo de erros seriam provavelmente [cometidos], ou explicitar estratégias apropriadas para o problema, todos [esses exemplos] ilustram o nível potencial de resolução de problemas" (DAVIDSON et alli, 1995, p. 38).*

Na citação acima, os autores parecem descrever tipos distintos de ações: a identificação de erros específicos em uma performance, a ação de parar antes de cometer o erro e a exemplificação de estratégias a serem testadas. Entretanto, nem todos esses meios correspondem necessariamente a situações potenciais de resolução de problemas.

No primeiro tipo de ação, Davidson et alli referem-se à identificação de erros específicos na performance através da comparação entre o que ocorreu e aquilo que deveria ter ocorrido. Esse tipo de ação desempenha efetivamente um papel potencial de problematização da situação e pode favorecer a resolução de problemas, mas não necessariamente desencadeá-la. Para Schön, os processos de reconhecimento e apreciação de algo são provenientes de nosso conhecimento tácito, que é assim manifestado sob forma de julgamentos normativos. A identificação de erros específicos em uma performance aproxima-se de certa maneira àquilo que Schön considera como uma observação e reflexão sobre nossas ações, capacidades essas também passíveis de serem desenvolvidas. Por essas razões, a identificação de erros específicos por parte dos alunos durante a execução, através de comparação entre o que ocorreu e sobre aquilo que deveria ter ocorrido, pode levá-los a desenvolver um aspecto crítico sobre a situação, e a utilizar, de forma explícita, mecanismos e estratégias para resolução de problemas.

O segundo tipo de ação descrito por Davidson et alli, referindo-se à ação de interromper a execução e precaver-se de cometer erros, quase que confere um aspecto especulativo à prática. Este procedimento poderá prejudicar a aquisição da fluência na emissão, além de incitar insegurança ao estudante. Esse tipo de ação é um mecanismo ex-

tremamente técnico-racional, pois cessa-se o processo mesmo antes de concluí-lo, podendo mesmo vir a inviabilizar uma situação de resolução de problemas que poderia eventualmente surgir por uma percepção holística da situação.

O terceiro tipo de ação descrita por Davidson et alli diz respeito à verbalização de estratégias específicas para cada situação. Esse tipo de ação corresponde, efetivamente, a situações que possam conduzir a possíveis resoluções de problemas. Quando um estudante está voltado à reflexão sobre um problema específico, ele traz consigo uma bagagem de conhecimentos implícitos para a situação, já demonstrados inclusive pela própria identificação do problema como tal. Ao propor estratégias, o estudante está levantando hipóteses, o que, dentro dos princípios prático-reflexivos de Schön, estará vinculado não somente a tentar mudar a situação, mas também em compreendê-la. Esses procedimentos e mecanismos de ação favorecem e aproximam-se de contextos denominados de "reflexão-sobre-a-ação" por Schön (1983). Na aula de solfejo, tal qual foi descrita por Davidson et alli, o estudante parece sugerir estratégias específicas de resolução de problemas que necessitam ser testadas. Essa exploração pode levar "a uma apreciação da situação que vai além da percepção inicial do problema" (Schön, 1987, p. 72). Essa abordagem possibilita um processo de compreensão e rigor em relação ao produto que está sendo gerado.

Na Proposta de Davidson e Scripp,<sup>3</sup> a prática de resolução de problemas diz respeito às estratégias identificadas a partir dos critérios de operacionalidade e evidências de internalização, ditados pela Estrutura Pedagógica. As estratégias identificadas puderam ser classificadas em 2 grandes conjuntos. As estratégias técnico-rationais, como, por exemplo, identificar pontos de referência em diversas claves para facilitar o processo de leitura, que são estratégias voltadas às dificuldades inerentes às próprias atividades. E as estratégias prático-reflexivas, que envolvem ações dependentes da necessidade e da interação do estudante no momento do processo de leitura e, por isso mesmo, aproximam-se do contexto prático-reflexivo de Schön (1987). Como exemplo, pode-se citar a compreensão do contexto tonal de uma linha melódica, em termos de estruturas funcionais, para inclusão de arpejos ou movimentos escalares em passagens complexas, bem como improvisação rítmica para recuperar problemas de métrica.

No presente artigo, buscou-se apresentar e discutir o contexto da prática reflexiva do solfejo na Proposta de Davidson e Scripp. A análise da Proposta, sob a ótica dos princípios prático-reflexivos de Schön, evidencia a presença de dois aspectos: um subentendendo estratégias técnico-rationais, e o outro buscando fomentar no aluno a necessidade de vivenciar um tipo de aproximação com a partitura, por identificação de problemas, questionamentos, experimentação e possível reso-



lução de problemas. Essa prática configura-se dentro de uma visão construcionista. Entretanto, existem também na Proposta, outros aspectos vinculados à organização da Estrutura Pedagógica que, de certa forma, acabam privilegiando um culto a um modelo de formação ideal que revela, por sua vez, um lado oposto, objetivista, também presente nessa Proposta, e que serão oportunamente objeto de publicação futura. Essa visão dicotômica entre princípios construcionistas e objetivistas, transparece na leitura dos textos que descrevem a Proposta.

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

<sup>2</sup> Será adotado no presente trabalho também o termo reflexão-sobre-a-ação (reflection-on-action) apresentado em sua obra datada de 1983.

<sup>3</sup> Na Proposta de Davidson e Scripp, o aspecto da prática reflexiva encontra-se apresentado sob duas formas: a Prática de Resolução de Problemas no contexto musical, e as atividades complementares. As atividades complementares encontram-se descritas e discutidas na literatura (Santos, 2003).

\_\_\_\_\_. *Proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa*. Porto Alegre: UFRGS, [s.d.]. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s.d.]

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

#### Referências bibliográficas

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Sightsinging at New England Conservatory of Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v.2, n.1, p. 1-9, 1988a.

\_\_\_\_\_. A developmental view of sightsinging. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v.2, n.1, p. 10-23, 1988b.

\_\_\_\_\_. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v.2, n.1, p. 24-50, 1988c.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry.; MEYAARD, Joan. Sightsinging ability: a quantitative and qualitative point of view. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v.2, n.1, p. 51-68, 1988.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry; FLECHTER, Alan. Enhancing sight-singing skills through reflective writing: a new approach to the undergraduate theory curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v.9, n.1, p. 1-28, 1995.

MAYRING, Philipp. *Qualitative content analysis - research instrument or mode of interpretation?* 2001. Disponível em: <http://www.uni-tuebingen.de/qualitative-psychologie/t-ws01/Mayrigen.htm>. Acessado: 16 nov. 2002.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson & Scripp. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002, p. 100.

# Grupos de Rap: seus ensaios e apresentações musicais<sup>1</sup>

Vania Malagutti Fialho

Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Professora no Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo analisar os ensaios e apresentações musicais dos grupos de rap. Os dados aqui trazidos são a partir da fala de vinte grupos das periferias de Porto Alegre (RS), Guaíba (RS) e Alvorada (RS). A coleta de dados foi desenvolvida através de entrevistas semi-estruturadas, observações da atuação desses músicos e registros fotográficos e audiovisuais. A abordagem dos ensaios e das apresentações musicais dos grupos de rap contribui para a educação musical, evidenciando a aprendizagem e prática musical extra-escolar e as relações sócio-musicais que daí decorrem.

**Palavras-chave:** grupos de rap, ensaios, apresentações musicais.

**Abstract:** This text aims to analyse Rap groups music essays and performance. The presented data are from the speech of twenty periphery groups from Porto Alegre (RS), Guaíba (RS) and Alvorada (RS). The data collection was developed through semi-structured interviews, observation of these musicians performance, photos and listen/visual aid. Approach essays and RAP group performance contribute to music education, making evident the out school learning and music practice such as social musical relation as a result.

**Key words:** RAP groups, essays, musical performance.

## Introdução

Os ensaios e apresentações musicais fazem parte do processo de formação musical. Esses momentos são familiares tanto aos músicos com formação escolar/acadêmica quanto aos músicos que aprendem música em ambientes extra-escolares. O entendimento da prática musical de jovens (e dos próprios jovens) a partir dos seus ensaios e apresentações tem sido abordado por diversos trabalhos, dentre eles Guimarães (1999), Green (2000), Dayrell (2002) e Hentschke *et al.* (2002).

Este trabalho apresenta esses dois momentos - ensaios e apresentações - na perspectiva de vinte grupos de rap das periferias de Porto Alegre (RS), Guaíba (RS) e Alvorada (RS). Esses músicos participaram do programa televisivo *Hip Hop Sul*, veiculado pela TV Educativa do Rio Grande do Sul, no período de abril a agosto de 2002. O *Hip Hop Sul* foi o locus de investigação da dissertação de mestrado intitulada "*Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*"<sup>2</sup>, da qual o presente artigo é um recorte.

Na abordagem dos ensaios e apresentações musicais dos grupos de rap não tenho por meta compará-las com as de outros estilos musicais e tampouco afirmar que as características

aqui expostas são exclusividades do rap, mas colocar os dados encontrados na pesquisa.

## Os ensaios

Os ensaios musicais dos grupos de rap se deparam com diversos fatores que contribuem ou não para a sua realização. Estes estão relacionados com: trabalho, espaço físico, equipamentos, falta de dinheiro para deslocar-se até o ensaio ou pagar um local para que ele aconteça.

A maioria dos grupos entrevistados ensaia na sala de casa ou no próprio quarto, em um espaço físico reduzido que não permite sequer a gesticulação e movimentação, usam um *micro-system* para tocar o CD com o acompanhamento instrumental (a base) e muitos sem microfone. Alguns grupos tomam emprestado o aparelho de som e o microfone para o ensaio.

*Vania: Onde vocês ensaiam?*

*Mano J: Às vezes a gente faz aqui, ou às vezes na casa do Mano Pedra, lá embaixo. A gente ensaia lá. Se reunimos, buscamos o aparelho de um, de outro, o microfone e tal. Daí a gente ensaia lá mesmo. Ficamos umas duas, três horas ensaiando. [...] A gente tem um pessoal que a gente pega os aparelhos emprestados. O pessoal empresta pra*

*nós, e nós ensaiamos. A gente não tem, mesmo. A gente não tem porque... devido verbas, mesmo, né (Grupo Jovens Conscientes).*

Esse trecho evidencia a integração que há entre os grupos de rap. Eles se ajudam mutuamente, como no empréstimo de equipamentos, declarado por Mano J.

Mesmo os grupos que possuem uma projeção na cena do rap gaúcho iniciaram sua carreira cantando e ensaiando na sala de casa ou no próprio quarto, usando fitas cassete e CDs com instrumental gravados, como contou o *rapper* Max:

*começamos ensaiando num toca-fitas velho, radinho assim à pilha. Aí depois o Agnaldo [Oxy] ganhou um "três-em-um" do irmão dele que mora em Viamão, aí a gente passou a ensaiar na casa dele, sem microfone, sem nada, sem recurso nenhum. Depois a gente foi pra estúdio montar base, gravar. Daí depois a gente já passou a estruturar, começamos a ensaiar com equipamento de som grande, né, com microfone, depois a gente começou em estúdio e hoje em dia a gente só trabalha em estúdio (rapper Max).*

Os locais de ensaios podem ser pagos ou gratuitos, ou seja, em estúdios ou na casa de um dos integrantes do grupo. Esse dado é similar ao encontrado na pesquisa desenvolvida por Hentschke *et al.* (2002) com bandas de rock, em que, das três bandas investigadas, uma ensaiava em estúdios pagos e duas, em locais gratuitos "proporcionados por familiares que apóiam a prática musical das bandas" (*ibid.*, p. 388).

Dos grupos entrevistados são poucos os que ensaiam em estúdios, apenas três dos vinte grupos que participaram dessa pesquisa. E os que têm essa possibilidade o fazem no máximo uma vez por semana, com uma duração média de três horas. Ainda assim eles optam por horários mais baratos - em torno de dez reais a hora - que são os do período da madrugada e os das segundas-feiras. Os custos dos ensaios em estúdios, normalmente, são divididos pelo número de integrantes do grupo, resultando entre cinco e dez reais para cada um, dependendo do número deles.

Ter um lugar gratuito e amplo para ensaiar é privilégio de poucos. Um desses lugares é, por exemplo, a garagem, embora poucos grupos disponham de uma, ela é um dos espaços eleitos pelos jovens. Nesse espaço é comum a presença de vizinhos para assistirem ao grupo. Isso é tido como um ponto positivo, pois o repertório começa a tornar-se familiar às pessoas da comunidade, contribuindo para que as mesmas ouçam e peçam as músicas nas rádios comunitárias do bairro.

*O pessoal [os vizinhos] vê barulho e vai ver o que é, né... Tem uns que ficam até o final do ensaio, olhando, não tem nada o que fazer e o pessoal fica ali. E é uma coisa boa, né, já que "tá na*

*comunidade o pessoal vai se identificando com o som da gente, já vai ficando conhecido, vai conhecendo, né. Às vezes o pessoal pergunta se pode participar do ensaio e os guris deixam o pessoal entrar tranqüilo (MC Bronx).*

Os ensaios feitos na sala de casa também contam com a presença dos vizinhos e amigos, embora em menor quantidade, devido ao espaço restrito. Há uma veneração com os cantores da comunidade, onde todos os têm como modelos e vêem neles o reflexo de seus sonhos e esperanças. O fato de tornarem-se artistas possibilita a abertura de novos espaços, onde eles se posicionam como criadores e músicos, isto é, como pessoas valorizadas no seu contexto, saindo da condição de anônimos e tendo a oportunidade de serem reconhecidos e ocuparem espaços além do arcabouço familiar (Dayrell, 2002, p. 128).

Os ensaios acontecem geralmente uma vez por semana. São poucos os grupos que se encontram mais vezes, a não ser quando há *shows* e apresentações agendadas. A fala do MC Vitor, de Guaíba, pode exemplificar os motivos que os levam a ensaiar com essa frequência, embora pareça haver um desejo de encontros mais regulares.

*Vania: Com que frequência vocês ensaiam?*

*Vitor: Assim, oh, eu trabalho, né, só tem os domingos. E agora, o Congue, que é do nosso grupo, tá servindo [Exército Brasileiro], e o Batista tá morando em Porto Alegre. Então fica mais difícil pra gente poder se encontrar, aí, bem dizê a gente ensaia uma vez por semana, por aí. A gente não tem condições de marcar três vezes por semana, três vezes, ir pra Porto Alegre e voltar, ensaiar e voltar. A gente tenta marcar um dia que todo mundo tenha um horário legal, aí vai lá ou ele vem aqui, e a gente faz um ensaio legal (Grupo Clã Sulista / Guaíba).*

Mesmo com dificuldades, esses ensaios tendem a se intensificar quando há apresentações agendadas. Outros, no entanto, mantêm os ensaios de rotina: "nós temos uma rotina de ensaios e uma agenda de *shows* e tal" (Mano A).

Essa frequência de ensaios parece ser comum aos grupos musicais de jovens, pois Hentschke *et al.* (2002) escrevem que nas bandas de rock

*A frequência dos ensaios em geral é de uma ou duas vezes por semana, sendo que varia de acordo com a agenda do grupo e com a maior ou menor necessidade de ensaios. Algumas bandas ensaiam todas as semanas, independente de haver ou não apresentações. Outras intensificam seus ensaios nos períodos em que participam de festivais escolares ou ainda quando realizam algum show (Hentschke et al., 2002, p. 388).*

## As apresentações

As apresentações constituem-se em um

momento especial para os grupos. Nelas eles se sentem verdadeiramente músicos e queridos, além de ser o momento em que culminam seus esforços, ensaios e todo o investimento. São ídolos e ficam rodeados de fãs. MC Zangado conta a experiência de uma das apresentações: *"Bah, era aquela multidão! Bah! Eles agarrando nós, puxando camisa e gritando! Quando vê nós entrou pra Kombi e eles bateram, assim, na Kombi e sacudiram a Kombi"* (MC Zangado).

A frequência de apresentações varia de acordo com a projeção que o grupo possui. Assim, alguns têm um número limitado de apresentações, e restritas ao bairro. Outros, no entanto, se apresentam com regularidade em eventos e festas promovidas por danceterias e casas de *show* noturnas.

Sobre as apresentações em casas noturnas, Guimarães (1999) escreve que apesar de o rap

*ter sido descoberto pelo "circuito fashion", ou seja, pelas casas noturnas dos bairros nobres da cidade e adotado como "moda" pelos jovens dessas classes, um pouco atrasado, a música rap torna-se um "bem cultural desejável", ou seja, passa a ter valor "de mercado", por fazer sucesso e formar um público consumidor desse estilo musical que vai além das fronteiras da periferia* (Guimarães, 1999, p. 44).

Essas apresentações "fora da periferia" possuem aspectos que vão além da apresentação em si, ou de uma apresentação visando a um retorno financeiro; elas possuem uma carga sociopolítica, as quais que buscam tornar público e chamar atenção para a realidade da periferia.

*A transposição das fronteiras entre a periferia e o centro, tendo como mediação o rap, não ocorre de forma fácil para nenhum dos dois lados. Porém, o fato de tocarem em clubes de classe média e alta desse "circuito fashion" não garante a diminuição da discriminação sofrida pelo seu grupo produtor, os excluídos, já que quando o rap se diz um "som negro", ele amplia essa categoria para abarcar também todos os excluídos da periferia, em que negro passa a ser também sinônimo de excluído e não apenas uma identificação racial* (Guimarães, 1999, p. 44).

A colocação de Guimarães (1999) coincide com os depoimentos dos grupos entrevistados. Eles afirmam que o fato de se apresentarem em espaços fora da periferia não significa que são bem aceitos, nesses espaços, como pessoas. Muitos relatam que "os brancos" gostam da música rap, mas não de quem a canta.

As apresentações dentro da própria comunidade, na maioria das vezes, não têm retorno financeiro. Servem como entretenimento aos moradores, uma forma de transmitir "informações"

por meio da música, além de serem um trampolim para apresentações em espaços mais cobijados e para experiência e conhecimento do grupo.

Ainda a respeito das apresentações dos grupos de rap, Guimarães escreve que elas apresentam "um aspecto político e ético" em que

*se apresentar na periferia é mais do que fazer um show, é estabelecer um diálogo com os excluídos, ao mesmo tempo que tocar em outro "território" é tornar-se porta-voz dessa periferia e ganhar um dinheiro que possibilite continuar tocando na periferia e para ela* (Guimarães, 1999, p. 45).

Embora aconteçam apresentações com cachês, raramente eles são em valor significativo, cobrindo, na maioria das vezes, apenas a manutenção do grupo. RM lembra que *"tem muita gente que pensa que cantar rap ganha dinheiro, e isso não é verdade. [...] Então o único retorno mesmo é tu gostar do que tu faz. Então pra mim foi isso: eu sempre gostei de hip hop, sempre batalhei e tô aí até hoje, né"* (MC RM).

Essa posição é compartilhada por todos os grupos entrevistados. Muitos declaram que estão "desembolsando para cantar" (MC JJ). Além disso, poucos são os espaços em que são convidados para se apresentarem. Existem eventos em que declaradamente não há shows de rap: *"não é todo lugar que pode tocar. Um rap não vai ser tocado na feira do livro<sup>3</sup>, que vai tá um monte de crianças, essas coisas, não. Agora vai outra coisa, um rock, outra coisa ali e toca. É isso que dificulta. Tem certos lugares, assim, que o rap não entra"* (MC RM).

Nas apresentações há uma união dos grupos, o que oportuniza a participação e a estréia de músicos iniciantes que sequer estavam inscritos no evento. Um exemplo disso é relatado por MC Mano LS, cujo grupo não conseguiu se inscrever em uma festa de rap e, no momento das apresentações, um outro grupo lhes cedeu espaço. MC Mano LS narra o diálogo entre ele e o outro grupo: *"tá com a tua música aí? Está com a instrumental?" 'Tô'. 'Então faz assim, oh, são duas músicas pra cada um, nós vamos dar uma música pra vocês e vamos cantar a outra'. Daí a gente subiu no palco e cantou".* Essa solidariedade entre os grupos é bastante comum, o que revela vínculo de amizade forte tanto dentro dos grupos, quanto entre eles. Green (2000) atribui o vínculo de amizade entre os músicos a dois aspectos:

*O primeiro tem a ver com o fato de a música que tocam ser produto do grupo e das negociações entre os seus elementos, toda a atividade e produção da banda se baseia num gosto comum consensual e na tolerância pelos diferentes gostos de cada um, bem como a capacidade de colaboração e a responsabilidade de chegar [n]a hora a ensaios e concertos com o material em ordem [...] O outro aspecto é o facto de a amizade,*

a cooperação e a capacidade de ser sensível aos outros afectar a natureza da música produzida e tocada e o feel. (Green, 2000, p. 76).

Além dos pontos levantados por Green (2000), essa ligação entre os músicos de rap se deve também à vivência comum que eles possuem dentro das periferias. Os dados dessa pesquisa mostram que na realidade em que os músicos entrevistados vivem, a amizade e a música são alternativas de sobrevivência.

### Breves considerações

Para os grupos de rap entrevistados, não há dúvidas de que a música exerce um papel importante em suas vidas. O envolvimento com o fazer musical os leva a desafiar as condições financeiras e buscar meios para sua prática musical, por exemplo, emprestando equipamentos para os ensaios.

Com relação às apresentações musicais, fica evidente a função social que os grupos entrevistados atribuem à música. Para eles, nas apresentações fora da periferia, o rap constitui-se em uma expressão artística que relata a condição social em que vivem e torna público suas experiências cotidianas. Já nas apresentações e ensaios dentro da periferia, o rap tem o compromisso de aumentar a estima da comunidade, as perspectivas para o futuro, a conscientização e alternativas de sobrevivência por meio do rap.

É nos ensaios e nas apresentações musicais que esses músicos passam a ser reconhecidos e valorizados dentro da sua comunidade e na sociedade, saindo do anonimato. Além disso, os ensaios e as apresentações revelam o valor da atuação musical coletiva, evidenciando o papel do grupo na formação e socialização musical, concretizado nas trocas sociomusicais.

Finalmente, os dados sobre os ensaios e as apresentações musicais de grupos de rap permitem vislumbrar a prática musical desses jovens. Esse conhecimento é fundamental para a ampliação do olhar, reconhecendo as diferentes formas de fazer e entender música.

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

<sup>2</sup> Dissertação defendida em abril de 2003 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza.

<sup>3</sup> Feira anual de livros que acontece em Porto Alegre, nos meses de outubro/novembro.

### Referências bibliográficas

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, 2002.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto, p. 65-79, 2000.

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

HENTSCHKE, Liane; CUNHA, Eliza; SOUZA, Jusamara; BOZZETO, Adriana. Bandas de rock: qual repertório? Como tocar? - um estudo multi-casos com adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p.386-392.

# A opinião dos licenciandos em música sobre sua formação<sup>1</sup>

Cristina Mie Ito Cereser  
Mestranda em Educação Musical pela UFRGS

**Resumo:** Este trabalho parte do questionamento aos licenciandos em música sobre a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais. Busquei identificar as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos, bem como as demandas pedagógico-musicais necessárias para atuar nos contextos educacionais. O referencial teórico do trabalho está fundamentado nas perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (2000): perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social. Foi realizado um survey de pequeno porte, envolvendo licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. A técnica de pesquisa utilizada foi a da entrevista semi-estruturada. Os cursos de música foram analisados conjuntamente, pois busquei compreender “a voz” dos licenciandos como um todo. Os relatos dos licenciandos sugerem que sua formação esteve dentro da perspectiva acadêmica, perspectiva técnica e perspectiva prática, mas, atualmente, a formação de professores deve estar inserida na perspectiva de reconstrução social.

**Palavras-chave:** formação de professores, formação inicial de professores de música, educação musical.

**Abstract:** This paper started questioning the Music college graduated about their adjustment education to music-pedagogical demands. I tried to identify areas and performance places where they are in, and also necessary music-pedagogical demands in the educational context. The theoretical basis follows the perspective of teachers education, according to Pérez Gómez (2000): academic, technical, practical and social reconstruction perspective. It was applied a small survey, involving students of three Federal Universities in Rio Grande do Sul. It was applied the semi-structured interview. Music courses were analysed all together, because I tried to “understand” their voices as a whole. Their reports suggest that their education are within academic, technical and practical perspective but today the it must be into a social reconstruction perspective.

**Key words:** teachers education, music teacher academic education, music education.

## Introdução

Devido às transformações sociais nesses últimos tempos, o papel do professor foi ampliado, configurando um novo profissionalismo. Nóvoa (1995) ressalta a importância da formação do professor, pois

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (Novoa, 1995, p. 11).*

Marcelo García (1999, p. 26) considera a formação de professores como uma área de “conhecimento e investigação”, a qual enfoca o “estudo do processo” (sistemático e organizado), em que os professores aprendem e desenvolvem, sozinhos ou em grupo, seus conhecimentos e competências

profissionais. Essa formação deve capacitar o professor a trabalhar profissionalmente, não só em aula, mas almejando uma educação de melhor qualidade.

Devido ao fato de esse conceito ser amplo, vale delimitar o tema do meu trabalho: a formação inicial de professores de música. A formação inicial ocorre em instituições específicas, onde as aulas são ministradas por professores especializados, e o currículo estabelece a seqüência e o conteúdo do programa.

Estudiosos da área de Educação Musical, cientes da ampliação do papel do professor, dos conceitos de educação, educação musical, música, escola e currículo, discutem a formação inicial e continuada de professores de música (Hentschke, 1995, 2000, 2001; Souza, 1997, 2000; Arroyo, 2000). Na discussão que diz respeito à formação inicial de professores de música, vê-se presente a preocupação com os programas curriculares dos cursos de licenciatura em música.

Para melhor adaptação do ensino superior às demandas da sociedade

contemporânea, e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as instituições estão realizando reformulação curricular de seus cursos. Mas que pensam os licenciandos sobre a sua formação? Se for necessária reformulação nos currículos da licenciatura em música, o que e por que mudar? Quais as necessidades do professor de música para atuar nos contextos pedagógico-musicais?

O presente trabalho teve como objetivo geral: investigar, sob o ponto de vista dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais.

Teve como objetivos específicos:

- Investigar as áreas de atuação nos contextos pedagógico-musicais.

- Identificar em que espaços de ensino os licenciandos estão atuando.

- Analisar sob o ponto de vista dos licenciandos quais as necessidades para atuar nesses espaços.

De acordo com Bastian, (2000), atualmente os professores e alunos são importantes cooperadores da pesquisa. Levando em consideração a opinião desse autor, neste trabalho trago essas duas possibilidades em uma mesma pessoa: o licenciando. O licenciando, de um lado, é aluno na universidade, e, de outro, professor nos espaços onde atua. Isso torna o licenciando um colaborador em potencial nas pesquisas cujo tema é a formação inicial de professores.

### **Perspectivas de formação de professores** (Pérez Gómez, 2000)

Ao conhecer o que pensam os licenciandos sobre sua formação inicial e a realidade em que atuam, será possível identificar em que perspectivas, modelos ou orientações de formação de professores a que estão submetidos. Além disso, será possível desvelar se essas orientações recebidas estão de acordo com as necessidades pedagógico-musicais dos contextos onde os licenciandos atuam ou irão atuar.

Encontrei na classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000), pontos convergentes que possibilitaram fundamentar o meu achado. O autor identificou quatro perspectivas básicas de formação de professores, estabelecendo dentro delas enfoques e modelos que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social.

Resumidamente, na perspectiva acadêmica o ensino é um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição de cultura. Apresenta o enfoque enciclopédico e enfoque compreensivo. Na perspectiva técnica, a qualidade do ensino está na qualidade dos produtos e eficácia e economia de sua realização. Possui dois modelos: o modelo

de treinamento e modelo de tomada de decisões. A perspectiva prática considerará o professor como artesão, artista ou "profissional clínico" que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações em sala de aula. A formação do professor está baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Essa perspectiva apresenta duas correntes bem distintas: enfoque tradicional e enfoque reflexivo sobre a prática. Na perspectiva de reconstrução social, o ensino é compreendido como uma atividade crítica, uma prática social de opções de caráter ético; e o professor, um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. Nesta perspectiva, o autor, apresenta o enfoque de crítica e reconstrução social e enfoque de investigação-ação.

A identificação de perspectivas e enfoques na formação de professores se torna relevante, levando em consideração que cada modelo de formação de professores é que objetivará o perfil do professor que se quer formar. Além disso, essa identificação auxilia na reflexão sobre diferentes abordagens para a formação de professores. Sob a ótica dos licenciandos, busquei conhecer em que perspectiva de formação de professores que eles estão sendo formados e que perspectiva de formação de professores julgam necessária para atuar no mercado de trabalho do século XXI.

### **Metodologia**

De acordo com o objetivo pretendido no presente trabalho, realizei um survey de pequeno porte com design interseccional. Cohen e Manion (1994, p. 83), quando descrevem os métodos de pesquisa em educação, consideram que, geralmente, "os surveys agrupam dados de um determinado momento" com a intenção de: descrever a natureza das condições existentes e/ou identificar padrões com os quais essas mesmas condições possam ser comparadas e/ou determinar as relações que existem entre eventos específicos. Considerando essa definição, podemos verificar que descrever a natureza, identificar padrões e determinar as relações não são objetivos estanques e, sim, podem coexistir e combinar, conforme a finalidade, em uma mesma pesquisa.

Fizeram parte desta pesquisa quatorze licenciandos provenientes de três instituições públicas do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. A partir dos dados coletados, busquei agrupá-los em categorias de codificação, de acordo com temas que emergiram das entrevistas. Com a finalidade de comparar os resultados, buscar padrões e determinar relações entre as respostas dos licenciandos, busquei realizar uma análise das entrevistas, compreendendo-as como um todo.

Foram realizadas análise qualitativa e redução quantitativa dos dados.

## Resultados e discussões

Neste trabalho focalizei com maior ênfase alguns aspectos sobre os espaços escolares, pois tenho a preocupação de trazer à discussão a preparação de professores de música para atuarem nesse contexto. De acordo com a LDB, o ensino de Artes foi inserido no currículo da educação básica como sendo obrigatório. Mesmo sabendo que o ensino das artes envolve mais linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), e que há uma certa liberdade de opção às instituições sobre qual linguagem artística estará inserida em seu currículo, faz-se necessário formar um profissional dentro da perspectiva atual de formação de professores, que, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, se encontra na perspectiva de reconstrução social, segundo Pérez Gómez (2000).

De acordo com essa perspectiva, o professor deve ser um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem em música, levando em consideração o contexto, e deve saber dialogar com *"a diversidade de vivências musicais não escolares que a sociedade atual propicia"* (Arroyo, 2000, p. 78). Deve também ser um intelectual transformador, com compromisso político de provocar a formação da consciência dos indivíduos para uma educação musical para todos, de uma maneira mais justa. Acredito que, estando dentro do contexto escolar, o professor de música poderá estar atuando dentro dessa perspectiva, no que se refere a abranger uma gama maior de alunos.

Apesar de a literatura trazer à discussão que a escolha dos indivíduos pela licenciatura, na maioria das vezes, ocorre por esta ser um curso *"mais leve"*, *"mais fácil para entrar"*, *"um trampolim para profissões mais nobres"*, entre outros motivos, pude constatar que os licenciandos optam pelo curso não somente por esses ou por um único motivo. Na opção pela licenciatura em música, os licenciandos levaram em consideração outros motivos e oportunidades que o curso oferece. Meus resultados forneceram proporções iguais entre aqueles que optaram pela licenciatura devido à prova específica ser menos exigente, e aqueles que optaram pelo curso por este prepará-los para serem professores de música.

Pude verificar também que 50% dos ingressos em licenciatura em música eram de pessoas que já atuavam como professores antes do curso. Quanto às áreas de atuação, 71,42% atuam como professores de instrumento, 50% como regentes e apenas 14,28% como professores de música<sup>2</sup>. Ressalto que os licenciandos desta pesquisa atuam em mais de uma área e em mais de um espaço. Chamo a atenção para a grande diferença entre a

atuação como professores de instrumentos (71,42%) e professores de música (14,28%). Segundo os licenciandos, essa grande diferença ocorre devido à maneira como são preparados nos cursos de licenciatura. Eles são preparados para *"dar aula para quem gosta de música"*, não para aqueles que *"não gostam de música"*. Sentem-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recurso para dar aula, e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais.

Os espaços em que atuam continuam sendo as escolas específicas e os conservatórios, seguidos, na mesma proporção (42,85%), de aulas particulares em suas residências e em casas de alunos, e 35,71% dos licenciandos atuam em escolas regulares. No entanto, destes últimos, apenas 40% atuam em sala de aula, os demais ministram oficinas de música nesses contextos. Nas igrejas estão atuando 35,71% dos licenciandos, e 21,42% em projetos comunitários.

Os licenciandos vêem sua área e espaço de atuação como muito *"abrangente"*, *"ampla"*, *"aberta"*, um *"leque extenso"*; entretanto relatam que não receberam formação suficientemente fundamentada para ser um instrumentista, um regente, um arranjador, um cantor, um músico popular, etc. Analisando os depoimentos dos licenciandos, posso concluir que eles percebem a sua formação como ampla, podendo estar inseridos em qualquer espaço e atuando em qualquer área musical. No entanto relatam que sua formação é bastante *"falha"* e *"fragmentada"* para abranger todos os espaços pedagógico-musicais.

Os relatos dos licenciandos sugerem que sua formação esteve dentro da perspectiva acadêmica (mais no enfoque enciclopédico do que no enfoque compreensivo), na perspectiva técnica e na perspectiva prática, com enfoque tradicional de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000a). No curso, as disciplinas musicais e as disciplinas pedagógicas estiverem bem delimitadas. Devido à falta de *"união entre os professores"*, não houve conexão entre as disciplinas. Essa falta de conexão é decorrente da própria perspectiva acadêmica, onde cada professor transmite a sua especialidade. Dessa forma, de um lado estavam as disciplinas musicais dentro de uma formação tradicional (perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática com enfoque tradicional), e, de outro, as disciplinas pedagógicas que, dependendo da *"linha do professor"*, ora se encontravam na perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, ora na perspectiva de reconstrução social no enfoque de crítica e reconstrução social ou enfoque de investigação-ação.

Os licenciandos não se sentiram preparados para atuarem em contextos educacionais diversificados e nem com a realidade dos espaços



em que atuam. Mas reconhecem que a universidade não poderia prepará-los para esse amplo leque de opções, tanto de áreas como de espaços, no curto prazo de quatro anos. Quanto à parte prática pedagógico-musical, os licenciandos são unânimes em afirmar que esta deve ocorrer desde o início do curso, seja em espaços escolares e não-escolares.

Os licenciandos valorizam o ato de ensinar. Para eles é muito importante ter uma formação bem fundamentada, tanto a teoria como a prática, "para não fazer nada de errado que prejudique as pessoas". Analisando as vozes dos licenciandos sobre as necessidades de um professor de música para atuar no espaço pedagógico-musical na sociedade atual, vê-se que este deve ser formado dentro da perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, com a perspectiva de reconstrução social com o enfoque de crítica e reconstrução social e enfoque de investigação-ação (Pérez Gomez, 2000).

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

<sup>2</sup> Refiro-me a professores de: musicalização, iniciação musical, educação musical, sensibilização musical, entre outros.

#### Referências bibliográficas

ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77-90.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical. Em *Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, abr./nov. 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)>. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

HENTSCHKE, Liane. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8, 1995, João Pessoa. *Anais...* UFMG. Educação Musical. Mesa Redonda. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 20 fev. 2003.

\_\_\_\_\_. Papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-90.

\_\_\_\_\_. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1, 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: [s.n.], 1997. p.13-20.

\_\_\_\_\_. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 137-146.

# Pensar e realizar em Educação Musical: desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>

Cláudia Ribeiro Bellochio  
Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e orientadora em cursos de Graduação e Pós-graduação em Educação da UFSM.

Caroline Silveira Spanavello  
Mestranda em Educação pela da UFSM/ Bolsista CAPES 2003/2005.

Eliane da Costa Cunha e Helena Marques Pimenta  
Alunas do Curso de Licenciatura em Música da UFSM

**Resumo:** O trabalho apresenta reflexões sobre a formação, concepções e atuação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da Educação Musical. O estudo foi realizado com vinte e três professores em três escolas de Santa Maria/RS. Pela análise e aprofundamento do material coletado em observações e entrevistas semi-estruturadas, foi possível compreender como os professores concebem e trabalham a Educação Musical. Os resultados sinalizam para a falta de formação musical nos cursos que habilitam à docência. Com os resultados, está sendo possível repensar a formação e as práticas educativas, tanto no âmbito escolar como acadêmico.

**Palavras-chave:** educação musical, concepções, práticas educativas.

**Abstract:** This paper presents reflexions about education, conceptions and teacher performance at elementary school – First Years – concerning Music Education. The study involved twenty-three teachers of three schools in Santa Maria (RS). Through analysis and deepen collected material from observation and semi-structured interviews, it was possible to understand teachers conceptions and work related to Music Education. The results show a lack of music education in the qualification courses of teaching. So it's possible to think over education and educational practice at school and university.

**Key words:** music education, conceptions, educational practice.

## Por que pensar a Educação Musical nas práticas de unidocentes?

Pensar a Educação Musical no atual contexto escolar tem se tornado importante, à medida em que se constata que apesar de a Música, na escola, não ser algo estranho e alheio às vivências dos professores e dos alunos, tem sido colocada em segundo plano dentre as atividades organizadas pelo professor para o espaço da sala de aula. Acredita-se que isso seja decorrente do fato de essa área ser concebida, em muitos casos, como um simples recurso terapêutico ou como uma forma de recreação. Essa falsa concepção de Educação Musical acaba minimizando seu significado nos processos que potencializam o desenvolvimento humano e que estão atrelados à idéia de desenvolvimento do conhecimento musical no conjunto das demais áreas que constituem a organização das disciplinas escolares.

Este estudo é decorrente das reflexões e enfrentamentos que temos

desenvolvido face a esta realidade, na qual tem-se percebido um crescente descaso e um quase desaparecimento da Educação Musical em salas de aula do ensino fundamental. Diante disso, estabelecemos como principal objetivo desta pesquisa investigar a formação, as concepções e as ações em Música de professores não especialistas nesta área, mas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

O foco, nos professores não especialistas, deve-se à realidade da escola brasileira, que muito escassamente tem contado com a atuação de um professor especialista na área de Música, principalmente nestes primeiros anos de escolarização, ficando, portanto, nas mãos do professor unidocente a responsabilidade pela inserção de atividades musicais no seu cotidiano de trabalho, ou seja, em suas aulas.

Cabe salientar ainda nossa constante busca por subsídios em referenciais teóricos e discussões, os quais viessem ao encontro dos pontos

centrais de nossos objetivos de pesquisa, aprofundando-os. No que tange à temática da formação de professores, pautamos nossas leituras em autores, como: Ramalho (2001), Nóvoa (1995) e Schön (1995), Tardif (2000), dentre outros. No tocante a leituras específicas acerca da formação de professores em educação musical, podemos registrar que nossas discussões de análises partiram basicamente dos estudos e pressupostos teóricos dos seguintes autores: Bellochio (2002, 2001, 2000), Beineke (2000), Hentschke (1991), Souza (1992) e Del Ben (2001).

Desse modo, o presente estudo constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, por entendermos que ao utilizar esta opção metodológica estaríamos estreitando considerações entre o pensamento dos professores em relação à Educação Musical no Espaço escolar, sua atuação prática em relação a isso e articulação desses dois elementos à formação deste profissional.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, estivemos nos utilizando essencialmente de entrevistas semi-estruturadas na coleta de informações. Essas entrevistas contemplaram três categorias centrais: formação do professor, concepção musical e ações musicais. Após a realização das mesmas, passamos a transcrevê-las integralmente, analisando-as por meio de pautas descritivas que visaram a melhor sistematizar e expor objetivamente os dados.

Também nos utilizamos de observações no transcorrer da pesquisa, as quais estiveram voltadas para a organização do espaço escolar das escolas, relacionamento entre professores, reações dos mesmos diante das entrevistas, dentre outros elementos que nos permitiram reflexões mais contextualizadas quando da análise das entrevistas. No entanto, essas observações configuraram-se em um instrumento de menor destaque, pois focalizamos nossos estudos, principalmente, nas falas dos docentes obtidas por meio das entrevistas semi-estruturadas.

### **Quais os desafios do professor dos anos iniciais na perspectiva da Educação Musical?**

O principal desafio do professor unidocente hoje, em termos de desenvolvimento de um trabalho musical, é a nosso ver a necessidade de articulação entre sua prática educativa e as vivências e experiências musicais de seus alunos, dado que sua formação inicial (dos docentes) praticamente não lhes oportuniza desenvolvimento nessa área.

Considerando que nas escolas investigadas encontramos muito mais música fora da sala de aula do que dentro dela, lançamos nosso olhar para o que denominamos 'desafios ao professor'. Entendemos que o profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental deve, a partir de sua

formação profissional e vivências musicais internalizadas, redimensionar as práticas educativas no campo da educação musical, a fim de que se constituam em elementos de reflexão (pensar) e construção (realizar) mais condizentes com as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento musical pelos alunos.

Entretanto, para que isso aconteça é necessário que a formação inicial desses docentes tenha, minimamente, refletido acerca da importância da Música no cotidiano de trabalho da escola. "É preciso [...] situar nossa reflexão para além das clivagens tradicionais [...] sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores". (Nóvoa, 1995:23). Entendemos que a formação do profissional da educação não deve estar rigidamente pautada em aspectos técnicos e funcionais. É preciso privilegiar a emergência de uma cultura profissional entre os professores, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e sua autoformação.

Formação de professores (inicial e em serviço) deveria ser sinônimo de desenvolvimento de uma verdadeira identidade profissional. Mas, para que isso fosse possível, seria necessário que o professor realizasse constantes reflexões acerca do seu fazer, de modo que fosse capaz de compreender-se ao mesmo tempo como sujeito integrante de uma cultura e determinante da mesma, na afirmação ou submissão dela, mediante o trabalho que desenvolve.

O professor que promove a ação de refletir sua prática aceita ser indagado pelas atitudes do seu aluno. Portanto, ele reflete os fatos do seu cotidiano, reformula o problema criado por determinada situação e efetua uma experiência a fim de testar sua nova hipótese. Com isso ele lança sobre seus alunos e sobre suas práticas um olhar retrospectivo e reflexivo. Pensa naquilo que aconteceu, no que observou, no significado de cada situação ocorrida e na então criação de outras posturas e de novos meios de atuação.

*Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão [...] o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (Schön, 1995:85).*

Sendo assim, o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática, uma vez que ele organiza todo o seu trabalho a partir de sua vivência, história de vida, afetividade e valores. Os seus próprios saberes estão alicerçados nesta mesma história de vida e nas experiências do seu

ofício de professor, sendo por isso compreensível que os saberes dos professores não se configuraram somente como representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais.

### **Formação Musical de Professores: algumas reflexões...**

Uma das influências primeiras da prática musical em sala de aula, pelos professores, são suas vivências. O ser humano em seu cotidiano vive uma série de relações com a música existente nas sociedades e nas culturas. Brzezinski (1992) comenta que o educador não pode ser visto alheio a um contexto mais amplo, ou seja, o educador antes de tudo é um sujeito que influi e é influenciado pelos determinantes sociais, num dado momento histórico. Esse enunciado nos leva a crer que o professor convive com diversidades musicais. Como expõe a pesquisadora:

*Sabemos que convivemos com Música diariamente, temos diferentes encontros e experiências musicais, formal ou informalmente, seja dançando, cantando, tocando, ouvindo, etc. As professoras possuem vivências musicais. Penso com urgência na necessidade de redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura 'vivência musical' possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical em sentido mais amplo. (Bellochio, 1999:65).*

Muito se tem discutido sobre o valor do ensino de Música nas escolas e seu papel na educação formal. Hentschke (1991:57) destaca que "O valor da música, como parte da formação geral do homem, tem sido discutido desde os tempos da Grécia antiga, no século V aC." E Bellochio (2001:71) continua, "parece haver um entendimento consensual entre educadores, bem como entre outras pessoas envolvidas indiretamente com a educação, nas mais diversas áreas do conhecimento, de que o ensino da música, a Educação Musical, é um importante componente de conhecimento nos processos que potencializam o desenvolvimento do ser humano (Bellochio, 2001:71)

Quando, porém, se trata do ensino da música como conhecimento componente do currículo escolar, nos deparamos com desafios que nos apontam um caminho a continuar perseguindo com insistência e convicção. Primeiramente, coloca-se a necessidade de resgatar a importância da música enquanto área de conhecimento, com seus valores e linguagem específica. Um outro desafio é como lidar com as questões referentes à formação do professor que atua nos anos iniciais de escolarização, e que não possui, na maioria das

vezes, um aprofundamento teórico e prático em Educação Musical.

Entendemos que a formação do professor em educação musical deve ter como ponto de partida as experiências vividas por ele, principalmente acerca dos conceitos musicais já internalizados, prosseguindo, então, uma organização e sistematização ativa, crítica e reflexiva dos conhecimentos. Souza (1997:82), diz que "a aula de música só pode ter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para o novo num diálogo permanente com a realidade sociocultural."

### **Caminhos para o desenvolvimento prático da pesquisa**

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa compreendeu uma abordagem qualitativa, sobretudo por buscar entender, pela utilização de entrevista semi-estruturada e observações, pontos que envolvem a formação e as práticas em educação musical de professores unidocentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Selecionamos aspectos relevantes capazes de nortear a coleta e a análise de dados da pesquisa. Organizamos três grandes categorias subdivididas em indicadores, que balizaram aspectos importantes em cada uma delas. Para um melhor entendimento disso, apresentaremos a seguir as conceituações organizadas sobre cada categoria. Essas conceituações foram durante a efetivação da pesquisa o modo que encontramos de compreendermos o que deveríamos estar pesquisando e o que seriam dados importantes no momento da análise. Cabe ressaltar que a entrevista semi-estruturada esteve igualmente norteadada por essas três categorias abaixo relacionadas.

**Formação de professores:** formação profissional inicial, formal e não formal e formação continuada. Tomamos como indicadores a formação em nível médio e em nível superior. No âmbito dessa categoria foram também considerados os conhecimentos e aprendizagens informais referidos pelo professor.

**Concepções musicais:** compreensão dos professores em relação à música, suas funções e significações no contexto da sala de aula na escola. Implica a compreensão dos valores, experiências e conhecimentos desenvolvidos em música na vida dos professores, bem como suas dinâmicas em práticas educativas realizadas no espaço escolar. Indica o que os professores pensam e realizam em educação musical na escola: idéias, conceitos, compreensões que têm sobre as funções da música na organização e implementação de

práticas educativas em sala de aula.

**Ações Musicais:** atividades práticas, realizadas pelos professores no contexto de escolarização, seja na sala de aula ou em outro espaço da escola. Como indicadores apontam-se: espaço físico escolar; materiais audiovisuais; conteúdos, disciplinas e métodos; repertório; alternativas metodológicas; receptividade dos alunos; música e produção do conhecimento.

### Elementos significativos da pesquisa realizada

Nessa exposição não tivemos a intenção de descrever em profundidade os dados levantados por este estudo. Objetivamos principalmente descrever o porquê da temática da pesquisa e alguns procedimentos metodológicos atrelados ao seu desenvolvimento. No entanto, cabe-nos realizar alguns comentários gerais sobre resultados levantados.

Por meio da análise e aprofundamento do material coletado nas entrevistas, organizado em pautas descritivas e com base em referenciais teóricos, foi possível levantarmos dados sobre como professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental concebem a Educação Musical e a realizam na sala de aula.

Nas falas dos mesmos pudemos perceber que há um consenso de que os cursos de formação inicial, em geral, não habilitam o professor para trabalhar com educação musical, a qual acaba resumindo-se à execução de "musiquinhas" para passar o tempo, divertir as crianças, apresentar na hora cívica ou simplesmente cantar por cantar. Esses resultados sinalizam a existência de lacunas na formação de professores, principalmente em relação à educação musical. Ainda persistem entre os docentes falsas concepções que implicam reconhecer a música como um conhecimento superior às possibilidades de trabalho em sala de aula. Percebemos também a existência de práticas educativas desvinculadas de proposições mais renovadas apontadas pela área.

Os professores entendem que devem trabalhar com música nas suas atividades docentes, mas queixam-se de não saber como fazer. Para eles a música é uma área importante para a vida das pessoas e, sendo assim, a escola deveria dar mais valor ao seu ensino. Alguns entendem que deveria ter a presença do professor especialista, outros pensam que não adianta aumentar o número de professores especialistas, pois isso especializaria, cada vez mais, os anos iniciais, que têm como principal característica a unidocência.

As justificativas para a pouca realização de atividades musicais também remetem-se à falta de formação musical nos cursos formadores. Segundo a professora X, (Escola 1) ela não teve *nada*,

*nada de música nos cursos [...] A Professora L, 2ª série (Escola 2) comentou que Não. Nem no magistério, nem no curso superior, não tive nada. Nós tínhamos uma disciplina, Didática da Música [...] no curso do magistério. No curso superior não tivemos preparo nenhum [...] não assim uma matéria específica.* (Professora D, 1ª série, Escola 1).

Por essas falas dos professores, é possível perceber que há um consenso de que os cursos de formação de professores, em geral, não habilitam o professor para trabalhar com educação musical. Essa realidade leva-nos cada vez mais a estarmos pensando o papel desempenhado pela formação do professor no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano na escola, o que justifica nossa crescente busca por estudos e pesquisas voltadas especificamente para a formação e atuação profissional de professores unidocentes no que concerne à Educação Musical.

Entendemos que é preciso dar uma ênfase especial à formação musical de professores, sobretudo em Cursos de Pedagogia que habilitam para a docência nos anos iniciais, justamente pelo fato de termos constatado que a não-existência de práticas educativas em música, na escola, deve-se, em grande parte, ao fato de os docentes não terem desenvolvido formação adequada na área em questão. Embora a formação inicial não seja a única responsável pelas concepções e ações dos professores, é uma importante etapa no processo de consolidação da profissão docente.

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

### Referências bibliográficas

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), IA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BELLOCHIO, C.R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. n.6, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, Celso José (Org.). *Edu-*

*cação e conhecimento: da exclusão à cidadania. II Encontro Nacional de Educação. Ijuí: Ed. Da UNIJUÍ, 1999.*

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun., 1992.

DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

HENTSCHKE, L. A educação musical: um desafio para a educação. *Revista da Faculdade de Educação da UFMG*, nº 13, 1991.

MAFFIOLETTI, L. *As funções sociais da música no contexto escolar*. Porto Alegre: SMED, 1993. (Cadernos de Formação, Educação Musical)

NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações D. Quixote Nova Enciclopédia, 1995.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.B. *Competências: fio condutor da formação profissional, o desafio possível*. [s.l.]: [s.n.], 2001

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações D. Quixote Nova Enciclopédia, 1995.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1, 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de especialistas de ensino de artes e design, 1997.

# Adolescentes e música: uma investigação a partir de suas experiências formais, não-formais e informais<sup>1</sup>

Regiana Blanc Wille  
Mestre em Música pela UFRGS. Professora do Departamento  
de Música e Artes Cênicas  
da Universidade Federal de Pelotas.

**Resumo:** Este trabalho consiste em apresentar uma síntese da dissertação: "As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes"<sup>2</sup>. A presente pesquisa teve como objetivo: Investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Foram realizados três estudos de caso com adolescentes expostos ao ensino formal de música e que possuíam experiências musicais em bandas. Os dados foram analisados tendo como base teórica a perspectiva de Libâneo (2000). Várias são as discussões sobre estes múltiplos espaços em que ocorre a educação [musical], mas em nenhuma delas há uma definição precisa acerca dos termos a serem utilizados ou considerados mais adequados ao nos referirmos a essas diferentes modalidades. Assim, houve o interesse em aprofundar, compreender e reconhecer aspectos relevantes desses espaços não-institucionais, utilizando-o como fio condutor do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Musical formal; não-formal; informal.

**Abstract:** This text presents a synthesis of the final paper "Teenagers formal, not formal and informal experiences". This research objective was to investigate how formal process of music teaching and learning occurs together with not formal and informal experiences among teenagers out of school. It involved three case studies of teenagers within formal music teaching who had previous band musical experience. Data were analysed through theoretical basis of Libâneo (2000) perspective. There are several discussions about these places of music education but in anyone of them there is a precise definition about the right terminology to be used or considered when talking about these different experiences. Thus, it took interest in deeping, undestanding and, recognizing considerable aspects of these not institutional places and making it leading the paper.

**Key words:** formal music education, not formal, informal.

## Introdução

### 1 Contextualização do estudo

Ao revisar a literatura de educação musical brasileira, é possível encontrar várias discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino e aprendizagem musical. Essas discussões advogam a necessidade de conhecer esses espaços e contextos, bem como a realização de pesquisas e mapeamentos sobre os espaços não-escolares, tornando-os objetos de investigação (Hentschke, 2001). Ao empreendermos pesquisas nesses espaços, estaremos ampliando o conceito de educação como algo não somente restrito à escola ou instituição.

A escola sempre foi considerada como responsável pelo processo educativo, o locus do conhecimento, ou seja, a responsabilidade na tarefa de educar durante muito tempo coube à escola (Souza, 2001). Na área específica da Educação Musical

atualmente percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula. É possível perceber, de acordo com Souza (2001), que:

*Crianças e jovens talvez "aprendam" música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos (ibid., p. 85).*

O projeto de pesquisa de Hentschke, Souza, Bozzetto e Cunha (2000), que abordou as articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares por um estudo de multicasos na cidade de Porto Alegre, motivou meu interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não escolares dos adolescentes. Como trabalho na cidade

de Pelotas, optei em realizar um levantamento em algumas escolas dessa cidade. Houve então a oportunidade de conhecer uma escola da rede pública que oferecia música no currículo do primeiro ano do ensino médio. Os alunos que o cursavam possuíam atividades musicais fora da escola, em bandas de diferentes gêneros musicais, o que possibilitou a delimitação da questão de pesquisa.

## 2 Objetivos

Os objetivos que conduziram esta pesquisa foram:

### Objetivo geral:

Investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola.

### Objetivos específicos:

Identificar as atividades que constituem as práticas musicais de adolescentes do ensino médio realizadas fora da escola.

Investigar quais os conhecimentos musicais<sup>3</sup> obtidos em sala de aula são utilizados durante os fazeres musicais realizados fora da escola.

Indicar de que forma e quais são as experiências musicais dos adolescentes obtidas em sala de aula que são aproveitadas fora da escola.

## 3 Perspectivas teóricas

As perspectivas teóricas que conduziram esta pesquisa basearam-se em Libâneo (2000). O objetivo da pesquisa revelou a necessidade de repensar a educação [musical], bem como as condições e os locais onde se manifestam os processos educativos musicais.

Para Libâneo (2000), ao ampliarmos o conceito de educação estaremos considerando que ela abrange o conjunto das influências do meio natural e social, as quais afetam o desenvolvimento do homem e seu relacionamento com este. No entanto, essas influências em sua maioria podem ocorrer de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, e seus efeitos educativos não podem ser negados, pois esses atos se fazem presentes também em lugares onde ocorrem atos educativos intencionais (ibid., p. 79-80).

Ao buscar os autores da área de educação, foi possível perceber que algumas definições acerca dos conceitos relativos a essas práticas formais, não-formais ou informais vêm sendo discutidas. Para tanto, na realização desta pesquisa adotei os termos utilizados por Libâneo (2000), que considera a educação em duas modalidades: a educação intencional e a educação não-intencional, sendo que a educação intencional desdobra-se em formal e não-formal; e a educação não-intencional, em informal ou, ainda, educação paralela.

Ao investigar as experiências e vivências de adolescentes dentro e fora da escola, considere a escola como ensino formal, e a banda, à qual pertenciam os adolescentes, como ensino não-

formal. Essas concepções levam a um processo de ampliação do significado da educação, e essa tentativa de "setorização" é uma maneira de tornar mais clara a "interpenetração" entre a educação formal, não-formal e informal (Libâneo, 2000, p. 87). É uma tentativa de compreender e dimensionar ações concretas, por meio das quais são efetuadas as articulações dos processos de ensino e aprendizagem formal com as práticas musicais, realizadas pelos adolescentes fora da escola, em atividades não-formais e informais.

## 4 Metodologia da pesquisa

Para a realização deste trabalho, que teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes, foi definida como metodologia mais apropriada o estudo de caso ou multicaseos. A escolha desse tipo de metodologia, denominada por Stake (1994, p. 253) "*naturalista*", deve-se ao fato de permitir um estudo aprofundado de um caso, sendo que esta "*não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado*" (Stake, 1994, p. 236).

Ao investigar como os processos de ensino e aprendizagem musicais formais dos adolescentes se justapõem às experiências realizadas fora da escola, os adolescentes foram o objeto de estudo. Dessa forma, escolheu-se como unidade de caso os adolescentes que possuíam atividades musicais fora do ambiente escolar e que estiveram, no momento da pesquisa, expostos à educação musical dentro da escola. Como a pesquisa foi realizada com três adolescentes, pertencentes a três grupos musicais diferentes, sendo portanto três casos, esta investigação caracterizou-se como estudos multicaseos.

Os dados foram coletados por meio de observações não-participantes dos ensaios da bandas e das aulas de música e entrevistas semi-estruturadas com os adolescentes e o professor de música. A análise foi realizada pela interpretação dos dados, sustentada pelas perspectivas teóricas que conduziram esta investigação. As categorias utilizadas foram selecionadas a partir das definições sustentadas por Libâneo (2000), no que o autor define como modalidades da educação, a saber: educação formal, não-formal e informal.

## 5 As vivências musicais dos adolescentes

A seguir apresento os resultados de cada caso investigado, revelando como os processos de ensino e aprendizagem formal se justapõem às experiências e vivências musicais formais e informais dos adolescentes fora da escola.

### **A prática musical de Amanda: estudo de caso número 1**

Para Amanda, a possibilidade de ter aulas de música no ensino médio foi a principal motivação



para a escolha da escola em que iria estudar. Sua escolha foi motivada porque nas séries finais do ensino fundamental teve uma experiência positiva com aulas de música. A entrada no ensino médio a colocou em contato com outra forma de ensino e aprendizagem de música. Segundo Amanda, uma forma que ela considerou muito "teórica".

Numa retrospectiva das aulas de música, pouco ou quase nada parece ter sido acrescentado ao conhecimento que Amanda havia adquirido em suas experiências musicais realizadas fora da escola. Foi possível constatar o quanto é importante vincular o ensino de música ao fazer musical como um todo, e que vários aspectos sejam considerados, em que o apreciar, o criar, o executar, o improvisar estejam conectados.

### **A prática musical de Rafael: estudo de caso número 2**

A experiência musical de Rafael surgiu nos primeiros contatos com os colegas dessa escola, em momentos de descontração, principalmente nos períodos de intervalo de aulas. Esses intervalos proporcionaram a Rafael conhecer outros adolescentes que, como ele, estavam iniciando o aprendizado de um instrumento musical.

A vivência musical de Rafael era voltada totalmente para a banda de rock em que atuava. Sua atuação era essencial na banda, pois era o guitarrista solo, além de uma espécie de coordenador musical. Mesmo que Rafael reconhecesse possuir uma certa autoridade sobre os outros componentes, atribuiu-a à sua necessidade de perfeita atuação, pois se considerava perfeccionista, não admitindo erros, e também porque era o único que possuía aulas particulares de música. Rafael esclareceu que os ensaios eram dedicados especificamente para "dar uma apressada no repertório mais para passar as músicas".

### **A prática musical de Rodrigo: estudo de caso número 3**

As aulas de música no ensino médio foram para Rodrigo uma espécie de continuação do que foi visto no ensino fundamental, um relacionamento com a música de maneira mais festiva, fosse utilizando o tempo da aula da música para relaxar ou descansar, encontrar os amigos ou realizar e participar de eventos. Para Rodrigo a música tornou-se mais do que uma brincadeira, é atualmente sua profissão. Mas a música para ele era essencial, quando não estava nos ensaios estava em casa estudando sozinho ou com um colega.

Para Rodrigo o ensino de música não precisaria ser obrigatório, pois, segundo ele, nem todas as pessoas têm interesse, por não possuírem um "dom" ou "talento". Mesmo enfatizando a importância da música em suas próprias

experiências, reiterou que na escola seu ensino deveria ser facultativo, onde aqueles que possuem talento apenas serão descobertos, e os que não o possuem poderão desfrutar de momentos de descanso e lazer.

### **6 A análise transversal dos dados**

Ao realizar uma análise transversal, procurei compreender os casos como um conjunto, estabelecendo características peculiares aos três casos, bem como diversas. Na análise transversal dos dados, procurei estabelecer, também, um diálogo entre a literatura da educação e educação musical. Foram novamente retomadas as perspectivas teóricas que serviram como referencial deste trabalho, a saber, as dimensões formal, não-formal e informal da educação.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 167), se considerarmos os fenômenos educativos como construções sociais, não poderemos imaginar uma resposta única e certa para cada aspiração. Assim, cada um dos casos analisados anteriormente possui maneiras também diversas de relacionamento com a música, sendo que o ponto comum, num dado momento, entre eles foi a aula de música no primeiro ano do ensino médio.

A partir da análise de cada caso individualmente, parti para uma análise transversal dos três casos, o que possibilitou identificar e compreender aspectos comuns e também singulares entre os casos. Isso significou aprofundar alguns aspectos considerados relevantes durante a análise individual, aspectos que emergiram das experiências e vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes.

A forma como cada um dos três casos concebe o ensino de música é demonstrada em seus relatos e reflexões sobre as aulas de música, os conteúdos abordados e o repertório utilizado, revelando suas concepções acerca do significado da aula de música. Essas concepções puderam ser analisadas tendo como base duas categorias: primeiro, a música como disciplina autônoma, uma das atividades da vida humana, dimensão fundamental da cultura; e, segundo, a música como lazer, divertimento e prazer, tornando a cansativa vida escolar algo mais interessante e alegre (ver Souza et al., 2002, p. 70).

### **7 Conclusões**

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Ao investigar como são revelados esses processos de ensino e aprendizagem musical, foi possível compreender melhor as particularidades que envolvem esses diferentes espaços onde ocorrem as vivências musicais.

Ao utilizar a metodologia de estudos

multicasos, foi possível aprofundar aspectos importantes das experiências musicais dos adolescentes, fossem formais, não-formais ou informais. Para conduzir e dar coerência aos dados coletados pelas entrevistas e observações, foram utilizadas perspectivas teóricas baseadas em autores que têm procurado discutir as questões referentes às modalidades da educação. Ao procurar definir essas modalidades ou instâncias educacionais, foi possível compreender mais claramente como esses adolescentes, pertencentes a uma geração globalizada, com acesso imediato e fácil a vários meios de informação, aproveitam as várias oportunidades de aprendizagem, não apenas aquelas oferecidas dentro de um sistema institucional formal de ensino como a escola.

Os resultados e contribuições desta pesquisa tencionam fertilizar outros estudos que possam verificar os processos de ensino e aprendizagem de adolescentes que participam de diferentes experiências musicais fora da escola, como em corais, grupos de capoeira, bandas marciais, e também estender a investigação para conhecer como se configuram os processos de transmissão e apropriação musical de outros adolescentes do ensino fundamental.

<sup>1</sup> Texto apresentado durante o VI Encontro Regional da ABEM Sul, realizado em junho de 2003, em Montenegro - RS.

<sup>2</sup> Esta dissertação foi defendida em abril de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS - Mestrado e Doutorado, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke.

<sup>3</sup> Neste trabalho os conhecimentos musicais serão abordado conforme Swanwick (1994) enquanto experiência, vivência prática da música por meio da composição, execução e apreciação.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. Encontro Anual da ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85-92.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 53-90. (Série Estudos, 6).

STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000.

SWANWICK, K. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

### Referências bibliográficas

HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana; CUNHA, Elisa. *Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não-escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre*. Porto Alegre: 2000. (Pesquisa CNPq-UFRGS)

HENTSCHE, Liane. A formação profissional do educador-musical poucos espaços para múltiplas demandas. Encontro Anual da ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 67-74.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

# Resumos

## Trabalhos apresentados no VI Encontro da ABEM Sul e I Encontro dos Cursos Superiores de Música do Rio Grande do Sul

### **Aprendizagem musical de DJs: um estudo multicasos em Porto Alegre - RS**

**Autora:** Juciane Araldi

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo investigar os processos de aprendizagem musical, a partir da análise da produção e atuação de DJs atuantes na cidade de Porto Alegre - RS. O estudo se insere no interesse da educação musical em verificar os diferentes espaços do fazer musical (Souza, 2000; Kraemer, 2000) e na aprendizagem baseada em modelos (Bransford et al., 2000). A metodologia utilizada será o estudo multicasos, e a coleta dos dados será feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações não participantes, registradas em audiovisual.

**Palavras-chave:** DJs, música eletrônica, aprendizagem.

### **Projetos sociais e a prática da Educação Musical**

**Autora:** Magali Oliveira Kleber

**Resumo:** O tema desta pesquisa aborda a prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não-Governamentais. O resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena são objetivos primordiais desses movimentos sociais. A cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sociocultural, e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com jovens adolescentes. O campo empírico será dois projetos sociais desenvolvidos por ONGs: Meninos do Morumbi, São Paulo, capital, e o Projeto Villa-Lobinhos, Rio de Janeiro. São dois cenários diferenciados de ensino e aprendizagem de música que têm como eixo comum o fato de congregarem jovens adolescentes em situação de exclusão ao acesso, entre outras coisas, de uma vivência de aprendizagem musical sistemática. A partir das questões que instigam esta pesquisa, busca-se a compreensão de como se configuram esses espaços de prática de educação musical; como se constitui a identidade musical dos adolescentes que frequentam esses projetos; que valores atribuem a esta vivência; que padrões culturais estão sendo valorizados no âmbito desta prática musical e como isso influencia a seleção do conhecimento musical a ser trabalhado nestes espaços. Considerando que esta pesquisa busca desvelar os significados, o

sentido do fazer musical na vida dos adolescentes a partir de suas condições de vida cotidiana, a metodologia terá abordagem qualitativa, na forma de Estudo de Caso, utilizando-se técnicas etnográficas.

**Palavras-chave:** Cultura, Educação Musical, Movimentos Sociais.

### **Programa de Rádio "Clube do Guri"; um espaço de transmissão e apropriação de saberes musicais (1950-1966)**

**Autora:** Marta Schmitt

**Resumo:** A influência da mídia nas práticas musicais é um dos temas mais referenciados na atualidade por pesquisadores e teóricos da educação musical. Entre as mais diversas mídias disponíveis, o rádio, pela facilidade de acesso e transporte, continua sendo o maior veículo de comunicação do Brasil. Esse meio está começando a ser percebido como um novo espaço onde ocorre apropriação e transmissão de saberes musicais. O presente projeto tem como objetivo investigar o papel pedagógico-musical do programa de rádio "Clube do Guri", que era realizado semanalmente, na Rádio Farroupilha, em Porto Alegre, RS, entre os anos de 1950 e 1966. Para a realização deste trabalho será utilizado o método de pesquisa histórica, tendo como técnicas metodológicas a entrevista semi-estruturada e a prática documental. O interesse desse projeto está em resgatar o significado deste programa para crianças e jovens que dele participaram, oferecendo suporte teórico para alguns dos desafios atuais na área da educação musical.

**Palavras-chave:** rádio, educação musical, Clube do Guri

### **Licenciatura em Música, por quê? Um estudo sobre escolha profissional com ingressos da UFRGS/2003**

**Autora:** Ana Lídia Prates

**Resumo:** Este trabalho é o projeto de uma investigação sobre quais motivações sociais/individuais que levaram alunos ingressos no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a esta escolha profissional, visando a dados científicos sobre tal público-alvo.

**Palavras-chave:** socialização musical, ingressos, profissionalização em música, licenciatura.

### **Vivências musicais e folclore: um survey junto a alunos do Ensino Fundamental**

**Autora:** Cristina Rolim Woffenbüttel

**Resumo:** Ao revisar a literatura de Educação Musical, percebe-se uma crescente preocupação acerca do cotidiano musical, no sentido de conhecer concepções e práticas que constituem o universo musical dos alunos. Propostas de inclusão da diversidade musical apresentam-se como tendências assumidas por educadores que se preocupam com esses aspectos. Neste viés de análise apresenta-se o folclore, particularmente a música folclórica, cuja interlocução dá-se devido às suas características de aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade (Garcia, 2000, p.18-19). A presente pesquisa pretende investigar a presença do folclore nas vivências musicais de alunos do Ensino Fundamental. Além disso, objetiva fazer um levantamento do repertório folclórico-musical desses alunos, identificando como os mesmos aprendem estas canções. Complementando a investigação, procurar-se-ão analisar as concepções que os alunos do Ensino Fundamental possuem em relação à música folclórica.

**Palavras-chave:** Vivências musicais, música folclórica, cotidiano.

### **Trabalhando em grupos na aula de música: um olhar para a diversidade**

**Autora:** Viviane Beineke e Gisele Garcia Viana

**Resumo:** Reconhecendo a diversidade inerente ao ser humano, o professor precisa utilizar estratégias diferenciadas para estruturar ações educativas condizentes com a realidade de cada aluno. Como isso pode ser feito? Na prática, como podemos trabalhar com a diversidade dos alunos, respeitando e valorizando as diferenças? Procurando responder a essas questões, este trabalho apresenta um recorte dos resultados da pesquisa "Um estudo sobre a epistemologia da prática educativa de uma professora de música". Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa propõe-se a realizar um estudo de caso, focalizando o pensamento e a ação educativa de uma professora de música, a professora Madalena. Neste trabalho focalizamos um dos pilares da sua ação docente: o tratamento da diversidade no contexto do ensino musical para uma turma de 4ª série da escola fundamental. Os resultados nos mostram de que forma os trabalhos em pequenos grupos permitem participações diferenciadas dos alunos e auxiliam o professor a compreender e dar conta da diversidade na aula de música.

**Palavras-chave:** educação musical; diversidade em sala de aula; trabalho em grupo.

### **A subjetivação em vivências musicais: relato de uma experiência pedagógica**

**Autora:** Vânia Beatriz Müller

**Resumo:** Esse relato de experiência se refere a uma proposta músico-pedagógica desenvolvida no pri-

meiro semestre de 2002, na disciplina "Laboratório", com alunos de graduação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, em Florianópolis. O presente relato traz reflexões sobre o imbricamento da subjetivação com a criação e improvisação musicais, a partir da análise de depoimentos escritos pelos alunos. Os depoimentos trazem suas percepções sobre seu próprio desenvolvimento nas vivências musicais e sobre como alguns conceitos, como singularidade, diversidade, autoria, autonomia, homogeneização e subjetividade, foram contemplados musicalmente, no decorrer do semestre.

**Palavras-chave:** criação e improvisação musicais; cotidiano; subjetivação.

### **O canto e o (des) encanto: escola e universidade compartilhando experiências no ensino de música**

**Autoras:** Claudia Bellochio, Helena Marques Pimenta, Caroline Silveira Spanavello, Patrícia Lucion Roso, Maria Helena de Lima

**Resumo:** O presente trabalho apresenta o projeto que foi realizado em uma escola Básica Municipal de Santa Maria, com o objetivo de integrar e compartilhar saberes educacionais e de Educação Musical entre professores em formação inicial e atuantes, proporcionando a ambos a construção de experiências que contemplassem fazeres educativos, não dicotomizando teoria e prática em educação musical. O trabalho integrou, na formação inicial, acadêmicos do curso de Pedagogia e Licenciatura em Música. Metodologicamente nos guiamos pelos princípios de investigação-ação educacional; planejando, realizando, observando e replanejando as atividades musicais na escola. Os resultados dessa experiência apontam para a importância de trabalhos educacionais compartilhados entre Universidade e Escola. No ano de 2002, participaram do Projeto, quatro turmas de 1ª a 3ª séries.

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Práticas Educativas; Educação Musical.

### **Currículo de Música da UFPE: enquanto a reforma não vem**

**Autora:** Cristiane Maria Galdino de Almeida

**Resumo:** Este trabalho pretende relatar a reforma parcial realizada nos currículos dos cursos de Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco. O processo, iniciado em 1998, envolveu alunos, professores e funcionários do Departamento de Música. Ao ser concluído em 2000, alterou particularmente a estrutura curricular e a prática docente.

**Palavras-chave:** música, currículo, ensino superior.

### **O projeto Música Cidadã**

**Autora:** Fernanda de Assis Oliveira

**Resumo:** Música Cidadã é um projeto que surgiu da necessidade do Conservatório Estadual de

Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia, em atender às outras escolas estaduais da cidade, atingindo um número maior de alunos com alguns de seus professores. Iniciado em março de 2001, escolheu para a sua realização a Escola Estadual 6 de Junho, localizada em frente ao conservatório, evitando-se despesas extras com a locomoção de materiais. Os professores foram escolhidos pelo colegiado do conservatório, com habilidades específicas ao ensino de música coral. Os professores que atuaram em 2002 foram: Fernanda de Assis Oliveira e Mirtes Guimarães. Este relato de experiência justifica-se como uma forma de exemplificar modos de conhecimento geral do educando e aula de música, pelo resgate dos diversos gêneros e estilos da música vocal, preparando-o ao pleno exercício da cidadania por meio da socialização, formação de hábitos, do respeito, do silêncio e o saber ouvir o outro, da educação básica, do comportamento enquanto indivíduo inserido em sociedade. Verificou o aperfeiçoamento vocal por parte dos alunos e também um maior interesse em relação às aulas realizadas no ano de 2002.

**Palavra-chave:** Música - vivência - musicalização

#### **Projeto Educando com Arte: parceria entre FUNDARTE e BNDES**

**Autora:** Júlia Maria Hummes

**Resumo:** O Projeto "Educando com Arte" é uma parceria estabelecida no ano de 1999, entre a Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS (FUNDARTE) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), para o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, mais especificamente, alunos de 1ª à 6ª séries do ensino fundamental da cidade de Montenegro no Rio Grande do Sul. Este Projeto visa a atender alunos em aulas de: Dança: aulas de ballet clássico (100 alunos); Teatro: aulas de expressão teatral (100 alunos); Música: orquestra de cordas e percussão (88 alunos).

#### **Experiências de aprendizagens musicais através do canto coral**

**Autores:** Agnes Schmeling e Lúcia Teixeira

**Resumo:** Esta comunicação traz dois relatos de experiências que vêm sendo realizadas com grupos corais: um coro de adolescentes e um coro feminino adulto. As experiências referem-se ao encontro entre coralistas pertencentes a coros juvenis e às vivências inerentes ao processo de ensaio de um coro. Propomos uma reflexão acerca do processo de ensino/aprendizagem na atividade de canto coral, abordando a busca de identidade dos cantores individualmente e em grupo.

#### **Projeto Ouvir a Vida: Um encontro cultural entre músicos e professores da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre e crianças e jovens de bairros populares de Porto Alegre/RS e de Alvorada/RS**

**Autora:** Marília Stein

**Resumo:** O presente texto é um relato sobre o Projeto OUVIRAVIDA, que é uma proposta de educação musical popular concebida em 1999 pela Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (FOSPA) e realizada desde então em conjunto com a Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Equipes de professores da FOSPA desenvolvem ações pedagógico-musicais voltadas a crianças e jovens de 7 a 18 anos em comunidades populares sul-rio-grandenses. São realizadas aulas de canto coral, flauta doce e percussão, além de outras atividades pedagógico-musicais. Pretendemos refletir sobre esta experiência, que se delineia como um encontro cultural ideologicamente calcado na valorização dos fazeres musicais cotidianos das crianças e jovens em suas comunidades, em seus interesses e necessidades. O Projeto OUVIRAVIDA objetiva desenvolver, por meio de uma ação educacional e musical coletiva, criativa, crítica e construtiva, musicalidades próprias deste espaço, constituído por ouvintes, aprendizes, professores e músicos das comunidades populares e da FOSPA.

#### **Curso de Graduação em Pedagogia da Arte: uma proposta curricular que articula aspectos pedagógicos e artísticos**

**Autoras:** Cecília Torres e Márcia Dal'Bello

**Resumo:** Este trabalho visa a apresentar aspectos do Curso de Pedagogia da Arte da Fundação Municipal de Artes de Montenegro, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A concepção da FUNDARTE prioriza o desenvolvimento da cultura artística e das artes em geral em nosso Estado, desde 1973, com reconhecimento nas áreas em que atua, constituindo-se de atividades de música, teatro, dança e artes visuais. Esta proposta de curso diferencia-se da maior parte dos cursos de artes existentes no Brasil, pois caracteriza-se por estimular a formação de profissionais que possam transitar entre os fazeres artísticos e pedagógicos, dando ênfase à especificidade regional e à diversificação do mundo do trabalho. Dessa maneira, busca-se formar um profissional com a identidade de professor-artista e artista-professor e que seja capaz de transitar e se expressar em múltiplos ambientes onde as manifestações artísticas atuem como elementos de transformação social. A estrutura do curso abrange quatro qualificações distintas: música, teatro, dança ou artes visuais, com três grupos de componentes curriculares assim organizados: as disciplinas específicas da linguagem artística; as disciplinas específicas da formação pedagógica e as disciplinas interdisciplinares e/ou complementares.

#### **Professor unidocente e Educação Musical: essa relação é possível?**

**Autora:** Caroline Silveira Spanavello

**Resumo:** As pesquisas sobre a formação e ação

de professores atuantes nos anos iniciais de escolarização têm sido objeto de estudos nos últimos tempos, em virtude de vários fatores: políticas públicas, o que se tem trabalhado na escola, relações teoria e prática, dentre outros. Particularmente, este trabalho tem por objetivo investigar como os professores formados no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, atuantes nos anos iniciais de escolarização, concebem, organizam, agem e refletem o ensino de Música em suas atividades cotidianas. A metodologia a ser utilizada será a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, sendo instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Neste momento as conclusões ficam em aberto, uma vez que a pesquisa se encontra na fase inicial e de revisão de literatura.

**Acadêmicos no samba? A experiência de criação de uma escola de samba em um curso de graduação em Montenegro, RS.**

**Autora:** Luciana Prass

**Resumo:** "Foi no vinte e um de março" de 2003, como diz a letra do samba-enredo, que um grupo de alunos do curso de graduação em Pedagogia da Arte, da FUNDARTE-UERGS, coordenados pelos professores Luciana Prass e Chico Machado, decidiu fundar a **Escola de Samba Acadêmicos da Pedagogia**, um grupo de trabalho para explorar as possibilidades de aprendizagem e de produção de espetáculos, a partir da interdisciplinaridade entre as áreas da música, artes visuais, dança e teatro, suscitada pelo protocolo de uma escola de samba. O grupo iniciou seu trabalho como prática de bateria em função da pesquisa de mestrado realizada por Luciana Prass junto à escola de samba Bambas da Orgia de Porto Alegre, em que discutiu os processos etnopedagógicos de educação musical vivenciados pelos ritmistas de uma bateria de escola de samba. Dessa experiência surgiu a necessidade de diálogo com os ambientes acadêmicos de ensino da música, em busca de trocas significativas entre o que a literatura vem chamando de educação formal e informal. O projeto foi crescendo e incorporou uma oficina de construção de instrumentos musicais não-convencionais, coordenada pelo professor Chico Machado. Ao mesmo tempo em que a **Acadêmicos** não é uma escola de samba no sentido tradicional, através de sua criação, presta uma homenagem à cultura dos afro-descendentes e seus processos coletivos de fazer arte.

**ERRATA - REVISTA DA FUNDARTE  
Ano III, Volume III, Número 6, Julho a Dezembro 2003**

**pág. 10, 11, 15 e 16**

Créditos das Fotografias

Clovis Dariano

Catálogo de Exposição - Galeria Thomas Colin - SP - 16.07 a 08.08.1998

**pág. 20**

Crédito da Fotografia

Felix Bressan

Arquivo do Artista

## Projeto

# O Canto Coral nas Escolas

A FUNDARTE reúne professores não especializados em música interessados em formar grupos corais em suas respectivas comunidades (escolares ou não) e oferece atendimento especializado sem duração determinada, mas, sim, o tempo suficiente para que cada um tenha autonomia para conduzir seu grupo. Esse atendimento se dá de três formas: em uma oficina semanal de 2h30min na sede da FUNDARTE; com fornecimento de material pedagógico (CD e caderno); e visitas às comunidades que estão sediando cada um dos coros.



Cada participante da oficina forma um coro com 30 crianças ou jovens em situação de risco em sua comunidade. Ao atender 15 interessados, a FUNDARTE espera estar estendendo esse atendimento a 450 crianças ou jovens.

Realização:

