

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

A MÚSICA QUE SOA NA ESCOLA: ESTUDO ETNOGRÁFICO NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2009

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

A MÚSICA QUE SOA NA ESCOLA: ESTUDO ETNOGRÁFICO NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Braga Garcia.

CURITIBA
2009



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a JUSAMARA VIEIRA SOUZA, DR^a BEATRIZ SENOI ILARI, DR. SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO e DR^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: “**A MÚSICA QUE SOA NA ESCOLA: ESTUDO ETNOGRÁFICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA F. BRAGA GARCIA		Aprovado
DR ^a JUSAMARA VIEIRA SOUZA		APROVADO
DR ^a BEATRIZ SENOI ILARI		aprovado
DR. SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO		Aprovado
DR ^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA		aprovado

Curitiba, 18 de fevereiro de 2009.

Profª Drª Noéla Invernizzi

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

À Marissol, minha esposa e eterna companheira;

Ao Gabriel que ainda não veio, para que seu mundo
seja repleto de descobertas musicais.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por meio do Departamento de Ensino Fundamental, por permitir que a pesquisa fosse realizada em suas escolas;

Às duas Escolas Municipais que me receberam sem restrições durante toda a pesquisa;

A todas as professoras que gentilmente permitiram minha permanência em suas aulas;

Às crianças das escolas, que me acolheram em seu universo e me ensinaram muita música;

À Eliane Bee Boldrin, pelo incentivo em estudar a escola brasileira, sonhando com uma educação mais democrática;

Aos professores do curso de doutorado que contribuíram para minha formação e crescimento pessoal, cujos ensinamentos foram essenciais para esta tese;

Aos servidores técnico-administrativos do PPGE que sempre me deram todo o suporte;

Às professoras que, por ocasião da banca de qualificação, foram fundamentais para a construção da tese: Beatriz Ilari, Leilah Bufren e Tânia Baibich-Faria;

À minha querida orientadora, por seus conhecimentos, sua competência e sua seriedade, sempre envoltos em ternura e sinceridade;

Aos meus pais, que além do amor, me proporcionaram o acesso ilimitado à educação musical.

RESUMO

Esta tese tem como tema a relação que crianças das séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com a música dentro dos espaços escolares. Para construir os pressupostos teóricos sobre cultura, escolarização e música, foram selecionados autores que contribuem para problematizar a função da escola na reprodução de determinadas formas culturais, na transmissão de elementos selecionados na cultura, e autores que apontam a possibilidade de examinar as experiências dos sujeitos na escola, dentre os quais, destacam-se: Williams (1969), Bourdieu e Passeron (1992), Dubet e Martuccelli (1996) Charlot (2000), e Snyders (1992). Tratando-se de um estudo realizado em escolas municipais da cidade de Curitiba, são apresentados alguns apontamentos sobre o ensino de música na escola brasileira, em especial na escola pública, além de um breve panorama histórico de uma educação musical marcada pela descontinuidade. Também são feitas análises sobre o espaço da música nos currículos escolares e sobre a relação que os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm com a música. Para o campo empírico, foi escolhida a etnografia como alternativa teórico-metodológica para pesquisar a música na escola, referenciando-se em autores como Ezpeleta e Rockwell (1989) e Garcia (2001), que analisam características dessa abordagem na pesquisa educacional, de forma ampla, e autores que desenvolveram análises sobre o ensino e a aprendizagem de música com base em estudos etnográficos, especialmente Campbell (1998). São discutidos os resultados da experiência no trabalho de campo, apresentando as análises do material que foi registrado por meio da observação participante, particularmente nas situações em que foi possível acompanhar a presença de elementos musicais produzidos pelas crianças em atividades no espaço escolar. Também são apresentadas reflexões derivadas das experiências de intervenção didática realizadas nas escolas, como estratégia metodológica que permitiu, em confronto com os resultados da análise etnográfica desenvolvida e com autores da educação musical como Delalande (1984) e Maneveau (2000), completar o estudo e acrescentar elementos para problematizar a didatização do conhecimento musical na escola. A partir de pesquisa bibliográfica e da experiência de trabalho de campo, são apresentadas e problematizadas propostas para o ensino de música. Defende-se a necessidade de conhecer as manifestações musicais das crianças dentro do espaço escolar, muitas vezes ocultas aos adultos, como elemento essencial na construção de propostas de ensino de música.

Palavras-chave: Relações das crianças com a música. Etnografia educacional. Ensino de Música nas Séries iniciais da Escola Fundamental

ABSTRACT

The main subject of this dissertation is the relationship that elementary school children establish with music, within the school limits. The conceptual framework is based on theories about culture, schooling and music. The selected theoretical references contributed to understand: the functions of school on the reproduction of certain cultural forms; the transmission of selected elements of culture; and the study of the experiences of the scholars. The referenced studies within this tradition are those of Williams (1969), Bourdieu e Passeron (1992), Dubet e Martuccelli (1996) Charlot (2000), e Snyders (1992). As the field work of this study was held in a public school of Curitiba (City of southern Brazil), the theoretical references also included discussions about the Brazilian music education in public elementary schools; a quick historical perspective of the discontinuous presence of music in schools; analysis about the place of music in the curriculums; and the connection that school teachers establish with music. For the empirical part of this study, ethnography was chosen as a theoretical and methodological alternative to investigate the music that happens in the school, sustained by authors as Ezpeleta and Rockwell (1989) and Garcia (2001) - for a general overview of educational researches - and by Campbell (1998), as a specific reference for music education. The results of the participant observations were interpreted, in special those who displayed children in musical situations. Some teaching experiences done by the dissertation's author were made as a methodological strategy to verify some data results of the ethnographic experience and to put in contrast with discussions about music education such as the ones of Delalande (1984) and Maneveau (2000). The teaching experience also allowed bringing elements to discuss the didactics of music in school. Accordingly to its conceptual framework and field work, this study suggests that - in order to teach music in school - is indispensable to know and understand the musical expressions of children in school - often hidden from adults - as an essential element in the building suggestions of music education.

Key words: The rapport between children and music. Educational ethnography. Music education in elementary school.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 INTRODUÇÃO	13
3 CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO E MÚSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
3.1 A escola como espaço de transmissão da cultura, de relação e experiência social com o conhecimento.....	54
3.2 Apontamentos para situar o ensino de música na escola brasileira.....	72
3.3 A etnografia como forma de estudar a música na escola.....	80
4 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	95
4.1 Pontos de partida.....	96
4.2 As questões iniciais que dirigiram o trabalho de campo.....	100
4.3 Definindo o campo empírico.....	104
4.4 Definição do foco e primeiras análises.....	113
5 ANALISANDO ETNOGRAFICAMENTE A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR	127
5.1 Expressões musicais individuais.....	131
5.2 Expressões musicais coletivas.....	140
5.3 Relações com o mundo adulto.....	147
6 DESAFIOS PARA A DIDATIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	179
ANEXO	190
APÊNDICES	191

1 APRESENTAÇÃO

Eu não tenho memória de infância sem considerar o violino ao meu lado. Tendo a oportunidade de me iniciar no estudo desse instrumento aos cinco anos de idade, sempre entendi a relação com a música como um elemento natural, não só no seu aprendizado, executando músicas ao violino, mas também na apreciação de todo estímulo musical e na exploração de tudo o que poderia provocar sons.

Logo nos primeiros anos de escola, notei que a relação com a música não era a mesma para todos os meus colegas e aquilo que me parecia óbvio, como uma brincadeira, só poderia ser compartilhado com poucos. Muitos adultos que descobriam minha relação com o violino geralmente me perguntavam se meu pai, minha mãe ou ambos eram músicos. Decepcionados pela minha resposta negativa, concluíam que minha aparente fluência musical só poderia ser explicada pelo dom, o que muitos completavam dizendo: “eu não tenho dom para a música e jamais poderia aprender o violino”.

Desde muito cedo também entendi que aquela mágica da qual todos falavam, o dom, não me pertencia, uma vez que tinha dificuldades comuns para aprender a tocar o violino e só ultrapassava obstáculos mediante estudo e concentração. Muitos anos mais tarde, meu atual professor de violino admitira em entrevista nunca ter dado aulas a um aluno de violino que pudesse ser considerado gênio (ILARI; ROMANELLI, 2004) e mesmo assim afirmara contar, entre seus ex-alunos, com um grande número de músicos profissionais.

As indagações eram inevitáveis e acompanharam todos os meus estudos de violino, assim como o percurso acadêmico. Durante o curso de educação artística - habilitação em música, minha preocupação principal foi a de tornar a fluência musical uma realidade para qualquer pessoa que passasse pela escola, já que cursava uma licenciatura. Ainda na faculdade, participei de uma pesquisa de iniciação científica realizada em Antonina - PR, sob orientação de Eliane Bee Boldrini, que tinha como objetivo entender a aparente contradição da coexistência de um carnaval musicalmente rico com uma formação musical precária da maioria da população.

Com o mesmo tema, ingressei no mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual defendi a dissertação *O carnaval de Antonina: o*

estudo dos sambas-enredo da Escola de Samba Filhos da Capela com vistas a uma aplicação didática, em 2000. Essa pesquisa teve por objetivo fazer uma análise detalhada de sambas-enredo do carnaval da cidade de Antonina, em busca de elementos musicais que pudessem ser incluídos no conteúdo de ensino de música das escolas daquele município paranaense.

Para a dissertação realizada, foram tomadas como referência as pesquisas musicais dos compositores húngaros Kodály e Bartók, do início do século XX, que levantaram aspectos tradicionais da música das mais variadas comunidades daquele país. Com base nos elementos musicais levantados, Kodály elaborou um material pedagógico para ser utilizado no ensino de música entendendo que, em virtude da familiaridade das crianças com a própria música folclórica, a aprendizagem seria mais significativa (CHOKSY, 1998).

Por conta da ausência de registros sistemáticos sobre o carnaval de Antonina, a pesquisa se fundamentou em fontes primárias, incluindo documentos manuscritos, gravações e principalmente entrevistas. Foram levantados e transcritos doze sambas-enredo de uma das principais escolas de samba da cidade. O material foi analisado destacando as constâncias melódicas, rítmicas e formais a fim de constituir um conjunto de elementos musicais que fosse conhecido do universo musical das crianças antoninenses.

Em 2004, iniciei um projeto de extensão intitulado 'Música na comunidade' que oferecia apresentações didáticas de violino a escolas municipais na Região Metropolitana de Curitiba, uma escola especial e um projeto social de apoio a adolescentes em situação de risco social. Esse projeto de extensão, com características de estudo piloto, tinha como objetivo principal avaliar a melhor forma de proporcionar o contato de crianças com a música de câmara. O trabalho teve a duração de um semestre e forneceu elementos para a elaboração de outro projeto de extensão intitulado 'Quarteto de Cordas UFPR – uma experiência educativa'. O segundo projeto foi registrado¹, recebeu bolsas para os alunos participantes e teve início no segundo semestre de 2005.

Após a seleção de bolsistas foi constituído um grupo de música de câmara na formação de um quarteto de cordas². As primeiras atividades se concentraram na

¹ Projeto registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura sob o número 385/05.

² O quarteto de cordas é uma formação de música de câmara que compreende dois violinos, uma viola e um violoncelo.

pesquisa e ensaio de um repertório que fosse significativo para a divulgação do quarteto de cordas, tomando-se como fundamento a idéia de que essa formação, surgida no classicismo, é essencial para o entendimento da orquestra sinfônica. Com a constituição de um repertório que abrangia obras do barroco, classicismo e da música brasileira, foi elaborado um roteiro didático que incluía apresentação dos instrumentos e de elementos da música, com textos que seriam falados por todos os integrantes do quarteto.

Inicialmente as apresentações ocorriam principalmente em escolas públicas municipais a partir de convites que eram feitos por telefone e por um *link* na página de internet do Departamento de Artes da UFPR³. Em função da centena de convites que não poderiam ser atendidos por apenas um quarteto, nos anos seguintes, (2005 e 2006), foi firmado um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). No convênio, ficou acordado que a SME proporcionaria o transporte dos integrantes do quarteto aos locais de concerto e fazia a seleção das escolas onde o quarteto se apresentaria, priorizando sempre as comunidades mais distantes do centro da cidade e diversificando os bairros atendidos.

Os concertos didáticos ocorriam sempre em sala de aula para que, além da garantia de boas condições acústicas, os alunos se mantivessem dentro do seu espaço regular de atividades didáticas, pois um dos pressupostos do projeto era de que tal intervenção fazia parte do ensino, evitando construir a compreensão de que teria uma função meramente recreativa. Para cada apresentação, reuniam-se no máximo sessenta alunos, para que a proximidade entre as crianças e os instrumentistas fosse mantida, o que possibilitou ricas conversas entre os alunos e os integrantes do quarteto.

Para que as apresentações do quarteto pudessem ter um sentido mais contextualizado no espaço escolar, foi feito um trabalho no início de cada semestre com os professores das salas de aulas que receberiam o quarteto, explicando a proposta didática do projeto e destacando a importância da participação dos professores. Antes da visita à escola, os professores das classes que receberiam o quarteto faziam um trabalho prévio com os alunos, estimulando seu interesse pelo tema. Durante as apresentações, os alunos participavam cantando, movimentando-se e fazendo perguntas. Na aula que sucedia a visita do quarteto, as professoras

³ O *link* estava disponível no site <http://www.artes.ufpr.br/>

responsáveis pelas turmas estimulavam a produção de desenhos ou textos, relembando as experiências dos alunos com o quarteto de cordas. O projeto foi documentado e sistematizado em relatórios (ROMANELLI, 2005a e 2006), comunicações em congressos com publicação integral dos textos (ROMANELLI, 2004 e 2005b; ROMANELLI et. al. 2006; MARTIN, 2007a, 2007b e 2007c) e um trabalho de monografia de conclusão de curso (MARTIN, 2007d).

O contato sistemático com as crianças provocou-me a fazer profundas reflexões sobre a relação que os alunos estabeleciam com a música. Como primeira constatação, registro o fato de que apesar de possuírem pouco ou nenhum contato com a música de câmara e com os instrumentos que formam um quarteto de cordas, as crianças não pareciam ter qualquer preconceito com o gênero musical apresentado, contrariando o senso comum que indica uma aversão à música “clássica”⁴ em “meios populares”⁵. A constatação de que a vida da escola inclui elementos que não estão presentes nas suposições iniciais que fazemos sobre ela constituiu-se, no caso dessa minha experiência, em uma reafirmação do que foi defendido teoricamente por pesquisas sobre e na escola, desenvolvidas por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989).

Outro aspecto que mereceu registro foi o fato de que, contrariamente às preocupações manifestadas por professores e diretores de escola quanto ao comportamento de seus alunos, as atitudes das crianças durante todo o período de apresentação revelaram interesse e concentração nas atividades desenvolvidas pelo Quarteto. Elas reagiam imediatamente ao estímulo musical, de forma espontânea, ampliando largamente as previsões feitas no planejamento dos concertos quanto à participação dos alunos.

Um terceiro ponto a ser destacado, particularmente pelo papel que desempenhou na definição do meu projeto de tese para o doutoramento, refere-se às observações relativas ao fato de que os alunos faziam, também de forma espontânea, correlações entre o que era apresentado pelo quarteto e seus próprios referenciais musicais, indicando, de certa forma, capacidade e autonomia de

⁴ O termo clássico está entre aspas, pois se refere ao conjunto de gêneros instrumentais normalmente conhecidos como música erudita, sem se limitar ao período da história da música conhecido por classicismo compreendido entre 1730 e 1827. (FUX, 1957)

⁵ A expressão “meios populares” estará em debate na tese, merecendo cuidados teóricos adequados. Ver Bourdieu e Passeron, 2002 e Charlot, 2000.

dialogar com o discurso musical e, em conseqüência, anunciando a presença de algum conhecimento musical.

Portanto, a partir das reflexões da dissertação de mestrado sobre uma educação musical que fosse significativa para um grupo cultural específico, acrescidas das reflexões originadas das experiências de observação assistemática verificadas durante as apresentações do Quarteto de Cordas e dos questionamentos pessoais referentes ao acesso a um desenvolvimento musical pleno, foi construído o projeto para a pesquisa de doutorado. O tema que dirigiu a construção da tese, de forma ampla, relaciona-se então à necessidade de expandir o entendimento da relação que a criança estabelece com a música no ambiente escolar.

Essa focalização temática corresponde, como procurei apresentar de forma sucinta, a um fio que estabelece conexões entre as minhas experiências como aluno de violino, como músico e como professor que forma professores de música. No decorrer das disciplinas do Curso de Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação, foram sendo articulados a essas experiências um conjunto de idéias que permitiram fazer opções teóricas para sustentar o projeto inicialmente apresentado, entre as quais eu destaco: a relação entre o discurso verbal e as linguagens artísticas (BAKHTIN, 1992 e VOLOSHINOV, 1986); o entendimento da necessidade de rediscutir os fundamentos metodológicos e filosóficos dos estudos sociais (LLOYD, 1995); as relações entre escola e o sujeito (BOURDIEU; PASSERON, 1992; CHARLOT, 2000; e DUBET; MARTUCCELLI, 1996); as metodologias de pesquisa em música ligadas à antropologia e sociologia (RUSSELL, 2002 e 2006; e TURINO, 1999); e metodologias de investigação no cotidiano escolar (GARCIA, 2001 e ROCKWELL, 1987 e 1995).

É, então, dentro dessa perspectiva que apresento a seguir os resultados das sistematizações que pude elaborar no momento atual da minha experiência como músico, como professor e como investigador no campo do ensino de música e, mais especial, da Didática da Música.

2 INTRODUÇÃO

A presença da música na escola brasileira na última década tem sido freqüentemente associada à Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, que estabelece a arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (Art. 26, §2º, BRASIL, 1996). Dentro da disciplina de arte está prevista, sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997 e 1998) e Ensino Médio (BRASIL, 2002), a inclusão de conteúdos específicos de música.

Contudo, diante do caráter não normativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, constituiu-se um debate que culminou com a promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica dentro da disciplina de artes. Dessa forma, a música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, dessa disciplina. Ainda que fundamentada em pareceres do Senado e da Câmara Federal que exaltam o caráter utilitário da função e objetivos da aprendizagem musical, não se pode negar o efeito da Lei no sentido de estimular debates sobre a atual situação da música na escola e sobre a necessidade e os desafios que se impõem no processo de didatização dessa área do conhecimento⁷.

Assim como ocorre com outras linguagens artísticas, a música é comumente vista com bases deterministas (GALVÃO, 2007), ou seja, é freqüente a defesa da idéia de que seu domínio é reservado àqueles que têm talento. Para um sujeito alcançar a *expertise* em uma área do conhecimento, o senso comum indica a necessidade de ‘algo a mais’, além do trabalho e esforço. Tal elemento é chamado talento, dom ou graça e é muitas vezes atribuído a determinações genéticas e, para Galvão essa idéia está presente em todos os nichos da sociedade e em especial nos meios de comunicação e espaços de ensino.

⁶ A afirmação se deve ao fato de que os Parâmetros se constituem apenas como orientações emanadas do Governo Federal para os sistemas estaduais e municipais de ensino, que produzem com alto grau de autonomia suas próprias orientações curriculares específicas.

⁷ Ao longo desta tese, a música será referida tanto como linguagem quanto área do conhecimento. Reconhecida sua relevância, não serão desenvolvidas, aqui, as discussões sobre a classificação da música a partir das lentes da lingüística. Para um aprofundamento nessa análise, ver Borges Neto (2005).

Esse “dom” parece ser exclusividade daqueles poucos escolhidos, sendo os “não talentosos” privados do pleno desenvolvimento musical. Aqueles que não fazem parte do seleto grupo de “musicalmente dotados”, assumem sua condição marginal com complacência, contribuindo para o senso comum que condiciona a relação homem-música a elementos genéticos.

Não é essa posição que sustenta a pesquisa aqui relatada; ao contrário das perspectivas que defendem o talento e o dom como condições para aprender música, assume-se o pressuposto de que, sim, é possível ensinar música e agir sobre o desenvolvimento musical dos sujeitos. Isto significa, por um lado, a valorização da presença da música como um conhecimento que deve estar presente na escolarização das crianças e jovens e, por outro lado, a pressuposição de que é imprescindível discutir a sua didatização, em determinado tempo e espaço social.

Portanto, com referenciais que afirmam a relevância e a possibilidade de aprendizagem musical, esta tese buscou argumentos para explicar relações que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental⁸ estabelecem com a música no espaço escolar, de forma a contribuir para o esclarecimento dos desafios que se apresentam para o trabalho didático com esse conhecimento. Dessa forma, esta pesquisa se orientou para o cotidiano da escola e, por meio de observações sistemáticas e de longa duração, observou e registrou como a música se faz presente em diferentes situações.

É preciso destacar que existem numerosos e relevantes trabalhos que desenvolvem análises feitas sobre a realidade da música na escola brasileira, dentre os quais pesquisas baseadas no estudo de leis e normatizações oficiais (BRÉSCIA, 2003; FIGUEIREDO, 2002; FONTEERRADA, 2005; HENTSCHE e OLIVEIRA, 2000; PENNA, 2004); sobre currículos (JOLY, 2003); baseadas em depoimento de professores (BEYER, 2003; SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005) e relatos de alunos (DEL BEN, 2000a e 2000b; RAMOS, 2003; SUBTIL, 2005 e 2006; WOLFFENBÜTTEL, 2004); sobre cursos de formação de professores (BELLOCHIO, 2003; FIGUEIREDO, 2005a e 2005b; MENDES e CUNHA, 2001; TOZETTO, 2005).

Particularmente, destacam-se os trabalhos de Jusamara Souza (2000a, 2000b e 2000c), os quais apresentam contribuições teóricas para o entendimento da

⁸ Considerando que existem diferenças não apenas terminológicas entre série e ano, optou-se nesta tese pela padronização, elegendo o termo série para denominar cada ano escolar, sem levar em conta as discussões curriculares sobre o sistema seriado ou outros sistemas de organização do currículo escolar.

relação cotidiano e escola e se aproximam tematicamente das intenções desta tese, motivo pelo qual foram particularmente importantes para a articulação teórico-metodológica da investigação realizada.

No conjunto indicado, questões fundamentais para entender como a música é ensinada foram contempladas pelos pesquisadores. No entanto, é preciso destacar que as pesquisas foram desenvolvidas por meio de abordagens metodológicas que não privilegiam, em sua maioria, a observação sistemática da relação entre a criança e a música na escola. Essa foi a principal justificativa para a decisão sobre o tipo de investigação que seria desenvolvida para a elaboração desta tese, ou seja, a abordagem etnográfica – que privilegia a observação participante como estratégia de trabalho de campo.

Essa decisão também está sustentada na constatação de que a temática tem sido tradicionalmente investigada com sustentação na área da Psicologia, como salientam Campbell (1998) e Fernandes (2007), particularmente na perspectiva do comportamentalismo. Optou-se, então, por buscar uma abordagem que permitisse o desenvolvimento da análise da relação dos alunos com a música em bases culturais. Tal decisão reflete uma escolha teórico-metodológica, sem, contudo desconsiderar os avanços na pesquisa sobre o desenvolvimento musical fundamentados na área da Psicologia, como é o caso dos estudos recentemente divulgados no Brasil especialmente em torno da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, por meio de suas publicações e eventos.

Um dos pontos a salientar, segundo Irène Deliège e John Sloboda (1995), é a presença de alguns riscos nas pesquisas apoiadas na Psicologia, e um deles diz respeito ao equívoco em estudar as bases cognitivas do comportamento musical concentrando-se apenas na musicalidade dos adultos ou na pesquisa comportamental, essa última muitas vezes reduzida a estágios “pseudo-piagetianos” que são determinados biologicamente. Para esses autores, existe uma interdependência entre as fases de desenvolvimento e o meio e contexto no qual a criança vive. A relação de um sujeito com a música se inicia na vida intra-uterina, passa pela relação estreita entre a criança e sua mãe e passa a incluir o círculo familiar, a escola e toda vida social.

Dessa forma, entende-se que a crítica na direção de estabelecer as contribuições e os limites de tais estudos contribui para estimular a busca de alternativas para que as pesquisas sobre música, crianças e escolarização sejam

desenvolvidas com base em outros pressupostos e fundamentos. Nesta tese, optou-se por buscar essas novas possibilidades de abordagem para a construção do objeto de pesquisa, apoiando sua construção em autores que permitem compreender as relações entre cultura, escolarização e música e que indicam a perspectiva etnográfica como alternativa para aproximação do pesquisador com os processos que ocorrem no espaço escolar.

Nessa direção, a investigação inicialmente voltou-se a verificar as situações do cotidiano escolar em que a música está presente, por meio de observações sistemáticas e da produção de registros detalhados sobre a experiência do investigador no trabalho de campo. A partir da identificação de como a música se desvelava nas diversas situações escolares acompanhadas, o estudo foi focalizado nas formas pelas quais os alunos constroem sua relação com essa linguagem artística e seus elementos formadores, o que exigiu um diálogo com teorias do campo da sociologia, com destaque aos seguintes aspectos: o papel da escola na transmissão cultural, estudado por Bourdieu e Passeron (1992) Bourdieu (1997a e 1997b); a relação com o saber, na direção proposta por Charlot (2000 e 2005); o conceito de experiência escolar, a partir das pesquisas de Dubet e Martuccelli (1996); o conceito de cultura apresentado por Williams (1969); a idéia de tradição seletiva da escola apresentada por Forquin (1993); e teorias relacionadas com o ensino da música, com destaque à música vista de forma mais ampla e enquanto atividade lúdica - conforme defende Delalande (1984) - e as relações entre elementos da linguagem musical e a pedagogia propostas por Maneveau (2000).

Com esses referenciais, do ponto de vista da experiência do autor desta tese como professor no curso de formação de professores de música e, particularmente, pelas experiências vivenciadas com crianças de escolas municipais de Curitiba no projeto 'Quarteto de Cordas UFPR – uma experiência educativa', a pesquisa no cotidiano escolar, em uma abordagem etnográfica, se apresentou como uma alternativa que poderia abrir novas contribuições ao campo da educação musical.

A razão dessa escolha fundamenta-se em argumentos como os de Elsie Rockwell (1995) que destaca a importância de que a pesquisa adentre ao mundo escolar, em lugar de ajustá-lo a um modelo descritivo, apontando a possibilidade de que essa aproximação resulte em uma reconstrução das experiências escolares a partir de experiências concretas do cotidiano escolar, as quais compõem a trama

complexa de relações nas quais se constrói a história não documentada de cada escola.

Segundo essa pesquisadora, as normas oficiais não são incorporadas à escola na forma como são produzidas. Há diferentes formas de apropriação pelas quais elas são recebidas e interpretadas por parte dos sujeitos escolares, em um processo dinâmico que resulta em distintas e diversas práticas escolares, que a pesquisa educacional precisa compreender e explicar.

A necessidade de conhecer o espaço escolar a partir de uma aproximação com o cotidiano também orientou as pesquisas sociológicas de Dubet e Martuccelli (1996), na busca do entendimento de como os alunos construía suas experiências escolares. Esses autores contribuíram para reafirmar a importância de se conhecer a escola a partir do ponto de vista dos alunos, pois, segundo afirmam, “Para compreender o que fabrica a escola não basta estudar os programas, papéis e métodos de trabalho” (op. cit. p. 14).

Para Rockwell (1987), a etnografia⁹ não se limita apenas à observação e descrição da realidade, já que é parte de um trabalho de campo amplo e intenso a partir do qual a construção de conhecimento somente se produz por meio do diálogo com a teoria. Trata-se, portanto, de um trabalho descritivo e analítico construído ao longo de diversas etapas que se conjugam no processo de desenvolvimento do estudo.

Enquanto estratégia privilegiada de trabalho de campo, a observação participante teve como referência principal os trabalhos de Rockwell (1995), com contribuições dos trabalhos de Vianna (2003) sobre aspectos genéricos da observação na pesquisa educacional; também foram incorporadas as contribuições de Turino (1999) e alguns elementos da etnomusicologia, e as pesquisas envolvendo a relação entre a criança e a música em espaços diversos, sistematizadas por Campbell (1998).

⁹ Para Sylvia Novaes (2006), a etnografia é um instrumento de pesquisa tradicionalmente ligado à antropologia, configurando-se como “uma das características distintivas” (p. 12) dessa ciência. Trata-se de um estudo descritivo e analítico realizado no campo de pesquisa, cujo trabalho deve ir além de um simples registro da percepção imediata do que se observa. Ainda para essa autora, a etnografia é uma área que reaproxima arte e antropologia, constituindo-se enquanto uma possibilidade de “exprimir cientificamente aquilo que é percebido esteticamente na arte” (p. 12). No campo educacional, a etnografia se desenvolveu em países anglo-saxões especialmente na década de 1970, configurando-se como alternativa à psicologia experimental e sociologia quantitativa, formas de pesquisa amplamente difundidas na época. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989)

O processo de observação sistemática para a produção dos dados ocorreu ao longo de um período de aproximadamente seis meses, totalizando cerca de cem horas de observação participante. Inicialmente, foram acompanhadas atividades escolares variadas para realizar observações genéricas do cotidiano da escola, a fim de situar o pesquisador no espaço escolar em estudo. Ao longo do trabalho de campo, as observações foram sendo dirigidas para as atividades de sala de aula e em outros espaços, focalizando especialmente aquelas em que a música estava presente, o que possibilitou acompanhar e registrar as situações em que os alunos produzem música, estabelecendo-se assim o foco da investigação. O diálogo com a teoria, que acompanhou o trabalho de campo, permitiu, então, levantar as categorias que estruturaram a análise etnográfica da música que as crianças produziram naquele espaço escolar.

Para complementar as observações, foram produzidos dados a partir de outras estratégias, incluindo entrevistas e conversas com alunos e professores. Posteriormente, para estabelecer parâmetros de natureza didática que permitissem problematizar as relações entre a música produzida pelos alunos e as possibilidades de didatização do conhecimento musical, foram realizadas intervenções em sala de aula. Tais intervenções foram feitas em dezembro de 2007 por meio de aproximações fundamentalmente musicais, utilizando o violino para executar sugestões melódicas, rítmicas e harmônicas, a fim de verificar algumas respostas dos alunos.

A escolha dessa estratégia se justifica pela necessidade de entender alguns aspectos da relação entre as crianças e a música que são difíceis de serem verbalizados, uma vez que, como explica Snyders (1992), mesmo que a linguagem verbal seja um importante aliado para a compreensão de uma obra musical, a música não pode ser simplesmente transposta para a linguagem verbal. Wisnik (1999) e Voloshinov (1986) compartilham essa mesma idéia, quando defendem que o sentido da música é “intraduzível” e não pode ser reduzido a outras linguagens.

O campo empírico em que se realizou a pesquisa desta tese é escola que oferece as quatro primeiras séries do ensino fundamental do antigo sistema de oito anos¹⁰, portanto que atende crianças de 7 a 11 anos de idade. No que se refere ao

¹⁰ Mesmo que já esteja em vigor a nova divisão do ensino fundamental em nove anos, com ingresso de crianças com seis anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), em

ensino da música, essa fase de início de escolarização é extremamente importante para a criança, pois é o momento em que se constroem as relações sociais que serão fundamentais na sua interação com o mundo sonoro. Segundo Hargreaves (1995), é nessa fase que a criança apresenta uma disponibilidade para ouvir e gostar de uma grande variedade de estilos musicais, interage de forma criativa com o repertório musical conhecido e reconhece padrões musicais culturais.

Outra razão pela qual essa faixa etária foi escolhida diz respeito à especificidade do papel que a música tem em diferentes idades. Entre sete e onze anos, a criança tende a ser mais receptiva à música da escola, diferentemente das idades seguintes, em que, culminando na adolescência, o aluno passa a ter mais autonomia para suas escolhas musicais (HARGREAVES, 1995).

A proposta de se estudar a relação que as crianças dessa faixa etária estabelecem com a música se fundamenta na necessidade de entendê-las enquanto musicalmente ativas, como defende o etnomusicólogo Bruno Nettl, fundamentando-se em John Blacking, no prefácio de *Song in their heads* (in CAMPBELL, 1998).

Como esses autores, Swanwick (2003) também destaca que a música já é bem familiar às crianças quando chegam à escola. Para eles, as crianças não são simples embriões musicais esperando para serem transformados em adultos, pois têm uma cultura musical autêntica. Essa cultura certamente ocorre na escola e seu entendimento pode trazer informações relevantes para a democratização do acesso à música.

Portanto, entende-se que as séries iniciais do ensino fundamental constituem um período importante da vida escolar a ser pesquisado, levando em conta que a música se aprende em diversos espaços sociais. O entendimento de que o aprendizado musical vai muito além do que ocorre em sala de aula poderia estar apoiado na idéia de um processo de construção de significados que é resultado da interação entre o conhecimento musical que o aluno traz de seu ambiente familiar e social; o seu contato com os meios de comunicação; e as experiências de troca cultural que acontecem nos mais variados momentos escolares.

Para esta pesquisa, foram selecionadas duas escolas públicas de ensino fundamental que ofereciam apenas turmas de Educação Infantil e as quatro

função do prazo legal de adaptação previsto no texto dessa Lei, ainda há muitas escolas baseadas na divisão do ensino fundamental em oito séries, com ingresso a partir dos sete anos de idade.

primeiras séries do Ensino Fundamental, adequando-se aos objetivos da tese. Por terem porte pequeno ou médio essas escolas permitiram ao pesquisador ter um contato mais próximo com os diversos sujeitos escolares, assim como circular pela maior parte de seus espaços.

Procurou-se selecionar as escolas entre aquelas que, segundo os dados oficiais, estão situadas na média dos indicativos de nível sócio-econômico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, uma vez que a intenção da tese não era a focalização em elementos que pudessem se constituir como situações extremas ou de natureza tão particular que exigissem a opção por um estudo de caso.

Os resultados do processo de investigação realizada estão apresentados nesta tese, cujo texto está dividido em cinco seções principais para que seja possível acompanhar parte do trabalho do investigador na construção da sua trajetória de pesquisa. A primeira parte - intitulada Cultura, escolarização e música: pressupostos teórico-metodológicos - apresenta elementos para a discussão das relações entre a escola e a cultura, destacando o significado dos processos escolares nessa relação e as formas de investigar elementos desses processos. Foram selecionados autores que contribuem para problematizar a função da escola na reprodução de determinadas formas culturais, na transmissão de elementos selecionados na cultura, mas também autores que apontam a possibilidade de examinar as experiências dos sujeitos na escola - enquanto espaço social de relação com os conhecimentos - para em seguida discutir a especificidade da música enquanto elemento cultural que também é transmitido no mundo social, inclusive pela escola.

Ainda na primeira parte, são apresentados alguns apontamentos sobre o ensino de música na escola brasileira, em especial na escola pública, apresentando um breve panorama histórico de uma educação musical marcada pela descontinuidade. Também são feitos apontamentos sobre o espaço da música nos currículos escolares e sobre a relação que os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm com a música. São abordadas ainda, as concepções prevalentes sobre o papel da música na escolarização, por meio da articulação com teorias do campo da cultura.

Finalizando a seção, defende-se a etnografia como alternativa teórico-metodológica para pesquisar a música na escola. Essa posição foi assumida a partir de autores como Ezpeleta e Rockwell (1989) e Garcia (2001), que analisam

características dessa abordagem na pesquisa educacional, de forma ampla, e autores que desenvolveram análises sobre o ensino e a aprendizagem de música com base em estudos etnográficos, especialmente Campbell (1998).

A segunda parte - intitulada A construção da investigação - apresenta os pontos de partida que sustentaram o início do trabalho de campo, o processo de ajuste do foco da pesquisa a partir de elementos teóricos e de resultados das observações em campo. Também são apresentadas as primeiras questões que acompanharam o início de trabalho de campo, assim como os critérios de seleção das escolas e das turmas em que as observações foram realizadas. Essa seção cumpre a função de informar sobre os elementos essenciais do percurso realizado pelo investigador, de forma a permitir que as suas opções e os resultados obtidos sejam avaliados, o que se constitui em uma das características da etnografia na forma de abordagem assumida na tese.

A terceira parte desta tese, denominada “Analisando etnograficamente a relação das crianças com a música no espaço escolar” aborda os resultados da experiência no trabalho de campo, apresentando as análises do material que foi registrado por meio da observação participante, particularmente nas situações em que foi possível acompanhar a presença de elementos musicais produzidos pelas crianças em atividades no espaço escolar, e que não incluiu nem aulas de música nem projetos de música, ambas atividades ausentes nas escolas selecionadas para a pesquisa.

Na quarta parte - Desafios para a didatização: reflexões a partir de situações de ensino de música – apresentam-se reflexões derivadas das experiências de intervenção didática realizadas nas escolas, como estratégia metodológica que permitiu, em confronto com os resultados da análise etnográfica desenvolvida, completar o estudo e acrescentar elementos para problematizar a didatização do conhecimento musical na escola.

Finalmente a última parte desta tese, na forma de considerações finais, retoma os conceitos que serviram de fios condutores do estudo da música dentro da escola, analisando o conhecimento resultante do processo de investigação e enunciando, então, os elementos que, com caráter de tese, permitem propor alguns apontamentos para a educação musical.

3 CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO E MÚSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A conexão entre escola e cultura é o tema privilegiado por Jean-Claude Forquin (1993), autor que tem sido referência nos debates sobre a construção do conhecimento escolar. Para esse autor, há uma relação íntima entre educação e cultura, pois a educação é sempre uma ação intencional pela qual uma geração transmite às mais novas, aquilo que considera fundamental como conhecimento social. Por meio de um processo de comunicação, ocorre a transmissão de competências, conhecimentos, crenças, hábitos e valores, conjunto de elementos que se caracteriza como conteúdo da educação. Configurando-se enquanto algo que precede a existência de cada sujeito, para Forquin esse conteúdo é genericamente chamado cultura.

Partindo da idéia de que a cultura é variável de acordo com cada momento histórico, cada sociedade e ainda dentro de uma mesma sociedade, Forquin (1993) desenvolve a idéia de que a escola não transmite uma cultura genérica, ou as diversas culturas existentes, mas elementos de cultura, ou seja, extratos recortados de várias épocas e fontes. Tais recortes que caracterizam a escola são chamados por esse autor como processos de seleção de conteúdos. Essa definição está fundamentada em Williams e na idéia da tradição seletiva na elaboração do currículo¹¹.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer a idéia de que a cultura pode ser vista por vários ângulos distintos, o que justifica a necessidade de definir o sentido atribuído à cultura, nesta tese. Para tanto, este capítulo coloca em destaque as contribuições de Williams (1969), Bourdieu e Passeron (1992) e Snyders (1992).

Considerando-se os objetivos desta tese, na qual a música é objeto de estudo, e mais especificamente a relação que as crianças têm com esse conhecimento na escola, a cultura e seus modos de transmissão constituem-se como fundamentos de análise, tanto na discussão sobre a música quanto na de seu

¹¹ Forquin tem sido referência na discussão sobre a escola, ao investigar sua função na transmissão cultural. Questionamentos sobre os conteúdos ensinados trazem, segundo esse autor, uma inquietação para professores, uma vez que o centro da educação, tradicionalmente tido como sólido, e que é genericamente chamado de 'conhecimentos gerais', é posto em questão. Para Forquin, a discussão sobre os conteúdos escolares deve se fundamentar no entendimento mais aprofundado sobre a cultura e seus processos de difusão também inclui os estabelecimentos de ensino.

ensino. A partir dos autores destacados procura-se definir elementos norteadores da forma de compreender tais relações sustentando as decisões de caráter teórico-metodológico ao longo da pesquisa.

Dada a amplitude do termo cultura, propõe-se uma aproximação com as análises do conceito feitas por Williams (1969). Ao avaliar em igual grau de importância o *saber*, o *ensino* e a *arte*, esse autor se coloca como uma referência essencial para esta tese. Filho de um funcionário de ferrovias inglesas, Williams faz questionamentos sobre a sociedade contemporânea utilizando o conceito de cultura como categoria de análise e propondo que existe uma relação dialética entre cultura e sociedade. Como um representante da nova esquerda inglesa, suas pesquisas demonstram, com bases culturais, as transformações do mundo a partir da revolução industrial.

Raymond Williams, oriundo de uma classe menos privilegiada, alcançou níveis de formação normalmente reservados às elites. Tal trajetória provocou questionamentos sobre os fundamentos da sociedade na qual vivia. Admitindo que não foi educado segundo o modelo burguês, Williams (1969) se confrontou com esse sistema de ensino ao final da adolescência, o que desencadeou suas reflexões sobre o ensino, a sociedade e a cultura, ponto desenvolvido mais profundamente quando o autor escreve sobre a 'idéia de comunidade'.

Em sua obra 'Cultura e Sociedade' (1969), Williams se concentra em aspectos da sociedade inglesa, para propor uma análise sobre a cultura. Apesar de localizar suas análises na Inglaterra, os modelos teóricos propostos permitem que suas construções teóricas se apliquem às sociedades não inglesas, pois mesmo que a revolução industrial - marco na definição da sociedade contemporânea - tenha se originado na Inglaterra, os novos modos de produção rapidamente se alastraram por todo o mundo.

Williams trata em sua obra do período de 170 anos que antecede à criação de uma cultura nova, marcada pela complexidade e insegurança. Tal período, que se inicia na última década do século XVIII, é entendido pelo autor como um período crítico o qual denomina 'longa revolução' - título escolhido para uma de suas obras. Para Anísio Teixeira, que apresenta a obra 'Cultura e Sociedade' e é um de seus tradutores para a versão em português, Williams faz uma discussão sobre cultura

enquanto um legado que a geração contemporânea¹² recebeu das gerações anteriores.

Justificando as contribuições de Williams para uma análise da relação entre música e crianças na escola, é preciso dizer que o período da 'longa revolução', inclui evidentemente grandes transformações na relação da sociedade com a música. Inicialmente porque a música é parte da cultura - objeto de estudo de Williams - mas também porque as transformações sociais e a tecnologia modificaram profundamente a maneira das pessoas se relacionarem com essa linguagem artística.

A formação de um novo público a partir da segunda metade do século XVIII (MASSIN; MASSIN, 1997) e o desenvolvimento da possibilidade de gravar e reproduzir o som são exemplos da revolução que também ocorreu no campo da música e que contemporaneamente a colocam em uma situação de complexidade e dúvida.

Ao levantar elementos para "elaborar uma nova teoria geral da cultura" (1969, p. 12), Williams mostra o surgimento do conceito de cultura no pensamento inglês durante a revolução industrial e o seu desenvolvimento até a atualidade. O processo de investigação passa pelas abordagens tradicionais de cultura e reorganiza seus elementos propondo uma teoria da cultura "como a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida". (op. cit., p. 12). O autor defende que para entender a expansão cultural, é necessário abordar elementos educacionais, de alfabetização, de imprensa, além de problemas sociais e econômicos.

Para construir sua teoria, Williams fundamenta-se no estudo de palavras e suas combinações, o que considera um caminho metodológico adequado uma vez que a linguagem é o elemento essencial na forma de se comunicar e de transmitir cultura, sendo ela mesma um dos elementos da cultura. Quando procura entender a mobilidade das palavras com base na etimologia e em fatos históricos, o autor demonstra que a cultura não é uma instituição perene, ou mesmo definida, mas é viva e pode ser tomada como uma imagem fiel das transformações da humanidade, em especial nos quase dois séculos que o autor investiga. Dentro dos vários termos

¹² No que se refere à obra de Raymond Williams (1969), sempre que forem utilizados os termos 'atual' e 'contemporâneo', deve-se levar em conta que a obra foi publicada originalmente em 1960.

que Williams apresenta para entender a idéia de cultura, a arte é um dos mais relevantes para os objetivos desta tese.

O termo arte, que inicialmente designava uma aptidão humana, mais tarde, passou a representar um grupo particular de atividades que a diferia das outras atividades humanas: as artes. Tal denominação inclui, para Williams, literatura, música, pintura, escultura e teatro. A partir desse novo padrão, a arte poderia ser julgada, dando origem ao substantivo *estética*, e possibilitando uma maneira de comparar e valorar diferentes obras. Tal atribuição estaria a cargo de uma pessoa distinta chamada *esteta*, que teria a autoridade intelectual de determinar a categorização de uma produção artística.

A partir das reflexões de Williams, pode-se concluir que o juízo de valor para a arte possibilita a sua mensuração monetária. A obra de arte pode ser vendida e negociada por meio de valores que não têm um limite claro, a exemplo de obras atualmente leiloadas que batem sucessivamente recordes de valor. Assim como outros aspectos do cotidiano, a arte é, em grande parte, dependente de determinações econômicas.

Dentre as diversas formas de entender a arte, Williams faz crítica às tradições românticas que separam a arte da vida, como em Walter Pater, defensor da contemplação que proporciona um estado de alegria, e dá idéia de que “encorajar essa atitude é o verdadeiro significado moral da arte e da poesia” (in WILLIAMS, 1969, p. 180). Os problemas desse autor inglês da segunda metade do século XIX são, para Williams, a sua crença nos “poderes redentores dos sentimentos” (op. cit., p. 181) e sua visão que separa arte da vida, onde o homem ocupa apenas a posição de espectador. Williams chama de “desintegração da arte” (op. cit., p. 261) o processo de fragmentação da arte em criação, como uma ‘verdade imaginativa’ e em execução, assim como ‘habilidade’. Trata-se do resultado de muitas discussões que ocorreram desde a Revolução Industrial que polarizaram arte de um lado e real organização da sociedade do outro.

John Stuart Mill é outro autor citado por Williams que entende a arte como “fonte de alegria interior” (op. cit., p. 86), considerando que a apreciação plena da arte está condicionada a uma reforma social, o que exemplifica a partir da poesia - uma arte cujo contato pode se tornar mais rico para as pessoas na medida em que as condições materiais e sociais da humanidade forem aperfeiçoadas.

Essa tradição romântica que compreende a arte como sendo desvinculada do cotidiano pode ser traduzida pela idéia da ‘arte pela arte’, que influencia as propostas essencialistas (ALMEIDA, 2001) do ensino da arte. Por outro lado, a visão redentora da arte pode ser encontrada na defesa de Snyders (1992) para a presença das obras primas da música, em sala de aula. Uma concepção romântica da arte pode ainda ser encontrada, segundo José Nunes Fernandes (2004) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem de diretrizes para a elaboração de currículos nas escolas brasileiras a partir da segunda metade da década de 1990.

Para Dalton Sala (2002), a mudança na maneira de ver a relação entre a arte e o homem acompanha a transição entre o pensamento escolástico e o pensamento renascentista. A primeira visão segue uma tradição medieval que coloca a arte como uma virtude que pode ser aplicada sobre a ação de qualquer pessoa. A visão renascentista, por outro lado, coloca a arte como exclusividade de alguns homens que desenvolvem o seu gênio criador a partir de um talento que lhe é exclusivo.

Para distanciar a arte de uma concepção individualista, Williams (1969) utiliza as contribuições de Marx, que refuta a idéia de que a consciência humana é que dita os rumos da criação, quando na verdade a consciência é produzida pela existência. Essa aproximação é fundamental para o entendimento da relação dialética entre cultura e sociedade, sendo a arte um componente da cultura.

Outra maneira de se entender a arte é através das contribuições Herbert Read, autor inglês da primeira metade do século XX, que coloca a arte como “um tipo de conhecimento” (WILLIAMS, 1969, p. 261). Essa visão é importante para colocar a arte como uma expressão diferente da humanidade, o que abre espaço para discutir o seu papel na educação, como defende Read em seu livro *Education Through Art*, de 1949, citado por Ana Mae Barbosa (1991)¹³.

Para Williams (1969), ao se discutir a arte é natural referir-se à figura do artista, cuja imagem mudou ao longo da história. Inicialmente identificado como uma pessoa que desenvolvia habilidades em função de sua prática, a figura do artista passou a representar um sujeito com qualidades especiais para uma atividade específica, especialmente na sua forma de ver o mundo: ou seja, a idéia de habilidade foi deslocada para a idéia de sensibilidade. Pode-se, a partir das

¹³ A autora teve papel relevante nas discussões curriculares sobre o ensino da arte no Brasil, a partir da década de 1980 (Ver BARBOSA, 1991).

contribuições desse autor, entender que o artista deixou de ser visto como um sujeito que se especializa em uma atividade artística, passando a ser aceito como uma pessoa ‘destinada’ a ser artista, detentora de qualidades específicas desde o nascimento. Ainda para Williams, os termos que acompanham a idéia de artista também sofreram modificações. O gênio que significava um sujeito com certa disposição - uma espécie de afinidade - passou a significar uma pessoa com capacidade excepcional, ou um tipo especial de pessoa.

As transformações apresentadas por Williams marcam o sentido que as palavras arte, genialidade, talento e dom assumem e que, em muitos casos, ainda permanecem sendo relevantes nas formas contemporâneas de se explicar porque alguns sujeitos sabem música e outros não. É comum as pessoas verem o artista como uma pessoa diferente das demais, enquadrando-o como ‘aquele que tem o dom’. (Ver GALVÃO, 2007)

A partir da construção teórica de Williams (1969), nota-se que a discussão sobre talento tem suas bases no campo da cultura, mesmo que para o senso comum o dom pareça suscitar discussões no ramo que estuda as determinações genéticas, ou seja, o talento que é freqüentemente entendido como um elemento inato e de valor absoluto, é na realidade uma construção cultural.

Como exemplo de construção cultural que caracteriza o entendimento de dom, Maneveau (2000) discute o talento musical tomando como referência a relação das crianças com a música e seu julgamento pelos adultos. Para esse autor, quando uma criança expressa espontaneamente um gesto musical¹⁴, ela está vulnerável a algum tipo de julgamento. Isso fica mais evidente quando professores de música verificam que crianças, ao se manifestarem musicalmente, tendem a se bloquear assim que têm a consciência de serem analisadas por adultos, conseqüência do “sentimento brutal de serem julgadas” (op. cit. p. 175).

Maneveau destaca que a constatação desse bloqueio musical fica mais evidente no julgamento da afinação da voz¹⁵ e professores e adultos não têm consciência do resultado que suas afirmações do tipo “Cale-se, você canta desafinado!” (op. cit. p. 175) podem provocar em crianças. Para o autor, os sujeitos

¹⁴ Para Maneveau (2000), o gesto musical é uma concepção ampliada de qualquer manifestação musical, em especial de origem vocal. Este conceito serviu de referência para a definição das ‘vinhetas musicais’ que figuram entre as categorias de análise desta tese.

¹⁵ As argumentações de Maneveau (2000) se concentram no canto, pois trata-se, segundo o autor, do gesto musical mais imediato, aquele que não necessita de nenhum instrumento e que está ao alcance de todos.

que se declaram desafinados têm, na realidade, uma grande inibição provocada pelo julgamento dos outros, ao invés de alguma ‘patologia musical’ (que para o autor seria extremamente rara). Esse tipo de julgamento ocorre principalmente quando um adulto se refere às crianças¹⁶ e, pelo fato de criticar suas ações musicais espontâneas, atinge seus níveis mais íntimos, provocando uma “ressonância moral” (op. cit. p. 175) que coloca a desafinação como algo feio e mau.

Dessa forma o julgamento da musicalidade das crianças vai além de uma análise técnica e passa a ser incorporado por um sujeito que se tornará um adulto que não cantará mais e que assumirá passivamente o status de ‘desafinado’, sob o argumento do dom.

A construção de Maneveau apresenta o dom como uma característica que separa as pessoas ‘autorizadas’ a cantar daquelas que simplesmente são desafinados, estabelecendo o talento enquanto elemento de diferenciação que é internalizado pelos sujeitos. A internalização passiva de valores é apontada por Bourdieu e Passeron (1992) quando destacam os valores inculcados nos sujeitos dentro das instituições de ensino.

O artista que se difere dos outros (o que chama de homens comuns) é uma idéia defendida por Ivor Armstrong Richards (in WILLIAMS, 1969), como aquele capaz de aperfeiçoar a organização social. Ainda para Richards, a função social da arte está na ludicidade, entendendo o jogo como um treino para uma mobilização para a ação.

Entender a arte no seu aspecto lúdico é também o fundamento de dois autores franceses do século XX importantes para o ensino da música. François Delalande (1984) e Guy Reibel (1984) propõem uma aproximação com a música por meio da experiência resultante dos jogos e brincadeiras de exploração do som e da música. Entretanto, diferentemente de Richards, o jogo vai além de um treino, sendo ele mesmo a essência da ação musical.

Com base nas análises feitas por Williams (1969), entende-se que as transformações sociais, políticas e econômicas influenciam diretamente e de forma radical as idéias sobre a arte e o artista e suas funções na sociedade, nos últimos

¹⁶ Nesse caso, Maneveau (2000) destaca a grande diferença de valores que existe entre as gerações. Para os adultos, o canto é comumente uma ação acessória do cotidiano, enquanto que para a criança é um gesto importante, muitas vezes mais importante do que os aspectos que os adultos consideram essencial para a vida.

170 anos¹⁷. Segundo o autor, tais mudanças se fundamentam em cinco pontos que, mesmo diretamente relacionados com literatura, podem certamente ser aplicados a outras artes. São eles: (1) - Mudança da relação entre o artista e o leitor¹⁸, a partir do fortalecimento de um mercado de produção artística; (2) - A nova atitude assumida diante do público, muitas vezes tratado de forma genérica em com certo desprezo; (3) - A visão da produção em arte como mais uma especialização, fornecendo um produto a ser comercializado; (4) - O enquadramento da arte enquanto “realidade superior” (op. cit., p. 65), acima de questões comuns do cotidiano; (5) - Difusão da idéia do artista enquanto original, independente e gênio, construindo a imagem coletiva que todos compartilhariam.

De todos os vocábulos referidos por Williams, o termo cultura foi o que sofreu maiores mudanças, também relacionadas às grandes transformações históricas. Inicialmente representando uma “tendência de crescimento natural” (1969, p. 18), como uma espécie de maturação biológica, o termo cultura passou a designar unicamente as boas qualidades humanas, de certa forma abstratas e características da coletividade, como “um estado geral ou disposição de espírito”. (op. cit., p. 18). Posteriormente sua utilização se limitou a questões de desenvolvimento intelectual e mais tarde às artes, em especial quando o entendimento da cultura como arte foi iniciado por Samuel Coleridge e John Ruskin, sugerindo uma espécie de “conhecimento substancial” (op. cit., p. 89).

A partir da revisão da literatura representativa de vários séculos, Williams demonstra que a investigação sobre a cultura proporcionou debates entre duas visões principais, umas entendendo a cultura como arte e outras percebendo a cultura como sistema de vida. No final do século dezenove, o conceito se abre novamente, permitindo entender como cultura “todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual” (op. cit., p. 18).

Assim como Mill (in WILLIAMS, 1969) entende que o acesso à arte dependeria de uma reforma social, Oscar Wilde, Walter Pater e Matthew Arnold, citados por Williams (op. cit.), sugerem que para um sujeito usufruir da cultura, seria necessário ter condições favoráveis, incluindo o aspecto temporal, ou seja, a disponibilidade de mais tempo livre. Tal conclusão se fundamenta, segundo esses

¹⁷ Deve-se levar em conta que a obra de Williams foi primeiramente publicada na década de 1950.

¹⁸ A idéia de leitor se refere à literatura, uma vez que a análise do autor versa sobre essa linguagem artística. Para as outras artes, poder-se-ia falar em apreciador ou fruidor.

autores, no fato da civilização até a revolução industrial depender de escravos, que eram responsáveis pelos trabalhos mais simples, ou trabalho “sujo” (WILDE, in WILLIAMS, 1969, p. 184). As condições de trabalho não lhes permitiriam um acesso pleno à cultura e apenas quando o homem dominasse as máquinas, transformando-as em escravo, ou substituindo-os, é que a cultura e a contemplação seriam possíveis a todos. Essa visão de cultura a coloca claramente como um elemento “acessório” da vida, algo a ser vivido no tempo livre, ligado ao ócio.

A evolução do entendimento de cultura se deu principalmente quando sua dimensão foi ampliada a aspectos cotidianos da vida, para além da idéia de atividades complementares. Acompanhando as mudanças sociais ocorridas desde o início da revolução industrial, adquire uma pluralidade de sentidos. Não se trata apenas de uma conseqüência da revolução industrial, mas também uma resposta às mudanças sociais e políticas, incluindo a democracia da qual é “a resposta radical e complexa aos novos problemas de classe social” (op. cit., p. 20). O termo também inclui uma dimensão de experiência pessoal de um sujeito.

Ao longo de sua construção, pode-se entender que a cultura chegou à atualidade como um termo que designa um estado ou hábito mental e um corpo de atividades intelectuais e morais que se traduz no modo de vida, incluindo todos os seus aspectos. Entretanto, também é possível encontrar atualmente ecos dos mais variados sentidos que essa idéia assumiu ao longo da história.

A cultura está subordinada a uma tradição que é sempre seletiva. Para Williams (1969) tal seletividade atende normalmente os interesses de uma classe dominante e havendo mudança na classe que está no poder, também há uma mudança qualitativa na cultura.

Jean-Claude Forquin (1993) também fundamenta-se em Williams para discutir a relação entre a escola e a cultura, em especial em seu conceito de tradição seletiva e sua determinação na construção de currículos escolares.

Para Williams, a tradição seletiva é um mecanismo capaz de trazer à atualidade elementos do passado que se tornam elementos da memória cultural de um grupo, país ou civilização. Dessa forma, a herança cultural de uma geração que já não tem mais representantes vivos, se divide, a partir da seletividade, em três partes: uma parte passa a fazer parte do que é entendido como “cultura humana universal”; outra parte é conservada enquanto arquivo; e a última parte é rejeitada e condenada ao esquecimento definitivo. Trata-se, portanto, de um trabalho de

seleção por meio da construção e reconstrução da herança da memória coletiva. Essa idéia é destacada por Forquin (1993, p. 34) nas suas análises sobre as relações entre cultura e escola; para ele, esse processo de tradição seletiva é interessante para se compreender como os currículos escolares são construídos, a partir das determinações estabelecidas, na cultura sobre o que deve ser transmitido às novas gerações. Forquin destaca, contudo, que em relação às porções da cultura que são eliminadas pela memória coletiva, Williams diz ser possível haver um trabalho de redescoberta, ou de resgate do que não está vivo na memória coletiva atual. Entretanto, tal redescoberta é, na realidade, uma interpretação.

As transformações econômicas e sociais analisadas por Williams (1969), que culminaram na construção da sociedade atual, são caracterizadas em grande parte pela importância que passam a ocupar os aspectos materiais, muitos dos quais, frutos dos novos processos de produção. Dentro dessa conjuntura, o entendimento da cultura não pode, segundo o autor, se reduzir a tais questões, ou seja, mesmo que um operário passe a ter os mesmos bens de um burguês ele não pode, sob a ótica da cultura, ser visto como tal.

Raymond Williams questiona o entendimento da sociedade do industrialismo atual com base na divisão de classes, chamando a atenção para a existência de diversas culturas. Estudar indivíduos como se estivessem rigidamente classificados em uma classe é “reduzir a humanidade a uma abstração” (op. cit., p. 335), ignorando a individualidade do sujeito. Como alternativa, e considerando várias culturas e suas transformações na história, o autor indica ser possível dizer que atualmente coexistem diversas culturas: a cultura enquanto corpo de trabalho imaginativo e intelectual que se liga à educação e está difundida de modo mais igual, para um público mais amplo; a cultura enquanto um modo de vida que não pode ser simplificada a aspectos materiais (vestimentas, posses...), já que a sociedade industrial tende a uniformizar tais aspectos; a cultura da classe trabalhadora como uma idéia coletiva; e a cultura burguesa como uma idéia individualista. Essas duas últimas também incluem instituições, costumes, intenções e hábitos de pensamento.

Ao examinar mais profundamente a relação entre arte e sociedade, Williams considera a hipótese de que na cultura, a arte de cada período tem uma relação estreita com o “sistema de vida” dominante (op. cit., p. 145), colocando em sintonia juízos estéticos, morais e sociais. Para construir esse argumento, Williams analisa a

produção de alguns autores centrais da história intelectual do século XIX, como Augustus Pugin (in WILLIAMS, 1969), para quem a cultura de uma determinada sociedade seria medida por sua arquitetura, estabelecendo um modelo da utilização de um juízo arquitetônico para elaborar um juízo social.

Outro autor que contribuiu para as análises de Williams é John Ruskin, que considera que “a arte de qualquer país é o espelho de suas virtudes políticas e sociais. (...) A arte nobre só nasce de pessoas nobres, obedientes a leis adequadas a seu tempo (...)”. (op. cit., p. 151). Para esse autor, a arte depende de “aptidões especiais” (op. cit., p. 152), o que o coloca enquanto defensor da idéia do dom enquanto condição para a criação artística. Tal pensamento é freqüentemente encontrado no sistema escolar brasileiro atual, no que se refere à educação musical, como denunciado por Figueiredo e Schmidt (2005).

As análises sobre cultura propostas por Williams naturalmente se direcionam às preocupações sobre o sujeito que se defronta com as diversas dimensões culturais, sendo o entendimento de massa e a comunicação de massa idéias centrais. Essa temática é especialmente importante para um trabalho que tem a intenção de entender os aspectos musicais que ocorrem no ambiente escolar.

Com as transformações consideradas por Williams, massa é um novo termo que designa um grande grupo populacional que é conseqüência da aglomeração de pessoas nas cidades, fato relacionado à expansão industrial. Essa expansão provocou grande concentração de trabalhadores em unidades de produção e a organização de uma classe trabalhadora, com identidade social e política. Rapidamente o termo passou a designar a idéia de uma multidão com “vulgaridade de gosto e de hábitos” (op. cit., p. 308) que seria visto como uma ameaça à cultura. Para Raymond Williams, no entanto, ‘massas’ não existe enquanto conjunto real de pessoas. ‘Massa’ é apenas o termo que representa maneiras distintas de ver as outras pessoas, reunindo-as em um coletivo. Dessa forma a idéia de massa seria a designação daqueles que são diferentes, ou simplesmente ‘os outros’.

A comunicação de massa, por sua vez, é entendida por Williams por meio de seus veículos, que incluem a imprensa, o rádio, o cinema e a televisão¹⁹. Todavia, o

¹⁹ Atualmente não seria possível tratar da comunicação de massa sem considerar a internet. Mesmo que esse veículo de comunicação tenha muitas características que já são apontadas por Williams e que tenha surgido na mesma época da publicação de ‘Cultura e Sociedade’, a rede internacional de computadores se tornou mais amplamente utilizada na década de 1990 e mereceria uma análise à parte.

autor alerta para os problemas de simplificar a análise dos meios de comunicação de massa, entre os quais destaca como mais comuns: 1 - A tendência de confundir a técnica de produção com a sua utilização na sociedade. As técnicas podem ser denominadas 'de massa', pelo seu modo de produção e são neutras e impessoais, ou seja, não carregam questões ideológicas que serão característica da forma que forem utilizadas. 2 - Existe uma tendência de selecionar apenas alguns exemplos destes meios de comunicação, atendo-se muitas vezes aos casos extremos que são considerados prejudiciais à sociedade. Williams insiste no fato de que não há problemas em tecnologias e meios de transmissão de grande alcance. A ameaça à democracia é a maneira como estes recursos são utilizados. 3 - Outro erro comum é utilizar o termo 'comunicação', com o sentido original ao tratar da comunicação de massa, pois deveria ser substituído por transmissão, ou *transmissão múltipla*, já que ocorre apenas em um sentido. A partir dessas críticas, Raymond Williams defende que o termo "comunicação de massa" diz muito mais respeito à maneira como o discurso se constrói do que à técnica utilizada para difundir uma idéia.

Diante da complexidade sobre a definição da cultura, respeitando a diversidade e procurando elementos que sejam comuns a todos, Williams defende a idéia de cultura comum. Tal concepção anularia oposições entre culturas diferentes, mas não se simplificaria no sentido de cultura igual entendida como uma cultura adaptada à igualdade do ser. Williams parte do princípio que a realização pessoal está ligada à identificação com a comunidade na qual vive. Dessa forma, um interesse pessoal seria um interesse comum, o que formaria a base da sociedade.

Entretanto, considerando as transformações sociais dos últimos dois séculos, é necessário ter consciência que as classes trabalhadoras não se formaram a partir de um projeto comum, mas decorrente de um processo de oposição aos dominadores. Para Williams, pensar em cultura comum nesse contexto deve levar em conta a complexidade da sociedade contemporânea, ou seja, uma proposta de cultura comum não pode se simplificar por força da idéia de sociedade simples e homogênea. O único elemento que pode reunir tal sociedade é o sentimento de solidariedade, construído em um processo democrático. Para superar os problemas de oposição de classes, Williams propõe a construção de uma comunidade de cultura em que cada indivíduo procure se aproximar dos demais, mesmo considerando que existem diferenças e desigualdades. Tais diferenças e

desigualdades devem estar relacionadas com diversidade e não com separação e isolamento.

Todavia, mesmo que ligada à idéia de coletivo, uma cultura vivida não é necessariamente compreendida conscientemente por seus atores²⁰. É preciso haver um processo de exploração para a formação de uma consciência sobre tal cultura, denominada por Williams de cultura viva. O resultado seria uma comunidade saudável.

Uma sociedade comum pode ser planejada, entretanto, uma cultura comum não. A cultura se construirá gradualmente e mesmo que vivida, terá que fazer parte da consciência de seus atores. Para o autor, “A crise humana é sempre uma crise de compreensão: [pois] o que verdadeiramente compreendemos podemos fazer”. (op. cit., p. 346).

Além da necessidade de tomada de consciência pelo sujeito sobre sua própria cultura, Williams alerta para o fato de que qualquer cultura é sempre resultado de uma tradição seletiva, que conseqüentemente realça mais certos aspectos do que outros. Mesmo na cultura comum, também há seleções, entretanto, elas ocorrem constantemente e são fruto de uma ação coletiva.

A tradição seletiva na difusão da cultura encontra o seu mecanismo mais evidente no sistema educacional. Para Williams, o modelo de ensino burguês se fundamenta em uma ética inadequada, pois “favorece em todos os níveis, a manutenção e confirmação do *status quo*” (op. cit., p. 337). Trata-se de um sistema que se considera inviolável e que visa a formação de servidores (mão-de-obra) submissos e eficientes²¹.

Esse modelo de ensino tem exceções que se fundamentam em oportunidades individuais de modificar sua situação social, por aquilo que Williams chama de “escada social”. Esse sistema permite uma relativa mobilidade como o caso de um filho de operários que poderá estudar em instituições de ensino da elite. Entretanto, o autor critica essas situações, pois, esse modelo enfraquece a

²⁰ A palavra ‘atores’ é especialmente utilizada por Dubet e Martuccelli (1996), normalmente ligada à análise do espaço escolar. Ao lado de ‘sujeitos escolares’, o termo foi utilizado em diversos momentos desta tese, denotando agentes ativos nos seus espaços sociais, estabelecendo relações dialéticas com as determinações do meio.

²¹ Retomado por Forquin (1993) na década de 1990, esse ponto de vista marca a sociologia francesa das décadas de 1960 e 1970, pelas análises de Bourdieu, em especial quando evidencia que tal tradição ocorre de forma inconsciente e é assumida pelos sujeitos da escola enquanto uma verdade. Dessa forma, a ação pedagógica se torna uma violência simbólica por se fundamentar em um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

possibilidade de uma ascensão coletiva, ou o princípio da melhora geral. Em última análise, a “escada social” apenas reafirma o individualismo quando um indivíduo se sente liberado da condição na qual nasceu, como uma espécie de negação de suas próprias origens. A superação do sistema ocorre sempre em caráter excepcional e apenas um sujeito da classe trabalhadora plenamente consciente, criticaria o processo de “escada social”.

Para Raymond Williams, o sistema educacional pode ser uma maneira de construir uma comunidade saudável, já que “Todo sistema educacional refletirá o conteúdo de uma sociedade.” (1969, p. 343), pois as novas experiências coletivas podem transformar o pensamento individual. Nesse processo, as liberdades devem ser protegidas para que o sentido ‘comum’ não seja ameaçado, como complementa Williams: “A liberdade prática de pensamento e expressão é menos um direito natural do que uma necessidade comum.” (op. cit., p. 343).

Em situações nas quais as lideranças tratam a massa como um público anônimo, não é raro ter como resultado revoltas e greves. Em alguns casos ocorre apenas a apatia, que Williams considera a pior de todas as reações. Nessa situação, nota-se a perda de interesse pela massa, o que estimula a tomada de medidas urgentes que geralmente se concentram na difusão da informação e na elaboração de projetos educacionais. Entretanto, essas ações se baseiam freqüentemente na imposição, sem dúvida com boas intenções, mas ainda tratando as massas como um corpo único e passivo. Para ele, o equívoco está em não entender que “Ninguém está em condições de elevar o padrão cultural dos outros”. (op. cit., p. 327).

No princípio de elevar o padrão cultural dos outros, não é raro encontrar propostas de ensino de música que defendam, também com a melhor das intenções, a necessidade de aprender um repertório musical essencial, ou básico. Essa também é a idéia de Snyders (1992), que considera necessário tomar a frente e propor uma aprendizagem dos elementos de uma cultura universal, o que seria representado na música pelas “obras primas”.

Objetivando a construção de um sujeito autônomo, para Williams, “O bom ensino é, via de regra, transmissão de hábitos e perícias de discriminação, acompanhada da formulação das conclusões e juízos de valor que são recebidos e passam a ser usados em caráter provisório.” (op. cit., p. 327). Essa concepção propõe que ao invés de “elevar o padrão cultural dos outros” a educação deve dar ferramentas para que cada um possa construir suas referências culturais. O

processo conta com um repertório ao qual a humanidade tem acesso, por meio da transmissão de “hábitos e perícias que não são propriedade individual, mas da espécie [humana], e dar a todos livre acesso a tudo que se fez e construiu no passado” (op. cit., p. 327).

Essa visão certamente entende a tradição cumulativa da cultura, não como uma necessidade de apropriação pelas novas gerações, mas como uma ferramenta com a qual as novas gerações poderão construir sua própria autonomia cultural. Tal concepção pode entrar em conflito com aquela que considera essencial o contato com a cultura elaborada, como é o caso da concepção defendida por Snyders (1992), e de certo modo, pelos modelos conservadores.

A obra de Raymond Williams permite concluir que a cultura não existe como elemento abstrato e isolado, já que sua existência está condicionada ao contexto das ações humanas. “A história da idéia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida” (op. cit., p. 305). Trata-se de uma resposta coletiva a elementos como indústria e democracia, que foram criadas pelos homens e que modificaram de forma profunda as condições humanas.

A idéia de cultura é o resultado do esforço coletivo de reexaminar as bases da conduta humana após as modificações históricas e sociais ocorridas desde o final do século dezoito, que apresentaram um panorama marcado pela diversidade, pela dinâmica e pelas tensões. Conforme Williams demonstra, a própria palavra cultura e a análise de sua origem e evolução traduzem a dinâmica do período de transformações.

A contribuição mais importante de Williams talvez seja a sua reavaliação da importância do termo cultura. Indo muito além da idéia simplificada com a qual foi tratado durante séculos, o termo traduz o modo de vida, com todas as suas características. Tal posição põe em cheque a visão de uma cultura universal como elemento essencial a qualquer sociedade, idéia especialmente apreciada no meio educacional, propondo em lugar, a formação de um sujeito autônomo, capaz de escolher sua própria construção cultural. Nessa perspectiva pode-se tomar a escola como um ambiente de construção social permeado não por uma cultura, mas por relações culturais. A possibilidade de estudar a escola aproximando-se de sua dinâmica cotidiana permitiria conhecer as formas como tais relações se revelam, e

esse é o motivo pelo qual Williams e sua teorização sobre a cultura foram tomados como ponto de referência na construção desta tese.

Dentre muitos autores que discutem a relação entre a escola e a cultura, Georges Snyders (1992) traz na obra “A escola pode ensinar as alegrias da música?” uma ênfase especial na música, razão pela qual suas idéias são importantes para esta tese. Ao eleger alguns conteúdos musicais que devem estar presentes na escola, Snyders apresenta uma posição sobre a seleção do repertório que deve entrar na sala de aula, ao mesmo tempo em que dá uma ênfase à importância que os conteúdos têm no processo de sedução dos alunos. Tal processo é essencial para pensar uma escola motivadora e significativa para os estudantes.

Assim como Williams (1969) enfatiza o impacto das transformações sociais, econômicas e tecnológicas na definição da cultura, também Snyders (1992), entende que tais transformações provocaram uma maneira de se relacionar com o conhecimento, completamente nova na história da civilização. Dando uma ênfase especial à música, Snyders entende que trazer um conteúdo promovendo a “alegria” dos estudantes permitiria a abertura de um processo de recepção dos alunos, o que seria essencial para estabelecer uma nova relação com o conhecimento. A relação com o saber é também o elemento central das contribuições de Bernard Charlot (2000) outro autor que merecerá destaque neste capítulo.

Para a professora e arte-educadora Maria Rezende Fusari, que assina o prefácio da obra citada de Snyders - e que reafirma o ponto de vista do autor - é tarefa da escola provocar a fascinação pelas obras primas musicais. Essa posição parte do princípio que a escola não deve ser o espaço de transmissão da cultura musical, mas de sedução para a cultura musical. ‘Trazer um conteúdo musical para promover a “alegria” dos estudantes’ e ‘provocar a fascinação pelas obras primas’ são dois pontos de vista muito diferentes, pois o primeiro pretende “inculcar²²” um repertório musical no aluno, seguindo os processos de seleção de conteúdos da escola. O segundo ponto de vista relaciona-se com sedução e sugere a ‘oferta’ de certas obras musicais para os alunos, assim como o propõe Williams (1969) quando

²² A palavra inculcar foi extraída dos textos de Bourdieu e Passeron (1992) e Bourdieu (1997b), que serão discutidos mais adiante.

discute alternativas para uma boa utilização dos meios de comunicação de massa, que deveriam 'propor' a informação ao invés de forçá-la à recepção pelo público.

Fusari defende, como Snyders, que "A escola deve proporcionar a 'alegria da cultura mais elaborada, a cultura das obras primas'" (in SNYDERS, 1992, p. 6), ou seja, deve oferecer aquilo que a "cultura primeira" (op. cit., p. 6), ou simples vivências do cotidiano escolar e a cultura de massa não oferecem. É nesse ponto que se faz necessária uma reflexão sobre a sugestão de Snyders quanto ao tipo de obra musical a ser oferecida aos alunos. O seu ponto de vista traduz claramente uma concepção dualista que considera a existência de uma cultura elaborada e de uma cultura do cotidiano. Esta última se traduziria, certamente, como uma cultura de massa.

Problematizando a sugestão de Snyders, deve-se pensar sobre os processos que elegem uma determinada cultura enquanto cultura elaborada. Para Williams (1969) essa é uma classificação feita pelas classes dominantes, de acordo com seus próprios interesses e garantindo sua diferenciação em relação aos outros, ou à massa. Bourdieu e Passeron (1992) também têm um olhar crítico sobre o conceito de uma cultura classificada enquanto mais elaborada, o que chama de cultura legítima, ou seja, aquela que é inculcada no sujeito a partir do arbitrário cultural.

No que tange à pesquisa em música, ao se falar de uma ou outra cultura deve-se levar em conta que um pesquisador sempre terá seu olhar influenciado por sua posição social e cultural, como afirma Williams (1969). Ao classificar uma música como mais elaborada ou menos elaborada, deve-se lembrar que tais categorizações não são absolutas e variam de uma época a outra. Há certas músicas que são atualmente julgadas como eruditas, ou elaboradas, e que foram criadas sem a pretensão estética de sê-lo, e muitas vezes com fins de entretenimento e diversão. Esse é o caso de *Eine kleine Nachtmusik*, ou 'pequena serenata noturna' para cordas que não foi composta para as salas de concertos, mas como uma obra despretensiosa para festas e encontros sociais do século XVIII e que é atualmente vista como um exemplo de produto da cultura elaborada.

Para Snyders (1992), a música é feita para ser bela e proporcionar experiências de alegria. Apesar de otimista e certamente relevante, essa visão pode ser julgada como parcialmente verdadeira, pois a relação direta entre beleza e alegria deve ser questionada. É difícil classificar toda música como objetivamente

bela, já que a música tem funções muito mais complexas²³ que não provocam necessariamente alegria. Para Harnoncourt (1996), a relação direta entre música e beleza deve ser questionada, pois “Se a beleza é componente de toda e qualquer música, nós não podemos fazer disso um critério determinante, sob pena de estarmos negligenciando e ignorando todos os demais componentes”. (p. 14). Para esse autor, a redução da música ao belo foi uma consequência da Revolução Francesa, em um processo de simplificação que a reduzia ao nível emocional, no objetivo de que fosse compreendida por todos, e não apenas por aqueles que tinham uma formação estética privilegiada.

Por outro lado, se o conceito de alegria for alargado, ele pode se referir a um estado de espírito que vai além de um sorriso, ou do bom humor. É possível considerar alegria o prazer de estabelecer diálogos com a música, quando o ouvinte nota que tem autonomia de julgamento e passa por experiências de ‘degustação’ estética. Além do processo de apreciação musical, deve-se também levar em conta a alegria provocada pela experiência de fazer música (criando ou interpretando) incluindo o prazer em explorar e reorganizar os sons, conforme defende Delalande (1984).

Snyders (1992) entende que ao proporcionar alegria na escola, por meio da música, o processo de ensino se torna mais completo, indo além da visão que coloca a escola como um “remédio amargo” necessário para ter “chances” de futuro na sociedade.

Por meio da alegria proporcionada pela música, outras áreas também seriam beneficiadas, já que para o autor “Todas as alegrias culturais estão relacionadas, quer tenham nascido da ciência, da arte ou das técnicas - daí a importância de que o aluno se sinta, pelo menos uma vez, fascinado por uma obra-prima, fascinação esta que pode se irradiar para outras obras-primas. Esse é um dos grandes benefícios a esperar da interdisciplinaridade” (op. cit., p. 18).

A proposta de Snyders diante dos problemas de ensino na escola seria a utilização do ensino de música como modelo pedagógico para outras disciplinas. Ele defende que a alegria musical pode ser a “porta de entrada” (op. cit., p. 160) para as

²³ Alan Merriam (in GLUSCHANKOF, 2006) indica que há dez funções básicas da música em todas as culturas: Expressão emocional; Apreciação estética; Confirmação das normas sociais; Validação de instituições sociais e rituais religiosos; Diversão; Comunicação; Representação simbólica; Resposta física; Contribuição para a continuidade e estabilidade de uma cultura; Integração social.

alegrias da escola. Ao relacionar a fascinação, ou sedução, com a interdisciplinaridade, Snyders certamente contribui para o pensamento de que estabelecer relações deveria ser um dos objetivos mais importantes da educação. Para ele, por meio do hábito em comparar e relacionar, o sujeito se torna autônomo no mundo no qual vive, pois trata-se de um espaço essencialmente relacional.

Segundo Snyders, a música deve estar na escola para proporcionar o encontro dos alunos com o que ela tem de mais 'genial': as obras primas (atuais e mais antigas). Esse processo de aproximação, de acordo com ele, deve passar por caminhos intermediários e deve também considerar a realidade dos estudantes, ou os saberes musicais que já dominam. Essa posição do autor, que certamente favorece a ampliação do repertório dos alunos, tem sua ênfase em obras primas.

O problema é definir quais são obras primas e entender quais são os critérios que elegem uma determinada peça musical como essencial na história da música. Em uma rápida revisão da história da música, é possível notar que algumas obras que agora fazem grande sucesso e são categorizadas enquanto obras primas, foram esquecidas por muitos anos, como é o caso da 'Paixão segundo São Mateus' de Johann Sebastian Bach, por exemplo, que foi redescoberta pelo também compositor Felix Mendelssohn após permanecer quase um século sem ser tocada (MASSIN; MASSIN, 1997). Outros autores, que por sua vez já foram considerados essenciais produtores de obras primas, hoje são vistos como secundários, como é o caso de John Sheppard que foi um dos mais importantes compositores ingleses do século XVI e que é atualmente pouco referenciado e conhecido (CANDÉ, 1996).

Trazendo esses exemplos para a atualidade, pode-se estabelecer relações com o papel dos meios de comunicação, levando em conta as proposições de Williams (1969). O mesmo avanço tecnológico que permite que a música seja gravada e reproduzida a qualquer momento também está relacionado com a mídia, que tem um papel central na determinação do que deve ou não ser reconhecido como uma obra prima. De um lado, o homem pode, pela primeira vez, gravar o som e dar um novo sentido à temporalidade da música. Por outro, seu acesso quase ilimitado a todo tipo de repertório parece distanciá-lo do que muitos consideram as obras primas da criação musical, na medida em que se deixa influenciar pelo mercado e limita sua audição às músicas despejadas pelos meios de comunicação de massa.

Mesmo circunscrevendo-se à especificidade da música, é possível entender que quando aborda a idéia de “obras-primas”, Snyders está se referindo à cultura elaborada, em oposição à cultura primeira²⁴. Para o autor, essas culturas não são estágios evolutivos, mas elementos distintos, de tal forma que a cultura primeira não se torna elaborada.

Pode-se entender a cultura elaborada como resultado de uma categorização feita pelas classes dominantes. Para julgar o que faz parte dessa cultura, seria necessário consultar os críticos de arte. Segundo Williams (1969), a figura dos críticos de arte, ou estetas, seria resultado da mudança do sentido da palavra arte, quando passa a designar um tipo particular de atividade especializada, de certa forma dissociada da vida cotidiana.

Entretanto, para Snyders (1992), a cultura elaborada é caracterizada por elementos que transcendem a representação que ela faz de determinadas classes sociais dominantes, mesmo que haja uma correlação importante entre os dois. Não é porque segue um juízo de valor ligado às classes dominantes que um determinado elemento cultural é classificado enquanto elaborado, a ligação entre a classe e a valorização de um aspecto cultural ocorre por outra razão. É por ter um acesso mais amplo aos bens culturais, que as classes dominantes têm mais contato, e conseqüentemente mais afinidade, com a cultura elaborada.

Para Snyders, a cultura elaborada é formada por elementos artísticos que excedem o seu momento histórico, conceito que se aproxima da definição de ‘clássico’, ou seja, aquilo que o tempo não apaga e que é digno de ser transmitido às gerações futuras. Já para Harnoncourt (1996), se existe um julgamento do tempo para definir aquilo que merece ser transmitido às próximas gerações, “este julgamento só irá pronunciar-se, se for interrogado.” (p. 114), ou seja, a seleção não ocorre de maneira neutra. Tal consideração também coloca o ‘julgamento do tempo’ como um fator ligado à seletividade cultural.

Entretanto, mesmo se o sentido de cultura elaborada fosse analisado para além de relações objetivas de classe social, ainda assim se poderiam apontar problemas de parcialidade no argumento de Snyders (1992). Voltando-se aos exemplos musicais, ao procurar entender o que Snyders considera essencial para

²⁴ Nas versões originais o autor utiliza os termos *grandes œuvres* ou *chefs-d’œuvre* (SNYDERS e LECARME, 2002) que poderiam ser entendidos com um sentido mais amplo que ‘obra prima’. Ademais o termo ‘cultura elaborada’ é utilizado pelo próprio autor ao longo de sua obra.

ser levado à escola, encontra-se, com uma lente multicultural, a presença da visão eurocêntrica, pois são abordados quase unicamente exemplos da música ocidental européia. Raramente e apenas para um círculo bastante restrito, se fala na música de ameríndios, ou de etnias africanas.

Harnoncourt (1996) entende que o eurocentrismo na educação musical foi resultado da uniformização da história da música defendido pelos programas pedagógicos dos conservatórios de música pós-Revolução Industrial, com o intuito de universalizar o conhecimento musical. Também Wisnik (1999) critica as visões eurocêntricas da música em obras que revisam uma história da música, supostamente universal, omitindo, por exemplo, sistemas de produção musical típicos de muitas músicas classificadas como étnicas, ou seja, pertencentes a uma cultura que não a européia.

No julgamento de uma obra musical, existe ainda um equívoco em simplificar os critérios de análise unicamente em questões estéticas. Em certas situações, uma música é valorizada por muitas razões que não podem ser explicadas objetivamente, como é o caso de músicas importantes para um grupo cultural que são consideradas insuficientemente elaboradas por alguns especialistas. Encontram-se nesse caso músicas de caráter funcional, como hinos nacionais, muito mais relevantes pelos sentidos que carregam do que por causa de suas qualidades formais em música.

Ao reconhecer a importância da cultura elaborada, Snyders (1992) propõe um ensino de música que valorize o contato com tal cultura. O autor entende que ouvir obras primas de qualquer época, a qualquer momento, é um privilégio do século XX, desde a popularização dos meios fonográficos. Segundo o autor, “Vivemos em uma mutação histórica no ensino da música” (op. cit., p. 33) e, pela primeira vez, pode-se tecnicamente ouvir música em sala de aula e com qualidade²⁵. Em algumas situações, completa o autor, a música pode ser vista além de ouvida, como o caso das gravações em vídeo²⁶.

²⁵ Essa discussão é antecipada por Williams (1969) quando aborda o surgimento dos meios de comunicação de massa. Entretanto, para esse autor, é importante ter cautela na análise do papel ocupado por tais meios.

²⁶ Para Yara Caznok (2003), a relação entre a audição e a visão na apreciação musical vai além de uma simples complementação, já que, por conta de sua abstração, a música estimula nos ouvintes sensações e reações que têm afinidades com o sentido da visão.

Não há dúvidas sobre as enormes vantagens que os avanços da fonografia trazem à educação. Entretanto, deve-se também considerar que a revolução na maneira de se relacionar com a música produz no ouvinte uma experiência diferente do contato direto com o músico. O suporte fonográfico anula o caráter temporal e performático da música, transformando o discurso musical em outro discurso. Para Candé (1994) quase noventa por cento da música consumida atualmente é acessada por meio de gravações. Ainda para esse autor, o século XX marca em sua metade, a mudança da função da fonografia, inicialmente como registro de arquivo e posteriormente como referência musical principal, inclusive para audições ao vivo, que procura imitar a gravação. Atualmente, também como consequência dos avanços tecnológicos, o suporte digital está se tornando gradativamente o principal meio de acesso à música, especialmente entre os jovens (LEGRAND, 2008).

A partir das transformações decorrentes da fonografia, pode-se dialogar com Williams (1969) que apresenta a mudança na função do artista ao longo da história como uma representação das novas relações estabelecidas entre as pessoas e a cultura. Ao assumir o papel de produtor de uma obra que pode ser replicada, distribuída e vendida, o artista passa a ter uma nova função que difere da imagem de 'verdade imaginativa' e aproxima-se do sentido de operário.

Preocupando-se também com as novas funções do artista, Snyders (1992) defende que o professor deve proporcionar o contato com "verdadeiros intérpretes [musicais]", possibilitando uma experiência real com a música performática. Originalmente, essa proposta de Snyders se direciona aos alunos, para que tenham outra referência estética além da própria música que fazem em sala de aula. Segundo o autor, por mais prazerosas que as experiências musicais dos alunos sejam, elas não alcançam necessariamente um resultado estético elaborado, que só seria conhecido no contato com o músico profissional. Já para Jusamara Souza (2000b), é importante salientar que as experiências estéticas musicais de um aluno não ocorrem apenas em sala de aula. A autora indica, fundamentando-se em Freitas de Jesus, que a maior parte das experiências estéticas de um sujeito ocorre no cotidiano, incluindo as mídias e espaços com o qual se relaciona diariamente.

Ao entender que existem graus distintos na relação que um sujeito tem com a obra musical, Snyders defende que o professor prepare seus alunos a apreciar a música da forma mais completa. O autor salienta, entretanto, que o professor jamais

deve preparar ou introduzir a audição de uma obra aos alunos atribuindo a ela um juízo de valor.

Considerando que Snyders defende que os alunos tenham relação com a cultura elaborada dentro da escola, pode-se identificar um juízo de valor já consumado. Para Bourdieu e Passeron (1992) e Williams (1969), esse processo faz parte da tradição seletiva da escola e define conteúdos com critérios que não têm predominantemente compromisso com a neutralidade e democracia, visto que a seleção cultural se apóia sobre as escolhas e gostos de determinada classe social.

Quando discorre sobre as fontes que devem servir ao professor que busca exemplos da cultura elaborada a serem apresentadas aos seus alunos, Snyders (1992) diz ser necessário contar com um distanciamento temporal para julgar o que pode ser incluído em tal cultura. Voltando às contribuições de Bourdieu e Williams, mesmo com o distanciamento temporal do qual Snyders fala, ainda assim haverá um processo seletivo para definir o que deve ser classificado como cultura elaborada. A definição de uma obra de arte clássica muitas vezes se apóia na idéia 'daquilo que o tempo não apagou', entretanto, essa visão torna-se apenas parcialmente verdadeira quando são lembrados os exemplos de Bach e Sheppard que foram esquecidos apesar da grande qualidade estética de suas composições (MASSIN; MASSIN, 1997 e CANDÉ, 1996).

Por outro lado, discordando da opinião de Snyders, a música contemporânea, mesmo com sua tendência ao elitismo, e sem possibilitar ainda um distanciamento temporal para sua avaliação, pode ser utilizada em sala de aula promovendo muitas vantagens para a educação musical. Pode-se citar Delalande (1984) Maneveau (2000) e Zagonel (1992) que defendem a integração dessa música no cotidiano da escola, em especial para as crianças.

Quando se refere especificamente sobre a metodologia de ensino da música, Snyders (1992) deixa transparecer sua preocupação para que a arte seja entendida pelos alunos. Tal preocupação também é discutida por Williams (1969) quando questiona os processos históricos que distanciaram a arte do cotidiano.

No processo de apreciação musical, Snyders (1992) propõe a utilização da linguagem verbal como uma ferramenta importante para desvendar a música, mesmo que em um primeiro momento, ela pareça não poder ser explicada por outras linguagens que não musicais. Snyders indica que para alguns autores, a música "recusa a idéia de significação" (op. cit., p. 106), entretanto, ele defende que,

se a música significa, o processo difere de outras linguagens, como a linguagem verbal, pois “nela a significação se revela primeiro no plano interno”. (op. cit., p. 106). Como resultado, encontrar-se-ia a impossibilidade de exprimir com palavras ou outros signos a significação da obra musical, o que não seria conseqüência de sua pobreza, mas uma decorrência de sua complexidade. Essa idéia é valiosa para os procedimentos definidos nesta tese.

A complexidade na música está na combinação de seus elementos. Na tentativa de entender como ocorre a significação de uma obra musical, há propostas educacionais que se aprofundam em elementos isolados, tais como intervalos, acordes e escalas, o que, segundo Snyders, descaracteriza a obra como um todo e não contribui para o seu entendimento. Complementando as idéias desse autor, tais tendências também podem ser vistas como fatores de distanciamento, uma vez que os elementos formais fazem parte da tradição acadêmica e são geralmente conhecidos daqueles que tiverem meios de freqüentar escolas de música e conservatórios.

A verbalização sobre uma obra ouvida é, para Snyders, uma maneira de provocar nos alunos reflexões sobre a experiência musical. Tal visão pode ser entendida como uma possibilidade de democratização de acesso às novas culturas, já que a linguagem verbal é o elemento comum (com suas variações) a todos os extratos sociais.

Voloshinov (1986) e Bakhtin (1992) são dois autores que reforçam o argumento da necessidade de verbalizar sobre a arte, como um subsídio para seu entendimento. Para Voloshinov, a compreensão e a tomada de consciência dependem da abordagem verbal: “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (op. cit., p. 38). Ao tomar essa posição, esse autor se contrapõe ao idealismo romântico que considera a expressão verbal uma “deturpação do pensamento interior” (op. cit. p. 111), a mesma visão que Williams (1969) critica quando fala das interpretações românticas sobre a natureza do artista e sua obra. Por sua vez, Bakhtin (1992) também discorre sobre esse tema, confirmando que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.” (p. 279).

Voloshinov (1986) defende ainda os benefícios de aliar a linguagem verbal à apreciação da arte (incluindo a música): “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável.” (1986, p. 118).

Ao relacionar o pensamento verbal e a arte, Voloshinov sintetiza que “Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.” (op. cit. p. 112).

Interpretando que a verbalização é a única maneira de dissipar a ‘névoa que ofusca’ um entendimento mais completo dos elementos da cultura elaborada, esse é um argumento favorável a Snyders para justificar a verbalização na apreciação de uma música.

No processo de relação entre a sociedade e elementos da cultura elaborada, Snyders destaca que existe uma tendência das pessoas normalmente gostarem apenas do que já conhecem, e, no caso específico da música, tender a ouvir apenas as mesmas obras, diferentemente da literatura, em que há uma disposição de sempre procurar o novo. O suporte fonográfico, que poderia proporcionar às pessoas a ocasião de ter acesso a um repertório vasto, acaba por se transformar em um problema, como indica Harnoncourt (1996) ao dizer que o ouvinte “só aproveita muito raramente essa oportunidade, pois a força de girar sempre na órbita do já conhecido acaba matando qualquer perspectiva e sufocando o seu interesse pelo novo” (p. 114).

A partir das idéias desses autores, pode-se supor que a dificuldade em ouvir músicas novas pode estar ligada à excessiva abstração da linguagem musical. Tal abstração pode ser mais bem entendida levando-se em conta que além de estimular quase que exclusivamente o sentido da audição, a música é uma arte performática, pois depende da ação do músico para acontecer, uma vez que apenas o texto musical não é o suficiente para se apresentar enquanto música²⁷. Esse fato implica em considerar a temporalidade como elemento essencial da arte musical, ou seja, ela só pode ser apreciada no tempo, já que não é possível contemplá-la quando está

²⁷ Há alguns músicos que consideram que a arte musical já se faz presente no texto musical (ou partitura). Deve-se, entretanto entender que essa relação é reservada às poucas pessoas que têm a capacidade de transformar mentalmente a partitura em música, em um processo que é apresentado por Gordon (2000) como audiação.

parada. Tal aspecto diferencia a música de outras artes como a pintura ou a escultura, nas quais a apreciação pode ocorrer independentemente do fator temporal, uma vez que o observador pode se relacionar com a obra a qualquer momento e ditando o seu próprio ritmo de fruição²⁸. O fator temporal na música traz implicações muito complexas para a relação do ouvinte com essa arte. Para o apreciador não é possível direcionar sua atenção a um trecho da música que já foi tocado, pois sua única relação com o que já ocorreu é através de sua própria memória. Tampouco é possível parar a música para se relacionar com uma determinada parte da obra de forma concentrada. Se a música é interrompida ela simplesmente deixa de existir, e evidentemente não pode mais ser apreciada.

Mesmo que as características de abstração da música descritas acima possam ter como conseqüência uma assimilação mais lenta do discurso musical por parte do ouvinte, tal fato pode ser interpretado como algo benéfico, uma vez que essa característica permite que as pessoas ouçam a mesma música várias vezes, sempre identificando novos elementos, o que trará como conseqüência uma escuta diferente. Sob outro ângulo, para Snyders (1992), a justificativa para a necessidade de ouvir uma mesma obra muitas vezes está na mudança de maturidade do ouvinte, sempre em mutação, a partir de novas experiências e informações.

Snyders relembra que não há padronização de recepção de elementos da cultura elaborada em um mesmo grupo de pessoas, ou seja, cada pessoa reagirá diante de estímulos culturais de forma diferente. Williams (1969) também compartilha essa compreensão, o que resulta no fato de que na sociedade contemporânea, marcada pela desigualdade, a experiência comum genuína não existe.

Para Snyders (1992) a arte tem a possibilidade de traduzir o mundo de uma forma particular e sua dimensão histórica permite o entendimento da produção cultural como uma produção humana ligada ao seu tempo, assim como defendem Kandinsky (1996) e o método de ensino da arte DBAE²⁹. Esse método de ensino da arte foi adaptado para a realidade brasileira como Abordagem Triangular do Ensino

²⁸ Ainda que também dependam da ação do artista, a dança e o teatro têm uma temporalidade diferente da música. Mesmo que consideradas artes performáticas, pelo fato de estimularem também o sentido da visão, nessas linguagens a pausa passa a existir como um elemento que faz parte do discurso artístico, não apenas como oposição da ação, mas como parte dela.

²⁹ DBAE é a sigla para *disciplined-based art education*, método de ensino da arte criado pelo *Getty Center for Arts Education* que propõe o ensino da arte fundamentado em quatro eixos essenciais: a produção de arte, a crítica de arte, a estética e a história da arte.

da Arte, proposto por Ana Mae Barbosa (1991), e suas idéias foram tomadas como referência na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998 e 2002). Referindo-se especialmente à música, Harnoncourt (1996) diz que, igual às outras artes, a música é “reflexo da vida espiritual de seu tempo, portanto do presente” (p. 14).

Assim como Williams (1969), Snyders (1992) entende que uma maneira de aproximar as pessoas de certos elementos culturais é estimulá-las a assumir uma postura ativa, diminuindo, por exemplo, a distância entre a arte e a vida. Com esse propósito e atendo-se ao ensino da música, Snyders orienta os professores a estimular a criação musical de seus alunos por meio do contato com referências da cultura elaborada, ou ‘obras primas’. O autor destaca, entretanto, que ao dar um retorno sobre a produção dos alunos, o professor deve evitar a comparação com as ‘obras primas’. De um lado, corre-se o risco de inferiorizar os trabalhos dos alunos evidenciando a relativa superioridade de obras já consagradas; por outro, é perigoso equiparar o que o aluno fez com a produção de músicos profissionais, sob o risco de exaltá-lo falsamente.

Mais uma vez, no ponto de vista de Snyders transparece o dualismo que separa as obras de boa qualidade, ou obras primas, de outras produções, considerando-as como categorias que não podem ser comparadas. Para Williams (1969) o tratamento da arte como algo sublime seria uma herança do romantismo, momento que marca a categorização do artista como um sujeito diferente dos outros, possuidor de qualidades excepcionais. Para Galvão (2007) a atribuição de qualidades incomuns para algumas pessoas é um dos elementos presentes no senso comum que difunde idéias equivocadas sobre o ‘dom’. É possível que, para a educação musical, uma visão que coloque as ‘obras primas’ muito distantes dos alunos acabe por marginalizar as produções dos alunos, condenando-os previamente a um estágio de desenvolvimento musical sempre ‘inferior’.

Quando se aprofunda sobre aspectos do ensino de música, Snyders (1992) diz que ouvir música com profundidade permite a “reconciliação do homem consigo mesmo” (p. 120), por meio da aproximação entre os aspectos emotivos e racionais que se mesclam a partir da experiência estética provocada pela música. Tais argumentos são uma importante contribuição do autor para ligar razão e emoção como qualidades artísticas inseparáveis, o que eventualmente refuta a idéia

romântica, também criticada por Williams (1969), da produção artística apenas como um estado de espírito decorrente da emoção, de certa forma distante da razão.

Entretanto, em outro momento, Snyders (1992) contradiz essa análise quando traz à tona sua dificuldade em considerar razão e emoção como aspectos interligados, o que fica claro quando diz que o ensino da música deve acontecer para que o aluno seja reconhecido em sua sensibilidade, assim como é reconhecida sua inteligência quando se desenvolve na matemática. Não há dúvidas quanto à importância de considerar a formação sensível como componente essencial na educação, entretanto, existe uma visão reducionista quando se relaciona a música com sensibilidade e a matemática com inteligência. Todas as áreas do conhecimento estimulam mais de uma habilidade ou competência específica, como é o caso da música que auxilia tanto no desenvolvimento da inteligência quanto da sensibilidade. A partir de entrevistas com coordenadores de projetos sociais onde a música é um elemento central, Hikiji (2006) também descreve uma visão reducionista da função da música, quando identifica concepções utilitárias sobre os benefícios da música no desenvolvimento de crianças.

Um aspecto crítico apontado por Snyders é o fato do ensino de música ser desvalorizado tanto pelos alunos quanto por suas famílias, o que ocorre sem que haja uma “cobrança social” (1992, p. 132). A visão desinteressada da música reforça a concepção contextualista de seu vínculo com a educação, em que a ênfase não está na aprendizagem da música enquanto área do conhecimento, mas no desenvolvimento da habilidade musical para se aprimorar em outras áreas. Há também aspectos em que a música se torna uma espécie de exclusividade para certos grupos sociais, como é o caso do modelo de ensino burguês apresentado por Williams (1969) em que a música está a serviço de uma determinada classe, mantendo sua posição de superioridade com relação às outras.

De todas as críticas que Snyders apresenta sobre a situação atual do ensino musical, a mais grave é a contradição na relação entre os jovens e a música. Para o autor, essa arte desperta alegria, entusiasmo e paixão nos jovens, entretanto, ela tem uma importância muito reduzida no ensino formal. Snyders diz que “(...) no momento em que a sensibilidade afetiva e, portanto, também estética do adolescente atinge seu nível de expansão, o ensino de música desaparece, para a grande maioria dos alunos.” (1992, p. 130). Mais adiante, diz que “é sem dúvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos” (op. cit., p. 136). O autor

entende que nunca, como no momento histórico atual, os jovens estiveram tão ligados à música, o que deveria ser considerado um favorecimento ao professor de música, mas existe um conflito de culturas que se transforma muitas vezes em uma barreira, como se houvesse a concorrência de preferências musicais entre os jovens e seus professores³⁰.

Para Snyders, assim como ocorre no esporte, a música tem um apelo muito grande nos jovens e é vivida com profundidade. O espaço dessa arte é repleto de contradições na escola, pois o aluno tende a ter uma posição de resistência para tudo o que o professor traz para a aula de música. O autor compara a música com outras disciplinas, como a Física, em que os alunos certamente têm idéias formadas, mas aceitam com mais facilidade as propostas do professor. Já na música, como o aluno sabe de sua ‘inutilidade profissional’ ele simplesmente se dá o direito de refutar o que é trazido pelo professor, muitas vezes de forma “explosiva”, traduzindo que “sua” música é mais importante do que aquela proposta pelo professor e lhe pertence legitimamente. Outro aspecto que dificulta a aproximação dos exemplos musicais trazidos pelo professor se fundamenta na formação do gosto musical que ocorre socialmente e não individualmente, fazendo com que uma geração tenda a padronizar os seus gostos, marginalizando quem se desvia das escolhas da maioria. Como o aluno não demonstra interesse em receber influências do professor, esse desiste. Por outro lado, Snyders considera que a reação forte por parte dos jovens à música trazida pelo professor pode ser um bom sinal, pois significa que o assunto interessa os alunos, gerando uma condição essencial para promover a educação.

Como reação ao conflito, alguns professores tenderiam a questionar o gosto dos alunos, o que, segundo Snyders, é inútil e até perigoso, pois gera uma situação de conflito. Essa posição não é compartilhada por Schafer (1991), para quem o questionamento sobre o gosto musical dos jovens não é perigoso, mas sim fonte de reflexões profundas sobre a relação que cada um tem com a música, conforme relata em experiências docentes com jovens. Também para Williams (1969) o embate entre culturas distintas é salutar, já que, segundo o autor, é um dos caminhos necessários para a construção de uma cultura comum.

Para Snyders como alternativa ao conflito entre professores e alunos no que se refere à escolha das músicas, o professor deve defender a idéia de que aprender

³⁰ O conflito entre a cultura dos professores e dos alunos é amplamente abordado por Dubet e Martuccelli (1996) e por Bourdieu e Passeron (1992).

música não significa a renúncia do agradável, ou do já conhecido, mas a possibilidade de chegar ao mais agradável. Ao falar do Rock, Snyders diz que “O que há de tranquilizador é que podemos amar todas as músicas, elas não se excluem mutuamente. O gosto primeiro não constitui uma tendência perversa em abandonar, ele é como um ponto de apoio, pode servir como ponto de apoio”. (1992, p. 158). Sem se limitar à idéia de música enquanto experiência agradável, Schafer (1991) também apóia a idéia de que gostos musicais não são concorrentes e exemplifica que, diferentemente da preferência religiosa, fundamentada na negação da outra doutrina, a escolha em música é cumulativa, sem que existam limites para gêneros ou estilos musicais cultivados por uma pessoa.

Partindo do princípio de que um aluno deva ouvir todos os tipos de música, Snyders destaca ser preciso eleger uma cultura central em torno da qual as outras culturas serão referenciadas, como é o exemplo da cultura lingüística eleita pela escola. O princípio de uma cultura de referência³¹ também deveria ocorrer para o ensino de música, não para se fechar em uma cultura própria, mas para ter um ponto de partida sólido para entender e apreciar outras culturas. Tal idéia tem alguns pontos em comum com a proposta de cultura comum defendida por Williams (1969). Nessa perspectiva, um elemento comum não seria uma proposta de simplificação, ou de anulação da diversidade, mas um elemento de diálogo e de trocas.

Por outro lado, tomando Bourdieu e Passeron (1992), como referência, pede-se cautela na escolha de uma cultura musical central para a educação de uma pessoa. Mesmo com a boa intenção de proporcionar uma sólida construção da identidade cultural do aluno, existe na escola a formação de um *habitus* secundário que se fundamenta na negação ou reafirmação do *habitus* primário. Nesse processo, a escola pode negar e anular as referências musicais da cultura de origem de um determinado aluno e considerando a pluralidade de origens culturais em uma mesma sala de aula, tal probabilidade é alta.

Para Snyders, existe um problema de relação entre a origem cultural e o acesso à cultura elaborada, o que se reflete em uma ‘baixa auto-estima’ diante de

³¹ A cultura de referência defendida por Snyders pode ser confundida com a idéia de cultura canônica, ou cânone. Para Edgard e Sedgwick (2002), ‘cânone’ é utilizado para agrupar aquilo que é reconhecido como representação mais importante de uma determinada tradição artística. Comumente utilizado na música, o termo se fundamenta na idéia escolástica da existência de valores estéticos universais. Mesmo que Snyders pareça assumir a posição em defesa do cânone, sua proposta é eleger uma cultura de referência como ponto de partida ao conhecimento de outras culturas e não como conteúdo de qualidade superior.

certas obras, com alunos que concluem, por exemplo, que “Beethoven não é para nós (...)” (1992, p. 141). Nesses casos, o autor considera que o professor deva mediar essa frustração. Voltando a Bourdieu (1969), a exposição de alunos a certas músicas que são consideradas ‘obras primas’, ocorre como uma espécie de processo ‘civilizatório’, e é explicitamente uma violência simbólica, pois propõe a inculcação de novos elementos culturais nos alunos, ignorando suas culturas de origem, ou *habitus* primário. O fato da escola assumir para si o papel de determinar e difundir o que seriam as ‘obras primas’ se fundamenta na lógica de que a escola detém o domínio da cultura elevada, como afirma Williams (1969), e reproduz esse papel por meio de sua tradição seletiva.

Assim, a relação de um sujeito com a música é muitas vezes simplificada à idéia de ‘dom’, o que é, por vezes, entendido como irrefutável (Ver GALVÃO, 2007). Ao analisar a conexão entre a música e o dom, Snyders diz que o ato de cantar, tocar ou até de gostar e ouvir é uma “característica natural, quase filosófica, imutável e irreduzível” (1992, p. 130). Tal argumento coloca a relação com a música como uma característica intrínseca ao homem. Pode-se encontrar em Snyders uma explicação sociológica para o dom, já que considera que a relação de um sujeito com a música está ligada a seu meio sócio-cultural, como uma espécie de caldo cultural (ou *Boillon culturel* nas palavras do autor. op. cit., p. 131). Pode-se também aproximar a idéia de caldo cultural com o conceito de *habitus* primário que Bourdieu (1992) constrói.

Considerando que a relação com a música é inerente ao homem, Snyders refuta a idéia de que o dom é condição para o acesso à música, quando diz que:

Contra aqueles que defendem ou deixam subentender que alguns estão destinados a gostar da grande música, e outros não, e que os primeiros conseguiriam logo no começo, em virtude de sua boa natureza, ligar-se a Beethoven, ao passo que os outros não chegariam jamais a isto, um ensino democrático aparecerá como necessário a todos - já que ninguém chega por si mesmo no nível dos muito grandes -, e possível para todos, porque todos já gostam de alguma música podendo, portanto avançar. (1992, p. 162).

Snyders entende que, por mais contraditória que seja a capacidade de “equalização” da escola, ela deve compensar as diferenças entre alunos ‘bons’ ou ‘bem dotados’, ou de herdeiros de ‘genes mágicos’ e os normais, já que a sociedade

fora da escola apenas acentua as diferenças. Para que essa função da escola seja cumprida, o autor defende o ensino de música já a partir do início da escolarização.

Para Williams (1969) essa visão de escola 'redentora' está de acordo com um modelo de ensino burguês, a partir do momento em que elege uma cultura superior a ser alcançada pelos oriundos das classes menos privilegiadas. Já para Bourdieu e Passeron (1992), a escola mantém as diferenças sociais que se encontram fora dela, mas de forma velada e sob o discurso de democratizar o acesso a uma cultura supostamente universal.

A partir do diálogo entre Williams, Bourdieu e Snyders, é possível encontrar aspectos de uma relação íntima entre a cultura e a escola. Para ir além da simplificação de que a escola reproduz as relações, e desigualdades sociais, pode-se entender que ela é um espaço reservado à transmissão de 'extratos' culturais, ou seja, um conjunto de elementos que transparecem toda a complexidade da relação desigual que o homem tem com a cultura, o que se sintetiza por uma tradição seletiva.

Restringindo-se à questão específica da música enquanto conteúdo escolar, a partir das idéias de Snyders, é possível observar as múltiplas facetas que a cultura assume na escola, seja com objetivos democráticos ou por intenções excludentes e 'civilizatórias'. Ao entender que os elementos da cultura tiveram espaços e interpretações que variaram ao longo da história, pode-se encontrar atualmente 'sombras' dos mais variados sentidos que a cultura assumiu em muitas concepções de ensino, tendo como exemplo a discussão sobre o dom e o acesso à música.

Entretanto, reduzir a escola a um papel passivo na relação entre a cultura e a sociedade é simplificar a sua força e o seu papel na produção cultural. Enquanto um espaço complexo de trocas sociais, banhado pelo conhecimento que fundamenta as muitas atividades educacionais, a escola certamente alimenta a sociedade com a produção de elementos que vão constituir o que se chama genericamente de cultura. No que se refere à cultura musical, entender como ocorrem algumas relações entre cultura e escola é o que dirigiu a construção desta tese.

As idéias apresentadas neste capítulo permitiram verificar que há uma relação íntima entre educação e cultura, uma vez que a educação transmite um conteúdo que é genericamente classificado como cultura. Esse conteúdo é, para Forquin (1993), um conjunto de "extratos de cultura", em função da tradição seletiva da

escola. Raymond Williams (1969) traz elementos para fundamentar a tradição seletiva que existe na construção cultural de uma sociedade, concentrando suas discussões nas transformações sociais decorrentes da revolução industrial. Suas análises apresentam as modificações de sentido que os termos cultura, arte e artista sofreram ao longo dos últimos séculos. Williams defende, ainda, a coexistência de culturas diferentes, ligadas aos distintos extratos sociais, cujos reflexos podem ser verificados no sistema escolar.

Ao refletirem sobre as desigualdades observáveis na escola, Bourdieu e Passeron (1992) trazem elementos para discutir a complexa relação entre a escola e a sociedade, destacando que é necessário analisar os agentes e os mecanismos escolares e suas relações para compreender as contradições das instituições pedagógicas.

Finalmente, Georges Snyders (1992) reflete em sua análise sobre o espaço da música na escola algumas concepções historicamente herdadas, como uma visão romântica da relação que os alunos devem estabelecer com a arte. Esse autor indica também a importância que a música tem no processo de escolarização, destacando o papel da sedução na educação, o que traz alternativas para se contrapor aos processos de inculcação, apontados por Bourdieu e Passeron, que ocorrem na escola.

3.1 A escola como espaço de transmissão da cultura, de relação e experiência social com o conhecimento.

O conhecimento sobre a escola pode ser construído a partir de aproximações distintas. Estabelecidas idéias fundamentais sobre as relações entre a escola e a cultura, é necessário avançar na direção de esclarecer alguns posicionamentos teóricos sobre a escola como espaço social do conhecimento. Para isso, foram selecionados alguns elementos de teorias sociológicas contemporâneas que se voltaram ao estudo do que a escola produz, ou do que a escola “fabrica”, ao exercer sua função de transmissão cultural.

Algumas teorias privilegiam as análises macro-estruturais e, dessa forma, buscam explicar os resultados do trabalho escolar a partir das determinações de

classe. Outras, contrapondo-se às concepções homogeneizantes de escola, privilegiam o entendimento de certos elementos que ocorrem no seu interior, como certas especificidades na relação entre os sujeitos e a cultura, algumas das quais qualificadas como 'fracasso escolar'.

Pierre Bourdieu apresenta contribuições importantes para entender o papel da escola na transmissão da cultura, orientando suas pesquisas para os processos desiguais dessa transmissão. Outra perspectiva busca entender as experiências individuais e sociais dos sujeitos com os conhecimentos escolares e com a escolarização e é defendida por Bernard Charlot e François Dubet.

Ao entender que a música é uma área do conhecimento, ou simplesmente um saber, é possível encontrar em Bernard Charlot (2000) subsídios para discutir o espaço da música no processo de escolarização. O autor propõe a construção de um arcabouço teórico que possa fundamentar as pesquisas sobre a relação que um sujeito estabelece com o conhecimento, permitindo que a relação com o saber seja entendida como um objeto de pesquisa.

O ponto de partida de Charlot é a análise do fracasso escolar, que segundo ele, é um campo saturado de teorias e de senso comum. Sua proposta é discutir a relação entre o saber e a escola a partir de teóricos da sociologia e da educação por meio de um diálogo com as pesquisas do grupo ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades Locais (Paris VIII, Saint-Denis). Assim como a 'exclusão', a 'crise do ensino', o fracasso escolar está presente nos meios de comunicação de massa, dando margens a explicações simplistas e muitas vezes sem fundamentação coerente. Charlot considera o 'fracasso escolar' um nome genérico que reagrupa muitos elementos certamente reais, mas cujo conjunto não pode ser considerado um objeto de estudo.

Ao transpor a temática estudada por Charlot para o campo do conhecimento musical, pode-se verificar um problema comum. No que se refere à relação das pessoas com a música, a mídia tem preferência por notícias sensacionalistas que buscam constantemente o mito do gênio. Quando se apresenta a história de algum músico, ou de uma pessoa que se desenvolveu plenamente nessa linguagem, enfatiza-se qualidades 'sobrenaturais' que são explicadas como 'dom' omitindo-se com freqüência aspectos como a dedicação ao estudo, realidade sócio-cultural e a orientação de bons professores.

Para Galvão (2007), a propensão genética ao talento só existe no campo conceitual e teórico. Dessa forma, é possível dizer que essa é uma área repleta de polêmicas e embates e se torna perigosa quando o julgamento do talento de um sujeito serve para determinar elementos objetivos de sua vida.

Na realidade brasileira, a idéia de fracasso escolar também se aproxima da formação musical das pessoas quando se entende que, apesar de ser previsto dentro da disciplina de artes, o ensino da música é inexistente ou deficiente (BEYER, 2003). O desenvolvimento musical torna-se possível apenas para aqueles que têm o privilégio de ter tal formação complementar à escola, perpetuando as desigualdades quanto ao acesso ao conhecimento musical.

Uma das questões norteadoras nas pesquisas coordenadas por Charlot (2000) é a constatação que nas famílias de meios sociais populares, ou desfavorecidos, o fracasso escolar parece ser mais evidente. Para elucidar essas questões, normalmente reduzidas apenas às idéias de fracasso escolar, origem social ou deficiências sócio-culturais, o autor propõe a idéia de relação com o saber como uma forma de explicação que se baseia em um processo metodológico fundamentado em descrever, ouvir e teorizar.

Para Charlot (op. cit.) o fracasso escolar se tornou um termo tão vasto e tão utilizado que é comumente relacionado com os mais variados problemas do ensino, colocando em um mesmo plano questões que são completamente incompatíveis no que se refere às aproximações de análise. Para entender os acontecimentos que são normalmente enquadrados enquanto fracasso escolar deve-se considerar com profundidade muitos fatores como: o aprendizado, o serviço público e os investimentos em educação, a igualdade das chances escolares, entre outros. Entretanto, para o autor, o estudo centrado apenas nessas questões traz riscos metodológicos à pesquisa, que terão como consequência uma explicação incoerente da realidade. Trata-se dos objetos sociomediáticos³² que não estão apenas presentes em explicações pouco aprofundadas da mídia, mas também são replicados por muitos pesquisadores, mantendo uma espécie de círculo vicioso de informação simplista, ou incompleta.

Diante dos pesquisadores freqüentemente tentados a explicar o fracasso escolar por meio de objetos sociomediáticos, transformando-os em objetos de

³² Os objetos sociomediáticos são alguns objetos do discurso social, que também se fazem presente nos meios de comunicação de massa (CHARLOT, 2000).

pesquisa, Charlot relembra que o fracasso escolar não pode ser um objeto analisado por si. Para que o pesquisador não limite os objetivos de pesquisa em tais objetos, é importante que possa: circunscrever-se aos fenômenos e simultaneamente distanciar-se dos fatos e fundamentos; descrever e escutar e ao mesmo tempo contextualizar e teorizar; além de imergir-se no objeto mantendo o distanciamento teórico. O que parece ser uma incompatibilidade de abordagem do problema é na verdade como o processo de ajuste de foco que tem como parâmetros vários ângulos e várias abordagens distintas.

O processo de aproximação do objeto de estudo proposto por Charlot tem como princípio não aceitar de imediato as primeiras aparências, ou as primeiras dúvidas que se formulam. Dessa forma “A característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada. Deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida.” (op. cit., p. 15).

Transpondo as idéias de Charlot para a investigação no campo da música, é possível encontrar em certas análises tendência em interpretar a relação que as pessoas têm com essa arte a partir de simplificações biologizantes, como dom ou talento inato; ou então por meio de fatalismos ‘anti-mediáticos’, acusando a televisão como único vilão das dificuldades na educação musical. Contrariamente a tais tendências, é necessário ir aos lugares onde a música acontece, e verificar como as pessoas se relacionam com ela.

Outro ponto defendido por Charlot como essencial a qualquer investigação é a construção de um referencial teórico que se torna a lente de observação da realidade. Para o pesquisador, deve ser claro que “ninguém pode ser epistemológica e sociologicamente virgem” (op. cit., p. 15), e que o seu esforço deve se concentrar em se aproximar da realidade estudada entendendo que seus fundamentos científicos estarão presentes no seu olhar. O autor indica que esse fundamento é levado em conta no caso dos estudos sobre o fracasso escolar após as pesquisas da sociologia da reprodução dos anos 60 e 70, crítica que também estimulou a pesquisa de Dubet e Martuccelli (1996) sobre a experiência escolar.

Considerando vários ângulos, Charlot prefere afirmar que o fracasso escolar não existe, mesmo que os fenômenos observados sob essa definição sejam bem reais, o que existe na realidade são alunos em situação de fracasso. Trata-se de um conjunto de fenômenos observáveis e comprovados: alunos que não acompanham o

ensino, que não desenvolvem certas habilidades, que têm problemas de relacionamento, entre outros. São fenômenos observáveis que são reagrupados sob o termo fracasso escolar.

Para Charlot, desde que o fracasso escolar é investigado como um elemento relevante do processo escolar pode-se destacar duas visões distintas para o problema. Uma delas apóia-se na idéia de “deficiências” sócio-culturais do aluno para justificar o fracasso escolar. A outra visão do fracasso escolar leva em consideração a experiência pessoal do aluno fracassado que muitas vezes se traduz em frustrações e conseqüentemente mais fracasso.

Segundo Charlot, a concepção que considera a reprodução, a origem social e as deficiências enquanto origens do fracasso escolar está presente em algumas teorias da sociologia dos anos 60 e 70, sendo Pierre Bourdieu um dos teóricos principais dessa tendência. Em sua teoria, para entender a posição escolar de um aluno, é necessário observar a posição social dos pais, constatando a homologia, ou seja, a posição social dos pais determina a posição escolar dos filhos. Essa visão se baseia em diferenças de capital cultural e *habitus* e, para Charlot, pode ser chamada sociologia da diferença.

Mesmo indicando dados estatísticos cuidadosos, as pesquisas da sociologia da diferença têm, para Charlot, problemas metodológicos, como por exemplo: considerar apenas a categoria sócio-profissional do pai, uma vez que cada vez mais mães tomam um papel fundamental nas questões sócio-profissionais; não considerar outros agentes familiares que influenciam a formação de uma criança, como os irmãos e os avós; não considerar outros parâmetros, como por exemplo, a prática religiosa e militância política, para definir a posição social da família, tendendo a se pautar apenas nos termos sócio-profissionais; não considerar a singularidade da criança, sem a qual irmãos teriam sucesso-fracasso escolar idênticos; não considerar as práticas escolares do cotidiano que demonstram não ser automático que o filho de pais socialmente bem posicionados será um bom aluno.

A necessidade de ampliar a visão sobre os elementos que influenciam a relação do sujeito com o saber, apresentada por Charlot, contribui para o desenvolvimento da pesquisa realizada para esta tese na direção de explicar elementos da relação que crianças das séries iniciais da escola fundamental têm com a música, no espaço escolar. Na realidade de Curitiba, dependendo da

localização da escola, a prática religiosa das crianças é um elemento fundamental para entender sua relação com esse saber. O papel das igrejas evangélicas na formação musical tem sido central na vida de muitas crianças, em parte por conta de um projeto de evangelização que considera a música uma ferramenta essencial e também por causa da lacuna que existe nas escolas quanto ao ensino da música. Hikiji (2006) também encontrou essas relações em seu estudo etnográfico com crianças internas da FEBEM³³ que participavam do projeto GURI de educação musical. Sua pesquisa demonstrou que a maior parte das crianças que tinham tido acesso à música antes de serem alunos do GURI, estudaram música em alguma comunidade evangélica.

Charlot propõe uma análise do sujeito que diferencie sua posição objetiva e sua posição subjetiva. A primeira se refere às determinações do seu mundo real, que incluem sua condição sócio-cultural. A segunda diz respeito ao significado que o indivíduo dá à posição objetiva. Esse significado pode ampliar ou anular o efeito da primeira.

Fundamentando-se na ampliação dos elementos de análise, Charlot reafirma que a origem social não é a causa do fracasso escolar, mesmo que dados estatísticos possam ser examinados na perspectiva de uma relação de causa e efeito. As teorias da reprodução foram facilmente aceitas pelos docentes, interpretando a origem familiar, cultural ou étnica como a explicação e até a previsão do fracasso escolar. Para o autor, é evidente que essas origens têm alguma influência no futuro escolar de uma criança, mas não podem ser considerados fatores determinantes.

O antropólogo John Ogbu, citado por Charlot (2000) entende que a deficiência sociocultural pode se apresentar de três formas diferentes: a privação, elemento centrado no aluno, que é visto como aquele que tem lacunas; o conflito cultural, quando existe uma diferença entre a cultura escolar e cultura familiar; e a deficiência institucional, quando, em uma mesma escola existe a segregação de alunos de diferentes origens. Entretanto, para Charlot, os alunos em situação de fracasso não podem ser considerados deficientes socioculturais.

Charlot entende a teoria da deficiência sociocultural como uma visão negativa da escola. Como contrapartida, propõe uma leitura da realidade a partir da

³³ Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, ligado ao Governo do Estado de São-Paulo.

relação com o saber, ou seja, propõe que se busque o entendimento das experiências dos alunos, suas ações e sua leitura de mundo. Tal proposta muda o foco anteriormente centrado no que não funciona, ou não se aprende, para aquilo que se aprende, apesar da complexidade das variáveis do espaço escolar.

No caso específico do espaço ocupado pela música na escola, também existe uma tendência de iniciar a análise com o que não funciona, constatando que a educação musical é deficiente ou mesmo inexistente, ou ainda que muitos professores não sabem música. Uma alternativa para essas afirmações poderia derivar do esforço de verificar se existe música na escola, onde ela ocorre e como as crianças apreendem essa linguagem. Essa é uma questão que foi se constituindo, ao longo da pesquisa de campo para a elaboração desta tese, como uma trajetória interessante, que poderia trazer novos elementos para o debate sobre o ensino de música.

Para Charlot, os docentes verificam com freqüência a relação entre origem social ou cultural e o desempenho de seus alunos, como se fosse a confirmação do que as teorias da reprodução prevêm, mantendo o equívoco da relação de causa e efeito. Entretanto, quando se encontram exceções, como um aluno de origem simples que é vitorioso em sua trajetória acadêmica, eles normalmente atribuem o sucesso ao dom.

Seguindo a lógica de que não existe fracasso escolar, mas sim alunos em situação de fracasso, um estudo que pretende se aprofundar nessa problemática deve considerar o aluno como sujeito, em três dimensões: 1. Trata-se de um ser humano, com toda sua dinâmica; 2. É um ser social, pelos espaços que ocupa (família; escola) por meio de relações sociais; e 3. É singular. Esse sujeito tem uma posição ativa diante do mundo, entende o saber como necessidade de aprender o mundo, e é produzido por meio da educação.

Charlot entende que as sociologias de Durkheim e Bourdieu excluem o sujeito enquanto elemento essencial³⁴. Ele afirma que se existem determinações sociais, conforme tais autores indicam, elas agem sobre um sujeito específico, com todas as suas dimensões. Segundo Charlot, ao desconsiderar os fatos psíquicos,

³⁴ Deslocando-se para o outro extremo da problemática, é oportuno ressaltar aqui o relato feito por Jusamara Souza (2000b) sobre os trabalhos fundamentados nas “sociologias do cotidiano” em que a ênfase da análise do cotidiano recai principalmente sobre o sujeito colocando fatores coletivos em segundo plano, sem, no entanto, negá-los.

Durkheim vê a sociedade como uma realidade específica, ou seja, é um corpo e não a reunião de indivíduos, ao que chama de “representações coletivas”.

Por sua vez, Bourdieu chama o sujeito de “agente social”, que não é completamente autônomo nem consciente de suas determinações. Para o autor, os agentes é que são ativos, mesmo sem serem considerados sujeitos, pois agem a partir de disposições psíquicas e não a partir de sua consciência plena.

Para Charlot, na análise de Bourdieu as disposições psíquicas foram socialmente estruturadas e são duráveis; trata-se do *habitus*, ou “princípio de percepção e ordenamento do mundo” (CHARLOT, 2000, p. 35). O *habitus* é construído interiorizando e incorporando determinações que são externas ao sujeito, ou seja, “o social torna-se psíquico quando passa do ‘exterior’ para o ‘interior’”. (op. cit., p. 35). Essa concepção torna o interior, ou psíquico um elemento completamente permeável às influências do exterior.

Charlot indica que Bourdieu revisa na obra *A Miséria do Mundo*, de 1993, sua posição sobre a possibilidade do sujeito ter um papel ativo no processo de interiorização das determinações externas. Entretanto, mesmo com uma aparente mudança de leitura da posição do sujeito, Bourdieu insiste que o “sujeito é social, inclusive no que ele parece ter de mais íntimo”. (CHARLOT, 2000, p. 37). Para Charlot, diante da posição defendida por Bourdieu, é necessário ter cautela na utilização de sua teoria para a construção de um modelo explicativo, pois “A sociologia de Bourdieu trata de posições sociais, de agentes sociais, e não pode dar conta da experiência escolar dos sujeitos.” (op. cit., p. 37).

A partir desse ponto de vista, Charlot entende *habitus* como a relação de um grupo, e não de um sujeito, com o saber. Essa posição pode continuar válida mesmo em pesquisas que coletam dados a partir de entrevistas individuais, pois os entrevistadores tenderão a enquadrar o interlocutor em um grupo social, ao invés de vê-lo como individual. Tal análise será válida para a representação de um grupo, mas não poderá ser utilizada como modelo de explicação de um sujeito.

Em Bourdieu, o sujeito não se confronta com o saber, mas está submetido a uma relação que será intermediada pelo arbitrário cultural, que pode vir carregado de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Charlot considera a sociologia de Bourdieu certamente relevante para entender a relação do sujeito com o saber, entretanto não pode ser tomada como modelo explicativo.

Outro sociólogo analisado por Charlot é Dubet. Em sua sociologia da experiência escolar, esse sociólogo afirma que não é possível reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais, sendo a subjetividade dos atores o objeto de pesquisa dessa sociologia. Mesmo que a abordagem de Dubet se aproxime mais do indivíduo, Charlot considera que não é uma sociologia do sujeito, e sim da subjetivação.

Para Charlot, Dubet defende que na sociologia clássica é possível considerar o sujeito enquanto pertencente a um sistema unificado, sem que a subjetividade tenha que ser estudada. Para Dubet, atualmente haveria três sistemas coexistentes: a comunidade, mercados competitivos e um sistema cultural. Apesar do sujeito não ser mais um agente, mas “um ator dotado de uma subjetividade” (in CHARLOT, 2000, p. 39), ele ainda está subordinado às determinações destes três sistemas, trata-se da sociologia da ação.

Segundo Charlot, para Dubet, a capacidade de um sujeito construir sua própria experiência ocorre no Liceu³⁵. Após vários modelos apresentados por Dubet, sua proposta com Martuccelli prevê um modelo binário que relaciona duas dimensões da formação dos atores sociais: a socialização e a subjetivação. O primeiro trata da interiorização de normas e modelos, o outro é um distanciamento que o sujeito toma da socialização, já que “é a capacidade de distanciar-se de si próprio, que faz do ator um sujeito” (DUBET, 1996 in CHARLOT, 2000, p. 42). Entretanto, para Charlot, mesmo que a posição de Dubet leve a entender que não se pode reduzir o sujeito à interiorização de determinações sociais, sua ‘fidelidade’ à sociologia não o permite abordar a especificidade do sujeito, negando-lhe qualquer realidade que não seja social. Por mais contraditória que essa posição possa parecer, a sociologia não pode estudar a especificidade do sujeito, mas apenas a sua relação com seu ambiente social e cultural. Nesse sentido, a subjetividade é um distanciamento desse ambiente e deve ser estudada a partir do ambiente, sem se configurar como um objeto direto de análise. Para Charlot, o sujeito “não é uma *distância* para com o social” (op. cit., p. 43 - itálico no original), mas um sujeito singular que evidentemente está dentro de uma realidade social, mas não pode ser estudado apenas a partir de tal realidade, ou seja, o sujeito é singular e social ao mesmo tempo.

³⁵ O Liceu francês equivale ao ensino médio brasileiro.

Para resolver o problema do distanciamento com o social, Charlot, conclui que uma sociologia que pretende ter o sujeito como objeto de estudo deve dialogar com a psicologia. Wallon e Vygotsky parecem modelos interessantes para a construção de uma sociologia do sujeito, pois compactuam com a idéia de que a relação de um sujeito com ele mesmo depende da relação com o outro, e vice-versa. Transferindo essa visão para a análise da experiência escolar, Charlot destaca três componentes constitutivos: 1. experiência escolar; 2. relação com os outros (professores e colegas); e 3. relação com o saber.

Para o entendimento da música no contexto escolar, esses três componentes são certamente relevantes, uma vez que a música ocorre na escola, é um elemento de relações sociais e é uma área do conhecimento na qual a criança desenvolve certa fluência que lhe acompanhará por toda a vida.

Ainda na busca de uma sociologia que considere mais plenamente o sujeito, Charlot busca referências na perspectiva antropológica, considerando que toda teoria da educação deve partir do princípio de que a condição de ser educado e educar é ser um indivíduo humano, ou seja, “Nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (op. cit., p. 51). Citando Kant e Fichte, Charlot indica que o instinto é uma característica animal que não garante ao homem a sobrevivência, ou seja, “o homem não é, deve tornar-se o que deve ser” (op. cit., p. 52), ou seja, deve ser educado.

Buscando situar essas questões no espaço da música, pode-se fazer um paralelo, já que a matéria prima da música, o som, ou efeitos acústicos, e o silêncio estão presentes na natureza, sem, no entanto se configurarem enquanto música. Cabe ao homem manipular tais elementos para obter efeitos estéticos, processo que passa pelo domínio dos efeitos acústicos, uma conseqüência de seu processo de aprendizagem.

Para Charlot, a aparente imperfeição do homem ao nascer é a sua plasticidade, pois esta não se define por instintos, mas durante toda sua história. No mundo no qual nasce o homem passa a fazer parte de uma sociedade que já existia, com suas estruturas e relações sociais. Dentro desse processo, a educação é uma maneira pela qual o novo homem se apropria parcialmente dos elementos da sociedade na qual passa a fazer parte. Entretanto, o autor enfatiza que para ser humano o sujeito deve aprender, o que vai além de adquirir saber.

Charlot entende que no processo de aprendizagem, o homem se constitui em três dimensões: 1. Tornar-se homem, por meio das relações sociais; 2. Tornar-se único; e 3. Socializar-se, tornar-se parte da sociedade, podendo 'apropriar-se' de parte do que já foi produzido antes. Pode-se destacar que esse último ponto é, para Williams (1969), uma das maneiras de entender o que é 'cultura'.

Ao considerar a escola como um elemento central na educação, Bourdieu e Passeron (1992), no entanto, preferem ver essa instituição como impositora de elementos objetivamente definidos, ao invés de vê-la como um espaço de escolha do sujeito. Também para Williams (1969), muitas dessas escolhas são determinadas pela tradição seletiva da escola.

A discussão sobre a autonomia do sujeito diante do meio social no qual vive é o ponto central da proposta de Charlot, para quem a aprendizagem evidentemente não é um processo passivo, como ocorre no instinto, pois depende do engajamento daquele que aprende, entretanto, para aprender, necessariamente depende-se da ação dos outros, configurando-se como uma ação obrigatoriamente social. Para estudar a relação do sujeito com o saber, o grupo ESCOL propõe suas pesquisas fundamentando-se nos conceitos de *mobilização*, *atividade* e *sentido*.

O termo *mobilização* é proposto em substituição ao termo motivação, já que a perspectiva não é a de uma ação a partir do estímulo externo, mas de uma intenção interna do indivíduo, mesmo que, tratando-se de um ser social, a dimensão externa seja obrigatória. A mobilização é prévia à ação e significa colocar à disposição todos os elementos necessários a tal ação.

O conceito de *atividade* é entendido como o ato dinâmico interno do sujeito no processo de troca com o mundo no qual vive. Esse termo inclui a idéia de prática e de trabalho, sem trazer a complexidade teórica destes dois últimos.

O *sentido* seria, para o sujeito, o produto das relações estabelecidas dentro de um sistema, ou ainda com os outros. Só há sentido naquilo que o sujeito entender. Baseando-se em um artigo de Francis Jacques (In CHARLOT, 2000), o autor indica que um enunciado é significativo se: tiver sentido; disser algo sobre o mundo; e se comunica, ou seja, permite troca entre interlocutores. É importante não classificar o sentido como algo perene, já que, está ligado a um sujeito que é dinâmico, pode mudar e evoluir.

Enfatizando sua preocupação com a importância de entender o papel do sujeito, Charlot sintetiza dizendo que esse é "um ser humano levado pelo desejo e

aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo.” (2000, p. 57), ou seja, não é o simples fato de um sujeito ser humano que ele tem relação com o saber, mas o fato de estar engajado com essa relação, por meio de um processo ativo e não passivo.

Voltando-se à idéia de *mobilização* dentro do estudo da relação do sujeito com o saber, Charlot relaciona freqüentemente a idéia de desejo com pulsão, fundamentando-se em estudos da psicanálise. Pode-se entender a idéia de desejo apresentada pelo autor, com o sentido de motivação, concluindo que não se aprende, ou não se relaciona com o saber, sem estar motivado. Raymond Williams (1969) também resgata a posição ativa do sujeito no processo de aprendizagem. Ele explora esse tema quando discorre sobre comunicação e comunidade e diz que “não se aprende senão aquilo de que se tem consciência da necessidade de aprender” (p. 324) e complementa que não é simples ‘impor’ tal necessidade a alguém, pois depende da intenção do sujeito (O que Charlot chama de *mobilização*).

No que se refere ao ensino de música, as propostas apresentadas pelos métodos ativos³⁶ (FONTERRADA, 2005) se fundamentam no princípio de que as crianças desenvolvem o domínio da música por meio da experiência coletiva e principalmente diante de uma postura ativa diante de todos os estímulos musicais. Relacionando essas propostas com as análises de Charlot, pode-se observar a relação das crianças com o saber musical a partir de sua posição ativa, ambientada em um contexto social dentro de uma determinada cultura musical.

Ao colocar a relação com o saber enquanto proposta metodológica, Charlot coloca em discussão a aprendizagem como elemento indissociável do sujeito, partindo do princípio que ao nascer, o homem está condicionado a aprender, já que é pela apropriação do mundo que o sujeito se humaniza.

Charlot diz que a relação com o aprender inclui a relação com o saber, já que a apropriação do mundo inclui: adquirir um saber, no sentido de conteúdo intelectual; adquirir o domínio sobre objetos ou atividades; e adquirir o domínio sobre formas de relações humanas. Assim, o autor sintetiza que saber é a ação do sujeito na sua relação com o mundo e que “Não há saber sem relação com o saber” (2000, p. 60) e esse depende de uma relação com o mundo, “construído em uma história coletiva” (op. cit., p. 63).

³⁶ Tais métodos podem ser entendidos como uma reação das transformações sociais do século XIX e têm como representantes principais Dalcroze, Willems, Kodály, Orff e Suzuki.

Contribuindo para enfatizar o caráter relacional do saber, J. M. Monteil (In CHARLOT, 2000) diferencia três níveis distintos da passagem da informação ao saber: a informação é um dado que existe independente do sujeito e está disponível em livros, banco de dados e toda a forma de registro; o conhecimento seria o segundo nível, significando a experiência pessoal e subjetiva, não sendo transmissível; o saber é o último nível e significa a informação apropriada pelo sujeito que pode ser externada, ou comunicada.

Na divisão proposta por Monteil o primeiro nível pode ser entendido como o mundo objetivo, o nível intermediário seria a relação íntima do sujeito com o mundo e o último se configuraria como a reorganização desse mundo dentro do sujeito, pronta para ser dividida com outros sujeitos.

No lugar de indicar a existência de saberes diferentes, Charlot prefere a idéia de que existem distintas formas de relação com o saber. Assim, não se pode falar em saber científico ou saber prático, mas em relação com o saber de forma científica ou de forma prática, pois, para o autor, mesmo que haja saber nas práticas, não se pode considerar tais práticas um saber.

Para Charlot, os problemas na escola, freqüentemente rotulados de fracasso escolar, podem se originar em equívocos sobre o significado da aprendizagem. O autor indica que para os professores e para os alunos, há diferenças sobre o que é aprender. Aprender está ligado a relações entre pessoas, mas também em um determinado momento histórico, um local específico. Já a relação com o saber é uma relação com o mundo de forma mais ampla, incluindo as situações particulares. Diante da pluralidade de locais onde se aprende, inevitavelmente pode-se considerar que uns são mais adequados que outros para a aprendizagem.

Charlot relata que em trabalhos anteriores como a obra "*L'école aux enchères*" de 1979, ele tendia a reduzir a relação com o saber à relação com a linguagem. Essa tendência pode ser interpretada como a influência da tradição francesa que tende a sobrevalorizar o domínio das letras. Também é possível entender que limitar o estudo da relação com o saber à linguagem é redução simbólica do mundo, pois, como Charlot exemplifica ao tratar da relação epistêmica com o saber, nem todos os saberes são traduzíveis em palavras. Essa concepção também é encontrada em Voloshinov (1986), Bakhtin (1992) e Snyders (1992).

Para que a relação com o saber não seja interpretada como uma simplificação que se limite ao saber concreto ou abstrato, ou ainda ao saber prático

ou teórico, Charlot propõe três formas de relações epistêmicas com o saber, todas implicando em uma atividade que se constrói gradualmente:

1. Apropriar-se de um objeto virtual - o saber, por meio da intelectualização do que não se conhece, processo que deve passar pela linguagem para que tal saber possa existir. Ao entender que a linguagem tem um papel importante na apropriação de um objeto virtual, pode-se recorrer novamente a Voloshinov (1986) que diz que a palavra “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (p. 38).

2. Dominar uma atividade - dominar por meio do corpo não um objeto, mas um verbo, como andar, ou mesmo cantar ou tocar um instrumento. Tais atividades, por vezes, não têm enunciado possível. Tomando como exemplo a relação com a música, é comum verificar a dificuldade das pessoas enunciarem sua prática, apesar de dominá-la.

3. Dominar uma relação consigo próprio e com os outros - é um dispositivo relacional.

No que diz respeito à última forma de relação epistêmica com o saber, Charlot destaca a relação de identidade com o saber, pois aprender faz sentido à história de um sujeito, já que a relação com o saber é uma relação consigo próprio. Esta última afirmação é perceptível se for analisado o processo contrário, em que o fracasso na aprendizagem traz conseqüências para a relação se um sujeito consigo mesmo. Entretanto, a noção de individualidade passa pelo coletivo, já que “Toda relação com o saber é também relação com o outro” (2000, p. 72),

Voltando-se novamente à relação social com o saber, Charlot enfatiza que mesmo que a relação com o saber seja pertinente a um sujeito específico, ela é uma relação social. Não se trata de uma dualidade, mas de dimensões inseparáveis. Entretanto, não se pode simplificar a relação social com a idéia de posição social.

Quando Charlot é incisivo no perigo da simplificação da relação social com posição social, ele está se posicionando criticamente a Bourdieu (1992), entendendo que a relação social com o saber fundamenta-se na relação com os outros, o que inclui evidentemente diferenças sociais, mas não se limita a elas.

Charlot (2000) entende a ‘relação com o saber’ como uma forma de relação com o mundo e uma relação com o aprender, para não limitar a terminologia de saber enquanto saber-objeto. Considerando um indivíduo que nasce em uma sociedade, não se pode entender uma relação do ambiente sobre o indivíduo de

forma unidirecional e homogênea, pois existe uma relação que depende do indivíduo estar disponível para receber influências de seu meio e assimilá-las, em um processo que vai além da interiorização, já que assimilar pressupõe uma atitude ativa do sujeito.

Sob esse ponto de vista, é possível ver como Charlot refuta o princípio de determinações sociais inculcadas no sujeito, independente de sua vontade, que é presente na teoria de Bourdieu (1992).

Sobre a relação com o mundo Charlot diz que “A relação com o saber é [a] relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*.” (2000, p. 78, itálico no original). Entretanto, o autor destaca que a dimensão de mundo não é uma constante, pois é igual à percepção que o sujeito tem de tal mundo, e varia para cada sujeito.

Sem concordar com as explicações amplamente difundidas sobre a dificuldade acadêmica de certos alunos, problema que é tratado por muitos como ‘fracasso escolar’, Charlot constrói uma ampla argumentação que se fundamenta na análise da relação que cada sujeito tem com o saber. A esse respeito o autor sintetiza: “Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*.” (op. cit., p. 79, itálico no original).

A relação com o saber é, portanto, um objeto de estudo, e, mesmo que os dados empíricos sejam coletados em grupos sociais limitados, ao que Charlot e o grupo ESCOL chamam de constelações, pode-se construir um modelo teórico. Por meio dessa posição, vê-se que Charlot questiona a validade dos vastos dados estatísticos recolhidos por Bourdieu e Passeron (1992) para formular a teoria da reprodução, indicando que mesmo por meio de uma análise de um recorte da realidade, é possível fazer pesquisas sólidas.

Para Charlot, algumas contribuições de Bourdieu são essenciais para desenvolver a idéia de relação com o saber. Uma delas é não tomar a representação do sujeito como referência principal do pesquisador, mesmo que “A relação com o saber inclui, em geral, representações” (2000, p. 83). Ou seja, a representação deve ser considerada, pois é parte da relação com o saber, mas é um

conteúdo da consciência do sujeito, e por isso subjetivo. Outra idéia importante é a essência social, através da qual as relações de saber são determinadas pelas relações sociais em que diferentes relações com o saber são confrontadas. Considerando que os sujeitos nascem em um mundo estruturado por relações sociais, sem cair em determinismos, “Cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber.” (op. cit., p. 85).

Bourdieu (1992) oferece uma nova maneira de olhar o sistema de ensino, em especial as determinações sociais que agem sobre o sujeito. Sem simplificar as questões que poderiam ser interpretadas como fatalistas, essa visão é especialmente importante para verificar, assim como em Williams (1969) que a escola não ocupa um papel de neutralidade na definição dos conteúdos escolares. Bourdieu salienta que esse processo de determinações sociais não ocorre de forma consciente, o que pode explicar muitas concepções de ensino que elegem alguns conteúdos como essenciais, sem que haja um questionamento sobre sua importância na formação do sujeito.

Para o ensino da música, herdeiro de uma tradição dos conservatórios³⁷, essas concepções ficam mais evidentes. É muito forte a idéia de que a música e sua aprendizagem tenham obrigatoriamente que passar pelos modelos tradicionais de ensino, o que faz que muitas manifestações musicalmente autênticas que ocorrem dentro do espaço escolar sejam simplesmente ignoradas. Encontrar e documentar tais manifestações é um dos objetivos desta tese, no intuito de contribuir para uma abertura na forma de entender o papel da escola no ensino da música.

Em sua crítica da escola francesa, apresentada em “A reprodução”, Bourdieu (1992) faz uma análise dos personagens e mecanismos escolares e suas relações, tais como: Sistema de Ensino Institucionalizado, Ação Pedagógica, Autoridade Escolar, Autoridade Pedagógica, Trabalho Pedagógico, Violência Simbólica, além dos conceitos de *habitus*, Arbitrário Cultural e Cultura Legítima. A relação entre esses elementos não é apresentada de forma hierarquizada, ou ainda em um processo causal. Para o autor todas essas idéias que caracterizam a escola têm uma relação dialética e se influenciam mutuamente. Essas aproximações com a

³⁷ Apesar de habitualmente se referir a instituições de ensino de música, esse termo é utilizado também por Bourdieu (1992) para designar a manutenção das tradições herdadas pela ação pedagógica.

escola são utilizadas pelo autor para entender os processos desiguais de acesso dos sujeitos escolares ao capital cultural e, conseqüentemente, às posições sociais privilegiadas. Para pesquisas que procuram conhecer o cotidiano da escola, esses conceitos podem ser muito úteis para observar essa instituição enquanto um espaço de personagens e mecanismos que são complexos, evitando simplificá-los a partir de análises superficiais.

Outra contribuição de Bourdieu está em sua crítica ao “monismo³⁸ metodológico” (BOURDIEU, 2004, p. 91, in NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 11), quando defende a importância dos estudos que transitam em diferentes áreas das ciências sociais, como a antropologia e a história, além da sociologia, incluindo os mais diversos métodos e técnicas de pesquisa (como a observação etnográfica, questionários, entrevistas, estatística). No caso desta tese, a aproximação com o objeto de estudo depende da contribuição de áreas distintas, em especial do diálogo entre a sociologia, antropologia e educação, que se reflete na etnografia escolar.

Mesmo que já tendo sido exposta uma posição sobre as pesquisas de Dubet e Martuccelli (1996), a partir das análises de Charlot (2000), é importante destacar algumas contribuições importantes dos primeiros.

A escola não pode ser vista como um ambiente apenas de reprodução social, o que coloca em discussão a função da escola apresentada por Bourdieu e Passeron (1992). Mesmo que marcada por uma inércia que tende a refletir uma idéia de imutabilidade, ela é um espaço de construção de sujeitos, a partir de suas experiências escolares, sendo a experiência escolar definida como “a maneira como atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar” (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 62, tradução nossa).

Para Dubet e Martuccelli, é importante superar uma visão que simplifica a escola enquanto instituição que transmite cultura, o que, segundo os autores é uma maneira ingênua de entender um espaço onde há atores sociais marcados por sua subjetividade. Essa maneira de ver a escola estimula indagações sobre a função da escola, o que direciona as pesquisas desses autores para responder “o que fabrica a escola?” (op. cit. p. 11). Para os autores a escola deve ser entendida como um espaço de relações, incluindo suas contradições, evitando dicotomias que geralmente colocam a escola como uma instituição em processo constante de

³⁸ Nesse contexto, monismo se refere à idéia de reduzir tudo a um único ponto de vista.

decadência; espaço totalmente determinado por elementos externos e intangíveis por seus atores; ou como unidade funcional servindo os processos produtivos da sociedade.

Em lugar de procurar compreender os papéis dos sujeitos escolares, as pesquisas de Dubet e Martuccelli buscam conhecer suas experiências escolares, o que supõe que esses atores tenham uma atitude ativa diante das etapas escolares, das posições que ocupam no sistema de ensino e nas situações sociais. Complementarmente, os autores defendem que a escola não pode ser reduzida às relações pedagógicas entre alunos e professores, pois todos os seus sujeitos têm experiências fora dela. É nesse último ponto que Dubet e Martuccelli se distanciam de Bourdieu (1997 e 1992), pois a experiência escolar não ocorre para confirmar as determinações sociais dos ambientes de origem de seus alunos, mas está em constante diálogo com esses ambientes, possibilitando a construção de novas relações e permitindo aos sujeitos um relativo domínio de sua própria socialização.

Dessa forma, para Dubet e Martuccelli (1996) a escola fabrica situações sociais que são paradoxais, tendo simultaneamente de um lado o que a escola pretende fazer, seguindo os objetivos para os quais foi criada, em um processo de inculcação (Ver BOURDIEU; PASSERON, 1992), e de outro o que de fato ocorre em seu interior, fora de seu controle, revelando a autonomia de seus sujeitos.

A construção deste capítulo possibilitou, a partir de Charlot (2000), situar o sujeito enquanto ativo na sua relação com a cultura, entendendo que os sujeitos não são passivos diante das determinações sócio-culturais, pois estabelecem uma relação própria com o saber. Para esse autor, essa relação pode ser tomada como objeto de estudo para investigar a escola, o que contribui para evitar que o fracasso escolar se torne um objeto de estudo em si.

Dubet e Martuccelli (1996) propõem uma “sociologia dos estabelecimentos escolares” e demonstram que a escola é um espaço de construção dos sujeitos, superando o sentido de simples reprodução. Dessa forma, os sujeitos são ativos na sua própria construção cultural, mesmo que esse processo ocorra de forma velada para os adultos.

Para os objetivos desta tese, é relevante explicitar que as contribuições desse conjunto de autores permitiram estabelecer alguns pontos de referência para compreender a relação dos sujeitos escolares com o conhecimento musical, que poderiam ser sintetizados nos seguintes elementos:

- ainda que marcada pelas relações sociais de produção, “a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 11), pois ainda que se reconheça a existência de leis e estruturas do capitalismo, a escola se realiza na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta, que precisa, portanto, ser captada para tornar possível uma prática transformadora – e assim, os estudos *em escolas*³⁹ ganham força e sentido.

- reconhecida a presença de determinações estruturais, impõe-se uma outra perspectiva para a investigação: há necessidade de levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, e isso indica a relevância da observação participante como estratégia de trabalho de campo, e a permanência do pesquisador nesse campo como condição essencial para “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 23).

Nessa direção é que se pretende, portanto, estabelecer um nível de aproximação com a realidade escolar que permita articular, nas análises, a dimensão macro-estrutural com a dimensão em que ocorrem as experiências dos sujeitos com os conhecimentos e, neste caso particular, com o conhecimento musical. Para isso, em seguida serão localizados alguns pontos referenciais para se compreender como o ensino de música no Brasil tem sido estruturado a partir de algumas concepções que se revelam tanto na legislação, como nos debates, propostas curriculares e nos focos de pesquisa privilegiados em diferentes momentos.

3.2 Apontamentos para situar o ensino de música na escola brasileira

Conforme relata Souza (2007) ao tratar da história da educação musical no Brasil, a multiplicidade de espaços é uma característica fundamental. A transmissão do conhecimento musical ocorre nas instituições de ensino oficiais, representadas

³⁹ Usa-se aqui a expressão tomada da antropologia, no sentido de que os antropólogos não estudam aldeias, mas em aldeias (Ver GEERTZ, 2003).

pelas escolas regulares, mas também em espaços não oficiais e informais, como academias, conservatórios e comunidades religiosas. Mesmo que ocorra em diversos ambientes, a importância da presença da música na escola é a possibilidade de haver um relacionamento entre essa arte e outras áreas do conhecimento, o que ocorreria com menor probabilidade em uma instituição especializada no ensino da música.

No contexto norte-americano em que pesquisava, Campbell (1998) pressupunha que a música se aprendia principalmente na escola formal, ou então em escolas especializadas, já que nesses espaços ocorre uma sistematização do conhecimento musical com objetivos pedagógicos. Entretanto, sua pesquisa demonstrou que muitas atitudes musicais das crianças eram fruto de sua aprendizagem em outros espaços sociais, o que a levou a concluir que a música aprendida formalmente na escola era apenas parte do conhecimento musical das crianças.

Quanto à realidade brasileira, pode-se verificar uma aparente contradição com relação à aprendizagem musical das crianças no espaço escolar, ocorrendo simultaneamente situações de ausência do ensino formal de música e um ambiente propício de aprendizagem musical. Tal incongruência é um elemento importante para indicar que os processos de aprendizagem musical que ocorrem na escola são complexos e não podem ser reduzidos apenas aos tradicionais procedimentos didáticos de sala de aula. Em função da situação marginal que a música ocupa nos currículos, Liane Hentschke e Alda Oliveira (2000) apontam que a música é aprendida, mesmo que não de forma didatizada, nos diversos espaços escolares. Isso significa que, assim como a criança aprende música em espaços sociais além da escola, a própria escola tem a dupla condição de difundir o conhecimento didaticamente constituído e ao mesmo tempo ocupar a posição de espaços sociais de aprendizagem (RUSSELL, 2002).

Nos currículos oficiais, a música faz parte da disciplina de artes, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998 e 2002), sem se configurar, portanto, enquanto disciplina autônoma⁴⁰. Apesar de estar

⁴⁰ Atualmente, a situação da música dentro do currículo escolar mudou, pois recentemente foi sancionada a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008) que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica dentro da disciplina de artes. Entretanto, tratando-se de uma legislação nova, na

amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996 (BRASIL, 1996), o ensino da arte ainda é marcado por muitas características da antiga Educação Artística, obrigatória na LDB de 1971 (BRASIL, 1971). Uma das características principais é o caráter multidisciplinar na disciplina de artes, que prevê o ensino de quatro linguagens artísticas diferentes: artes visuais, música, dança e teatro. Tal situação estimula a demanda por um professor polivalente, capaz de ministrar aulas dentro dos conteúdos dessas quatro linguagens artísticas. Conforme relatam Liane Hentschke e Alda Oliveira (2000), o fato da maioria dos professores da disciplina de arte ter sua formação concentrada nas artes visuais e tender a manter-se dentro de sua área de conhecimento, é uma das razões para que o ensino de música seja pouco comum no ensino formal.

A partir de uma rápida revisão do histórico do ensino de música no Brasil, pode-se dizer que desde o início da década de 1970, a música não é ensinada de forma sistemática dentro das escolas. Tal conclusão não significa que a música deixou de existir nos meios escolares, entretanto, sua ocorrência esteve, desde então, ligada a iniciativas isoladas de alguns professores e escolas e também às manifestações musicais naturais das crianças.

Discorrendo sobre a fundamentação para a presença da arte na escola, pode-se destacar Célia Almeida (2001), para quem a arte é antes de tudo um patrimônio cultural da humanidade e uma das funções principais da escola é preservar e divulgar esse patrimônio. Nesse princípio, o que diferencia o homem dos outros seres vivos é principalmente a possibilidade de produzir cultura e de transmiti-la a outras gerações, por meio de um processo que se torna acumulativo, ou seja, cada geração produz cultura a partir do que já foi feito anteriormente. Williams (1969) assume parcialmente esse ponto de vista, já que para ele, a transmissão da cultura acumulada às próximas gerações não tem um caráter de passar o que é essencial conhecer ou dominar, mas tem por objetivo instrumentalizar a construção de uma cultura autônoma.

Almeida (2001) enfatiza as idéias de Hannah Arendt, para quem a educação é a principal responsável pela preservação da cultura. Forquin (1993) destaca, entretanto, que para essa mesma autora, a transmissão de cultura ocorre por meio da indução das crianças, pelos pais e desde o nascimento, ao processo de

maior parte das escolas ainda prevalece o disposto da Lei anterior, que por sua vez traz orientações vagas sobre a obrigatoriedade do ensino da arte.

continuidade do mundo. Bourdieu e Passeron (1992) propõem cautela no entendimento do papel de preservação da cultura pela escola, pois, para ele, a seleção do que será transmitido segue um arbitrário que serve os interesses das classes dominantes.

Com a obrigatoriedade do canto orfeônico no início da década de 1930, a música se constituiu enquanto disciplina autônoma durante algumas décadas. Entretanto, a partir da LDB de 1971 e posteriormente a LDB de 1996, a música passou a estar vinculada à educação artística e à grande área de arte, ou artes (FONTERRADA, 2005).

Tomando como ponto de partida o ensino da arte, é necessário apresentar duas maneiras diferentes pelas quais essa área do conhecimento participa da escola. Para Célia Almeida (2001) há uma clara distinção entre duas concepções principais no espaço ocupado pela arte na escola, as visões essencialista e contextualista. De um lado, os essencialistas defendem o ensino da arte centrado nas linguagens artísticas, ou seja, abordando apenas o que está diretamente relacionado com a arte. É essa concepção que fundamenta a maioria dos espaços alternativos de ensino de música, tais como conservatórios e academias. Por outro lado, os contextualistas entendem o espaço da arte na escola como uma abordagem sociológica, contribuindo para a ampliação de relações sociais e formando valores e hábitos, ou ainda sob uma abordagem psicológica, entendendo que a arte é responsável pelo desenvolvimento emocional e de aptidões cognitivas e motoras.

Nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, período no qual se concentra esta tese, Almeida (op. cit.) relata que é evidente a prevalência da concepção contextualista do ensino da arte, geralmente com a justificativa de que essa linguagem desenvolve a criatividade e possibilita a socialização das crianças. Para Vicent Lanier, citado por Célia Almeida (2001), criatividade e socialização não são uma atribuição exclusiva da linguagem artística, mas estão presentes em diversas outras áreas do conhecimento abordadas na escola. Esse autor destaca que a principal justificativa da presença da arte na escola deve se pautar nos benefícios que não podem ser trazidos por nenhuma outra área.

Uma das razões pela predominância da visão contextualista nos anos iniciais de escolarização pode se justificar pela formação dos professores que assumem essas turmas. Conhecidos como generalistas ou unidocentes, entre outras denominações (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000), esses professores geralmente são

diplomados em cursos de pedagogia, magistério ou normal superior e têm a incumbência de assumir todas as disciplinas do currículo, que não têm professor específico⁴¹, incluindo muitas vezes as aulas de artes. Com a deficiência da formação em artes nos seus cursos de licenciatura, esses professores encontram dificuldades em abordar as especificidades das linguagens artísticas. Como alternativa à obrigação legal de ensinar arte⁴², somada a uma formação muitas vezes deficiente, os professores generalistas tendem a abordar a arte conforme a visão contextualista, uma vez que não têm conhecimentos mais aprofundados dessa linguagem.

A partir do que parecem ser duas concepções contraditórias, pode-se concluir que para um ensino de arte mais completo, é importante contemplar tanto a visão essencialista quanto contextualista, a fim de aproveitar as vantagens educativas de cada uma delas: no caso da primeira, a valorização do rigor científico e o respeito pela arte enquanto área do conhecimento; e quanto à segunda, a integração da arte com as outras áreas do conhecimento, tornando a experiência artística mais rica.

Apesar de ser uma discussão que tem suas primeiras referências nas concepções de ensino da Grécia antiga, com a importância dada por Platão à arte, que a considerava linguagem indispensável no processo educacional, Vera Brésica (2003) destaca que a teorização sobre a educação apoiada na arte tem como ponto de referência os estudos do pedagogo Herbert Read durante a década de 40, apresentados em seu livro “A educação pela arte”. Para as professoras Maria de Rezende Fusari e Maria Heloísa Ferraz (1993), essa visão da arte no processo escolar influenciou profundamente as políticas educacionais brasileiras, como a criação da obrigatoriedade do ensino da educação artística conforme a Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971). Ironicamente, a partir dessa lei, o foco do ensino da arte na escola passa a ser apenas contextualista, ou seja, a arte como atividade que pode contribuir na formação do indivíduo, sem considerá-la como linguagem que possui elementos e mecanismos que devem ser aprendidos, assim como em qualquer outra disciplina da escola.

⁴¹ Nas escolas municipais de Curitiba, as aulas de Educação Física estão a cargo de professores licenciados na área, o que não é regulamentado por Lei, mas atende uma solicitação das escolas, conforme informação dada por e-mail por um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008).

⁴² LDB vigente estabelece que a arte é “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996), conforme já citado anteriormente.

Para o ensino da música, a mentalidade que ainda prevalece em muitas escolas deriva dos pensamentos dessa época, ou seja, o professor unidocente não vê essa linguagem com a mesma importância que dedica ao processo de alfabetização. Para muitos professores, o papel da música já está garantido na escola, uma vez que se faz presente em diversas atividades do cotidiano da escola, como por exemplo, canções que acompanham algumas atividades da rotina escolar, ou músicas que são tocadas durante o horário de recreio.

Segundo Jean-Pierre Lecanuet (1995), o desenvolvimento musical de uma pessoa se inicia ainda dentro do útero materno. Durante o seu crescimento, a criança gradativamente alarga suas relações com a música, inicialmente circunscritas à relação materna e ao ambiente familiar, passando mais tarde ao seu círculo social. Nesse contexto, a escola é um espaço socialmente importante na vida de uma criança e, mesmo que não seja o local onde construirá todo o conhecimento, é certamente um espaço que privilegia o contato com o saber sistematizado, dentre o qual está a música.

Ao tratar do espaço que a música ocupa na escola, é necessário levar em conta os atores desse processo. A figura do professor parece se destacar, pois afinal ele seria o condutor do processo educacional. Por outro lado, sem alunos não há escola, pois é para eles que toda essa estrutura foi elaborada, mantida e questionada. Finalmente, há outros personagens que participam do cotidiano escolar, funcionários e prestadores de serviço que dividem o espaço com professores e alunos.

Na análise do cotidiano dos professores que na educação infantil, é possível destacar os trabalhos de Esther Beyer (2003). Em seus estudos com professores generalistas, a autora encontra três âmbitos diferentes para o saber relacionado ao ensino da música: *saber música*, *saber educação infantil* e *saber educação musical* (p.102). Apesar de muitas vezes se fundamentar na própria experiência de sala de aula, em lugar de conhecimentos adquiridos durante cursos de formação de professores, os professores se consideram mais seguros no que se refere ao *saber educação infantil*. Por outro lado, apesar de se apresentarem como dimensões distintas, relacionadas ao processo de ensino da música, o *saber música* e o *saber educação musical* são entendidos por muitos professores como uma referência direta aos conhecimentos técnicos e teóricos que fazem parte da linguagem musical, o que provoca a insegurança do docente diante do ensino da música.

Para Esther Beyer (op. cit.) outro aspecto comum nos quatro primeiros anos do ensino fundamental é o fato de certos professores considerarem que ao dominar os aspectos práticos e teóricos da linguagem musical, ligados ao *saber música*, estão automaticamente prontos para abordar a música em sala de aula. Esse último aspecto também diz respeito ao *saber educação musical*, uma vez que um dos pontos fundamentais desse conhecimento é reconhecer os objetivos musicais que a aula de música deve alcançar.

Diante das formas descritas acima como a música costuma ser abordada em sala de aula, pode-se concluir que o contato sistematizado dos alunos com essa arte é superficial. Tal fato pode levar a uma dedução equivocada de que as crianças não se desenvolvem musicalmente por conta da ausência de um processo regular de ensino de música. Entretanto, não se pode entender a escola como único espaço de construção de conhecimento, ignorando a importância do espaço familiar e do meio social.

No que se refere ao aluno dos primeiros anos do ensino fundamental oriundo de classes populares, pode-se argumentar que há uma enorme distância entre o seu conhecimento musical e o universo musical da cultura européia que consta em muitos currículos. Para Bourdieu e Passeron (1992) essa distância cultural é real e, de fato um complicador no processo educacional do aluno. Snyders (1992), por sua vez, considera essencial o contato das crianças com o repertório clássico europeu, indicando que providências devem ser tomadas quando há uma diferença cultural muito grande entre o seu repertório e as 'obras primas' da música com as quais ele deve ter contato. No que se refere aos fatores sócio-culturais, Charlot (2000) evidencia que não se trata de um legado herdado biologicamente, mas sim fruto de um comportamento dos pais diante da educação dos filhos e defende, assim como Snyders, que cabe à escola mediar a transmissão da cultura levando em consideração a realidade dos alunos. Já, para Williams (1969), a cultura que é tomada como referência é uma definição arbitrária, seguindo interesses de classes dominantes, ponto de vista que também é defendido por Bourdieu. Williams, no entanto, busca soluções, indicando que se deve refletir sobre o tipo de cultura que deveria ser adotada como referência, nem elitista, nem popular. Se a idéia de diferença cultural for tomada como referência, deve-se considerar que a distância da cultura elaborada é também realidade do professor unidocente, pois é necessário considerar esse professor como fruto do processo educacional no qual atua, ou seja,

ocorre segundo essa visão uma perpetuação da diferença cultural, ponto que também é destacado por Bourdieu e Passeron (1992). Deve-se, entretanto, levar em consideração que a diferença cultural tratada por esses autores não tem o mesmo significado de multiculturalismo, que é normalmente visto algo positivo e que contribui para a formação de um sujeito com referenciais culturais mais amplos. A diferença cultural é, segundo a abordagem dos autores, uma relação de oposição entre culturas de classes sociais distintas, o que pode, em alguns casos, limitar as oportunidades de ascensão social dos sujeitos.

Quando Snyders (1992) faz uma análise sobre a maneira como a música está presente na escola, ele enfatiza o seu uso conservador, o que seria um equívoco diante da importância que ela tem no desenvolvimento humano. Como uso conservador, o autor entende uma abordagem que não leve os alunos à descoberta dos 'prazeres' da música, ou das experiências únicas que essa arte pode trazer. Também para Harnoncourt (1996), nas escolas, a música "não é ensinada como uma língua, mas somente como uma técnica de prática musical; o esqueleto tecnocrático, sem vida" (p. 16). Se for considerada a concepção de alegria defendida por Snyders de forma ampliada, os dois autores defendem uma mudança de orientação no ensino da música, menos ligada a elementos estéticos e mais direcionada à formação de um ouvinte autônomo.

Na história do ensino da música brasileira pode-se encontrar muitas referências no ensino conservador, que é considerado como uma concepção contextualista (ALMEIDA, 2001), ou seja, a música como meio de se alcançar outros objetivos que não musicais. Esse é o caso do modelo de ensino de música idealizado por Villa-Lobos, o Canto Orfeônico, que tinha ênfase especial na formação cívica e no desenvolvimento da disciplina (BARROS, 1965 e ALMEIDA, 1956).

Para Snyders (1992), o modelo contextualista é freqüentemente mascarado por uma interdisciplinaridade equivocada, como é o caso de professores que tentam provar a seus alunos a utilidade do ensino da música, discorrendo sobre os benefícios que ela traz, como por exemplo, a melhora na dicção após aulas de canto, ou o desenvolvimento da disciplina. Para o autor, a interdisciplinaridade com a música não pode se basear em aspectos utilitários, e sim em beleza.

Mesmo que mude o foco em relação às concepções de educação musical ligadas a um objetivo evidente, pode-se entender que a visão de Snyders continua

contextualista ao vincular música com beleza. Contrapondo-se a esse autor, pode-se entender que a relação de uma pessoa com a música deve extrapolar a idéia de beleza, já que o seu sentido é muito mais amplo, ultrapassando julgamentos estéticos ligados ao belo ou ao feio.

Com toda a defesa que Snyders (1992) faz da necessidade dos alunos ouvirem música de qualidade em sala de aula, ele enfatiza a função essencial do professor nesse percurso. Para ele o professor deve saber música, a fim de auxiliar seus alunos. A afirmação parece recorrer ao óbvio, pois para ensinar algo, é necessário ter conhecimento na área. Infelizmente, na realidade brasileira, tal lógica não é verdadeira por duas razões principais. A música ainda é considerada um elemento decorativo no processo de ensino, ou uma atividade supérflua da escolarização. Complementarmente, a maior parte dos professores que atuam na educação infantil e séries iniciais tem uma formação musical inexistente ou superficial (PENNA, 2004; FIGUEIREDO, 2002; BEYER, 2003; ALMEIDA, 2001; e BELLOCHIO, 2003).

A partir das contribuições teóricas sucintamente indicadas, é possível olhar com cautela a escola brasileira entendendo que o ensino da arte, incluindo o ensino da música, foi construído a partir de referenciais conceituais múltiplos e freqüentemente conflitantes. Também se pode verificar que o ensino de música no Brasil é marcado pela descontinuidade (OLIVEIRA, 2007), o que contribui para sua diversidade, uma vez que se apóia em iniciativas docentes muitas vezes isoladas, desligadas de orientações pedagógicas estatais. Tal panorama deve ser levado em conta para que se possa situar a pesquisa desta tese, cuja intenção é investigar a relação de crianças com a música dentro do espaço escolar.

3.3 A etnografia como forma de estudar a música na escola

A questão ampla que estrutura o desenvolvimento desta pesquisa é a relação que os alunos estabelecem com a música no espaço escolar. Para realizar a investigação empírica, optou-se por um modo de aproximação com o cotidiano da escola que permitisse ao pesquisador observar como a música se faz presente em

seus diversos espaços e analisar as formas pelas quais os alunos constroem elementos de compreensão desse conhecimento específico.

A escolha da etnografia está relacionada a uma alternativa teórico-metodológica de construção científica, pois “Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 35).

Na etnografia, na forma como aqui é entendida, a focalização é um processo que ocorre na medida em que o trabalho de campo e as primeiras análises são desenvolvidos. Para Rockwell (1987) é normal que o início do trabalho de campo não tenha o foco de observação completamente definido. Uma aproximação mais ajustada ao objeto de estudo decorre de um período inicial de adaptação do pesquisador em campo, onde se definem os eventos a serem observados, os locais mais indicados para o que se procura, assim como os sujeitos que poderão trazer mais elementos para responder o que a pesquisa pretende investigar.

Pretende-se, no texto que segue, apresentar alguns elementos constitutivos dessa forma de olhar para a escola e a música, enfatizando a dimensão metodológica da pesquisa a partir de autores que discutem a etnografia como forma de produção de conhecimentos na educação e, também, de outros autores que têm se utilizado de abordagens semelhantes na pesquisa específica sobre a educação musical.

Elsie Rockwell (1995) afirma que as pesquisas qualitativas sobre as escolas mexicanas, iniciadas nos anos 1970, permitiram desconfiar das explicações vigentes sobre a realidade escolar. Os estudos demonstraram que a realidade descrita e analisada em certas pesquisas não correspondia às informações levantadas em investigações mais profundas (Ver EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Esses fatos evidenciavam que a realidade da escola não poderia ser entendida apenas a partir das normas e documentos oficiais, uma vez que o processo escolar é um “conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui apenas um nível normativo” (ROCKWELL, 1995, p. 14, tradução nossa).

Rockwell admite, sem dúvida, que os currículos influenciam o processo escolar, entretanto, não são determinantes. Dessa forma, apenas a análise dos documentos escolares, tais como leis, currículos e planos de aula não permite

compreender a realidade da escola. A autora defende a necessidade de analisar e reconstruir a lógica dos processos que ocorrem dentro da instituição de ensino e para tal objetivo, os registros etnográficos seriam uma solução teórico-metodológica. Esse processo de pesquisa de reconstrução da realidade busca se aproximar de uma dimensão que é chamada de vida cotidiana. Tal dimensão, quando circunscrita ao espaço escolar permite investigar os múltiplos sentidos da experiência escolar.

Para Rockwell (op. cit.), a estratégia privilegiada na etnografia é a observação participante, processo que implica na presença - sistemática e de longa duração - do pesquisador no campo de estudo. No entanto, a escola é um ambiente complexo e dinâmico, o que exige a sistematização do processo de observação por meio de registros de campo analíticos, para que, ao longo desse trabalho, o pesquisador possa efetivar as sucessivas operações analíticas que conduzirão às explicações sobre o processo em estudo.

Inicialmente, as principais perguntas feitas pelo pesquisador quando vai a campo são 'O que observar?', 'Como observar?', 'Como fazer as anotações?' e 'Quando escrever?', entre tantas outras. A partir das experiências decorrentes da pesquisa "*La práctica docente y su contexto institucional y social*" realizada no México por Rockell, Ezpeleta, Mercado, Aguilar e Sandoval, Elsie Rockwell (1987) sistematizou elementos metodológicos do trabalho etnográfico desenvolvido. Tomando como referência essas contribuições, a pesquisa realizada para esta tese orientou-se no sentido da observação participante, inicialmente com espectro mais amplo e gradualmente buscando a focalização em determinados elementos relacionados à presença da música na escola.

Rockwell (op. cit.) destaca que não há normas metodológicas para o que se pode ou se deve fazer tecnicamente durante o trabalho etnográfico. Isso não ocorre por falta de técnica, mas, pelo fato da interação com o campo ocorrer em um espaço social, ou seja, em um ambiente está fora do controle do pesquisador e varia em cada situação pesquisada. Entretanto, isso não significa que o trabalho de campo seja completamente livre e isento de parâmetros. Para tanto, essa autora apresenta elementos que devem ser cautelosamente observados em todo trabalho etnográfico e que foram levados em conta na produção desta pesquisa, como se relatará no capítulo específico.

No que se refere à seleção do local de investigação, Rockwell destaca tratar-se de uma decisão que merece muita atenção. Deve ser um lugar que

primeiramente “corresponda às perguntas e perspectivas da investigação” (op. cit., p. 18). Todavia, devem ser levadas em consideração algumas questões objetivas a serem verificadas, como as possibilidades e facilidades de acesso ao campo de estudo, que incluem mobilidade do pesquisador e a possibilidade de ser aceito em um lugar ao qual não pertence. No caso particular desta pesquisa, as escolas da Rede Municipal de Ensino foram definidas, de forma genérica, como local a ser privilegiado pela faixa de escolarização atendida, bem como pela relação existente entre o pesquisador e algumas escolas atendidas em Projeto de Extensão⁴³.

Com relação ao momento em que a pesquisa deve ser feita, a escolha do local deve levar em conta o objeto de estudo do pesquisador, pois para a autora, “Não há entrada neutra (...)” (op. cit., p. 21, tradução nossa) no campo de estudo. A maneira e o momento do pesquisador iniciar sua entrada na escola certamente influenciarão na sua experiência e nas informações que encontrará. Como a escola é marcada por um calendário bem definido, incluindo festas recessos, períodos de avaliação, o momento de início dos trabalhos merece uma atenção especial.

Quando o pesquisador procura decidir o que observar, a simples determinação do objeto de estudo não é garantia de definição do foco. Ao acompanhar o cotidiano da escola, o pesquisador constata relações e acontecimentos que certamente são interessantes e provavelmente têm alguma ligação com seu objeto de estudo. Para Spindler e Spindler (in GARCIA, 2001), esse processo também ocorre para a definição das hipóteses, que devem surgir durante o trabalho de campo. Portanto, na definição do foco da etnografia, é importante levar em conta que as observações ou entrevistas são definidas continuamente, durante todo o tempo em que o pesquisador estiver em campo e a cada momento, o que nem sempre coincide com seus planos iniciais.

Para Rockwell, o início do trabalho de campo é naturalmente acompanhado de angústias para o pesquisador, decorrentes da sensação de não ter todos os elementos de sua pesquisa claramente definidos, o que inclui categorias de análise, perguntas a serem feitas, onde ficar e o que fazer. Uma sugestão da autora é de início, levantar informações diversas, elaborando listas de momentos a serem observados, personagens a serem entrevistados e dados genéricos sobre o espaço investigado, como desenhos e esquemas gráficos. Rockwell destaca que, após certo

⁴³ Nesse caso, o projeto de extensão “Quarteto de Cordas UFPR, uma experiência educativa”, já mencionado anteriormente.

período, a partir da definição do objeto de estudo essas angústias de dissolvem e o trabalho de campo toma sentido.

Após um período de incertezas que marca o início do trabalho etnográfico, Elsie Rockwell (op. cit.) indica ser comum, para o pesquisador, a impressão de que os encontros são cada vez menos planejados, entretanto muito mais ricos. Para ela, tal situação é decorrente de um conhecimento mais aprofundado do campo de estudo, adquirido pela experiência temporal, que permite entender com mais profundidade o significado de cada evento observado. Situações naturais tornam-se mais comuns, e a confiança entre o pesquisador e o ambiente no qual realiza seu estudo se fortalece, permitindo presenciar situações que eram anteriormente ocultadas, por conta de sua posição inicial enquanto elemento estranho à escola.

Durante o processo etnográfico, seja observando ou dialogando com os sujeitos do espaço em que pesquisa, o etnógrafo deve estar ciente de que realiza uma atividade intelectual que demanda um grande esforço de reflexão e atenção. Para aliviar o esforço de concentração que não pode ser mantido o tempo todo, as descrições densas devem ser alternadas com momentos de convivência e momentos de familiarização com o campo, que, assim como as descrições, são processos indispensáveis para a pesquisa etnográfica. Com o tempo e experiência, o pesquisador entende que não é necessário, nem possível escrever tudo o que presencia e que fragmentos da realidade são cientificamente relevantes, já que “A partir desses fragmentos e regularidades, já é possível, como em qualquer ciência, reconstruir relações, estruturas e processos cuja generalidade se sobrepõe à particularidade das situações presenciadas.” (ROCKWELL, op. cit., p. 17, tradução nossa).

No que se refere ao registro etnográfico, Rockwell defende que o ponto central é o pesquisador saber que está elaborando uma documentação de trabalho de campo que é pública e não privada. Dessa forma, o processo de construção de conhecimento deve ter a possibilidade de ser coletivizado, o que só é possível a partir de registros de campo inteligíveis a outras pessoas além do próprio pesquisador. Para a autora, “Isso requer registros que permitam (a nós e aos outros) reconstruir o observado à luz de contextualizações posteriores mais elaboradas que as que surgiram no momento inicial” (op. cit., p. 15, tradução nossa). Todavia, a possibilidade de coletivização dos registros de campo é limitada, uma vez que eles são especialmente significativos para o pesquisador que esteve *in loco*, pois se

mescla com lembranças e situações que ele conheceu pessoalmente e que são impossíveis de serem completamente descritas.

Por essa razão, Rockwell destaca que se outro pesquisador quiser utilizar esse material para suas pesquisas, ele deve passar por uma experiência no mesmo local onde foi feita a pesquisa. Tal situação reforça o argumento de que o trabalho etnográfico não se resume à produção de registros de campo, uma vez que só se completa quando o mesmo pesquisador que esteve em campo realiza suas análises. Isso faz do registro de campo um material que não tem fim nele mesmo, diferenciando-se do processo de documentação em outras áreas do conhecimento, onde a análise posterior das informações coletadas pode ser realizada por outro pesquisador sem maiores prejuízos para a construção de conhecimento, como é o caso, por exemplo, de certas pesquisas nas ciências exatas.

Sobre as notas de campo, Elsie Rockwell destaca que o pesquisador deve levar em conta que a transcrição de diálogos e falas nunca reflete com exatidão a realidade observada, pois há sempre uma ação do pesquisador. Spindler e Spindler (in GARCIA, 2001), chamam esse processo de 'tradução cultural', que deve, segundo eles, ser minimizado para permitir que as vozes dos sujeitos observados sejam ouvidas. Para poder "conservar uma maior textualidade do que foi dito" (ROCKWELL, 1987, p. 17, tradução nossa), é necessário gravar ou escrever durante a observação ou conversação, o que nem sempre é possível ou desejável. Uma alternativa é revisar e reescrever imediatamente após a ida a campo as situações vividas.

Segundo a autora, a capacidade de completar os registros posteriormente é uma habilidade que o pesquisador pode desenvolver a partir do treino. Dessa forma, o fato de optar por escrever notas de campo define a condição de observação. Esta foi uma orientação importante para a construção dos registros de campo na pesquisa realizada para esta tese: tratando-se de um trabalho de campo voltado à observação das crianças em atividades diversas no espaço escolar, muitas vezes os registros foram completados apenas no momento de saída da escola, de forma a garantir a inclusão de elementos relevantes, mas que não puderam, por diferentes motivos, ser devidamente registrados no momento em que a observação se processava.

Como o ato de escrever provoca reações específicas nos alunos assim como nos professores, e outros agentes escolares, a habilidade de escrever durante

o processo etnográfico inclui fazer escolhas sobre os momentos mais adequados, saber manter um diálogo com bom fluxo enquanto toma notas, reconhecer os momentos em que se deve olhar para o interlocutor e não para as anotações, decidir quando os gestos de um entrevistado devem ser anotados, entre tantos outros aspectos. Para Rockwell essa habilidade se torna mais controlada ao longo da experiência de estudo de campo, sendo que o cuidado mais importante é aprender os momentos em que não se devem fazer anotações. Há lugares, por exemplo, em que é indesejável escrever, como nas situações em que se pretende ter uma conversa normal com um interlocutor.

Versando especificamente sobre a fidelidade na transcrição das falas e dos diálogos dos sujeitos escolares, Rockwell salienta que, durante as notas de campo, o pesquisador deve ter o cuidado de não traduzir o que ouve para a sua linguagem pessoal. Na impossibilidade de fazer anotações tão fiéis quanto uma gravação, ela propõe utilizar auxílios de notas como codificações e resumos para registrar entoação, olhares, gestos e outros elementos da fala. Para que esses auxílios possam enriquecer os registros de campo investindo-lhes veracidade, a autora recomenda fazer a ampliação das notas de campo, de preferência no período de 24 horas que sucede a observação/diálogo, onde todos esses detalhes serão incorporados ao registro escrito. Particularmente no caso de observação da música na escola, os registros envolvem especificidades que serão descritas no capítulo sobre a construção da investigação.

Para Rockwell, um problema comum à construção de registros etnográficos é a necessidade de distinguir a diferença entre interpretar e descrever. Na experiência de pesquisa que deu origem ao texto "*La práctica docente y su contexto institucional y social*", a autora relata que o grupo de pesquisadoras inicialmente registrava a descrição e interpretação em colunas distintas para separar um do outro. Ela avaliou essa prática como apenas um bom treino para desenvolver a fidelidade de descrição, entretanto, concluiu que separar a descrição da interpretação é estritamente impossível, pois toda descrição é acompanhada de interpretação em algum nível. Dessa forma, a relação entre a interpretação e a observação é dependente do aporte teórico do pesquisador, o que influencia a forma de observar e registrar uma determinada realidade. O ato de reconhecer essa relação significa entender que o observador descreve o que vê e o que escuta sempre a partir de algum ponto de vista. Identificar esse processo não desvaloriza a

importância da observação, mas estimula no pesquisador a ampliação do olhar toda a vez que for a campo, para poder registrar a realidade da forma mais próxima do que viu ou escutou.

A experiência prolongada de um pesquisador em um determinado local de estudo é, segundo Rockwell (in GARCIA, 2001), a condição necessária para definir um estudo etnográfico. Entretanto, mesmo que se caracterize enquanto um processo denso e exaustivo, o trabalho etnográfico tem uma duração que varia em cada estudo. Tal variação ocorre em razão da definição do momento em que se deve parar, o que não pode ser pré-determinado, o que depende também do momento em que o pesquisador encontra padrões para fundamentar as categorias de análise, com as quais poderá construir um modelo explicativo de determinados elementos da realidade (ROMANELLI; GARCIA, 2008). Mesmo que o processo etnográfico não tenha uma duração que possa ser completamente planejada, seja por regras ou por previsão, Rockwell (1987) entende que o pesquisador já possui uma quantidade de informações suficiente quando começa a prever o que será visto em campo, ou seja, quando está familiarizado com padrões que se repetem e que consegue antecipar. Entretanto, por mais duradouro que seja o trabalho de campo, ele não ocupa a maior parte do tempo de estudo etnográfico, uma vez que na boa tradição etnográfica a construção de fundamentos conceituais integrados à análise de campo deve tomar muito mais tempo que o trabalho de campo em si.

Sobre a presença do pesquisador no espaço escolar, Rockwell destaca que o etnógrafo deve estar ciente que, por mais neutro e discreto que ele procure ser, sua permanência na escola é estranha àquele ambiente. Os adultos que normalmente freqüentam a escola são rapidamente reconhecidos pelos alunos como professores, diretores, pais ou outros funcionários da escola. Assim que as crianças entendem que o pesquisador não se enquadra em nenhuma dessas categorias com as quais está acostumado a conviver diariamente, ele passa a ser visto como um sujeito estranho àquela realidade, que tem funções diferenciadas dos demais.

A permanência do pesquisador em campo certamente levanta questionamentos éticos, pois, se de um lado, tal situação se justifica pela construção de conhecimento científico, ela é difícil de ser explicada aos professores e outros sujeitos da escola. Nesse caso Rockwell aconselha o pesquisador a justificar sua necessidade de ir à escola apoiando-se no argumento de que o trabalho etnográfico permite a construção de conhecimentos sobre uma realidade social de forma mais

fiel à realidade, diferenciando-se de descrições dos documentos oficiais ou do senso comum, muitas vezes limitados à superficialidade ou a generalizações. Para a autora, uma boa inserção e adaptação do pesquisador no campo de estudo dependem da sua capacidade de definir de forma clara, à escola que o recebe, quem ele é e qual o sentido do trabalho que pretende realizar. Tal tarefa é difícil e explicações racionais são muitas vezes insuficientes; um importante argumento que o pesquisador pode utilizar é a garantia de que nenhuma informação recebida será utilizada contra as pessoas que colaboram com ele na investigação. Rockwell destaca ainda que a confiança se ganha quando o etnógrafo não orienta sua atenção diretamente aos problemas particulares do ambiente que observa.

Para que seja cientificamente válida, a observação deve estar sustentada por pressupostos teóricos da pesquisa. No entanto, é importante destacar que na perspectiva da etnografia, a construção do objeto científico se dá no diálogo entre a teoria e o trabalho de campo, o que significa que os pressupostos iniciais poderão ser transformados, acrescidos, substituídos por outras explicações, as quais foram elaboradas a partir da presença do pesquisador no campo e nos processos de análise que ele desenvolveu ao longo do trabalho empírico.

Ao refletir sobre a importância do processo de observação em pesquisas na área de música, um dos argumentos mais significativos é o entendimento que se tem sobre o espaço do conhecimento musical na escola. Para muitos a música é apenas um elemento decorativo, ou uma estratégia de ensino, para outros se trata de uma área do conhecimento que deve ser ensinada assim como os outros conteúdos escolares (ALMEIDA, 2001).

Diante de entendimentos distintos sobre a relação entre a música e a escola, pesquisas baseadas apenas em entrevistas e depoimentos podem levantar dados que não correspondem à complexidade dos processos no cotidiano escolar, conforme cita Cláudia Bellochio (2003) ao discorrer sobre pesquisas que investigam a prática docente no ensino de música. Atualmente, pode-se encontrar alguns trabalhos de investigação que buscam aproximações com o espaço escolar, mas eles ainda são em número muito reduzido – abordagens como a etnografia apenas começam a ser utilizadas para investigar a música na escola, o que indica a relevância da ampliação de estudos com essas características.

Na obra *Song in their heads*, Patricia Campbell (1998) tem como objetivo descrever o significado que a música tem na vida das crianças, propondo um

modelo que possa ser utilizado em outras análises que estudem a relação música-criança. Partindo de técnicas de observação participante, derivadas da etnografia, a autora utiliza para suas investigações um modelo de observação que se originou dos sistemas de notação de campo que criara para acompanhar e observar seus alunos de licenciatura durante seus estágios.

Para Campbell, as orientações para as observações de campo realizadas dentro de uma escola são genericamente divididas em três momentos principais: antes, durante e depois da permanência no campo de estudo, sendo que cada um tem suas especificidades. Para a autora, o primeiro contato com a escola estudada deve esclarecer todas as regras de funcionamento internas, assim como as regras para o pesquisador, que podem incluir cartas de apresentação, formulários e autorizações por parte dos pais. Ao solicitar a possibilidade de estudar as crianças da escola, é importante explicar o motivo da pesquisa e o que será feito com as informações que serão coletadas. O pesquisador também deve deixar clara sua intenção de influenciar o menos possível no cotidiano escolar, além de preservar a identidade dos sujeitos.

A necessidade de ter contato pessoal com os professores que receberão o pesquisador em suas salas é defendida como maneira importante para discutir as implicações da presença de um personagem estranho ao ambiente da sala. Além de discutirem a postura do pesquisador, as orientações de Campbell indicam, inclusive, os materiais a serem levados para as observações tais como tipos de bloco de notas e instrumentos de gravação de áudio e vídeo. Para a autora, diante da responsabilidade que implica a entrada do pesquisador no espaço escolar, toda reflexão cuidadosa sobre sua postura não pode ser superestimada, uma vez que pequenos problemas decorrentes da falta de planejamento podem comprometer uma pesquisa.

Durante as observações, Campbell insiste na necessidade de tomar notas imediatamente sem nunca confiar apenas na memória, evitando que o registro ocorra posteriormente. Por meio de um sistema de escrita rápida, que pode usar codificações, o pesquisador deve descrever tudo o que perceber, incluindo o espaço físico em todos seus aspectos, incluindo construções, mobília, e até o que está exposto nas paredes.

Sobre as notas de campo, podem-se destacar três implicações: ao observar o ambiente e a dinâmica escolar, não se pode prever o que será necessário ou

descartável para as futuras análises, e por isso, tudo deve ser anotado; uma segunda implicação é que mesmo detalhes que aparentemente não têm relação direta com o objeto de estudo devem ser descritos com minúcia, para que um leitor que não conheceu o contexto *in loco* possa recriar mentalmente a situação vivida pelo pesquisador; finalmente, a terceira implicação se fundamenta na importância de facilitar a memória de campo em futuras análises, por meio da riqueza de detalhes escritos. Estas indicações correspondem à idéia de observações mais amplas inicialmente, até que a focalização esteja mais definida, como sugerido por Rockwell (1987).

Campbell destaca que na descrição das crianças todos os aspectos devem ser anotados, tais como maneira de falar, modo de se vestir, comportamento, além de características fisiológicas. Todos esses dados podem ser importantes para a construção do perfil dos alunos. Referindo-se às observações sobre questões musicais, a autora insiste no cuidado que se deve ter na notação de ritmos e melodias identificadas, assim como brincadeiras e movimentos corporais relacionados à música. Diante das recomendações acima, o maior desafio do pesquisador deve ser a definição da fronteira entre o que são manifestações musicais e outras não musicais, evitando interpretações equivocadas.

Durante as observações, é natural que as crianças demonstrem curiosidade sobre o pesquisador que acompanha o seu cotidiano, estimulando-as a conversar com ele e perguntando-lhe sobre o que está fazendo. Nesse caso, para evitar que sua presença influencie demasiadamente no andamento da aula, Campbell orienta para que, nos casos das conversas iniciadas pelos alunos, o pesquisador evite o diálogo, o que deve ser feito de forma discreta para não se indispor com os alunos. Finalmente, após a ida a campo, Campbell insiste que todas as anotações devem ser imediatamente transcritas, pois a demora em sistematizar as notas de campo pode implicar a perda de informações ou equívocos de interpretação.

É importante destacar que a observação de aspectos musicais do cotidiano escolar deve muito às metodologias desenvolvidas pela etnomusicologia. A partir do interesse do mundo ocidental pelas manifestações musicais do mundo não europeu, muitos pesquisadores desenvolveram estratégias de observação do campo empírico. Nessa direção, para Thomas Turino (1999), as práticas musicais devem ser entendidas a partir do suporte das ciências sociais e do reconhecimento de que

existem lacunas metodológicas que devem ser superadas a fim de evitar interpretações equivocadas do que se pretende descrever.

Turino entende que a preocupação com uma nova maneira de compreender uma determinada realidade social a partir da observação se fundamenta na procura de uma alternativa ao “excesso acadêmico” que por vezes força uma adaptação equivocada do que se observa, às regras e estruturas da ciência. Segundo o autor, uma dessas alternativas é a etnografia, que permite uma construção metodológica com validade científica sem desrespeitar as especificidades culturais do campo de estudo – essa defesa contribuiu para fortalecer a decisão de construir esta tese a partir de uma investigação de natureza etnográfica, apesar das dificuldades decorrentes dos poucos trabalhos disponíveis no campo específico da Música para referenciar e sustentar tal opção.

Diante da realidade observada, o entendimento de relações dialéticas evita interpretações simplificadoras que tendem a reduzir as diferenças em oposição, ou dualismos conflitantes. Para as ciências sociais e dentro do estudo da relação indivíduo/sociedade, Bourdieu (1992 e 1997b) questiona os mecanismos de perpetuação social e constrói o conceito do *habitus* como uma teoria que unifica três medidas do efeito da reprodução: a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade. A primeira diz respeito a efeitos que vão além do trabalho pedagógico (como parte da ação pedagógica da escola); a segunda amplia as ações reproduzidas a outros espaços além do alcance da ação pedagógica; e a terceira garante que a maior parcela possível da prática seja reproduzida. Nessa perspectiva, o *habitus* pode ser compreendido como a interiorização por um indivíduo, de princípios de um Arbitrário Cultural, reconhecido como Cultura legítima, que lhe é inculcado e é por ele assimilado.

No caso da Música, esse conceito pode contribuir “(...) porque a música não é só socialmente estruturada, mas ademais, como a sociedade é em parte estruturada musicalmente, uma vez que a atividade musical compreende um importante domínio público através do qual as disposições internas são externalizadas” (TURINO, 1999, p. 16,). Pelo fato do *habitus* ser um conceito que traduz práticas sociais que não necessitam necessariamente de uma verbalização, Turino considera importante tomá-lo como alternativa conceitual nos estudos etnomusicológicos.

Considerar essa alternativa seria uma maneira para se contrapor à tendência de muitas pesquisas no campo da etnomusicologia que se baseiam excessivamente na descrição de acontecimentos musicais por parte dos próprios protagonistas. Isso, segundo Turino traz problemas metodológicos, uma vez que muitas culturas não se preocupam em verbalizar sua prática musical⁴⁴. Para o autor, a necessidade de descrever em palavras vem dos cientistas de tradição europeia que naturalmente seguem a lógica científica de “descrever e explicar”, ou seja, quando um pesquisador baseia seu levantamento apenas com base nas falas da população observada, é possível que tenha relatos artificiais da realidade. Complementarmente, Turino destaca que algumas comunidades observadas, por não terem o hábito de verbalizar suas manifestações musicais, tendem a inventar um discurso apenas para aplacar a ânsia de explicações que o pesquisador quer encontrar.

A partir das contribuições de Turino, pode-se entender que, para evitar os equívocos no entendimento da realidade da música na escola, as falas dos sujeitos escolares, em especial das crianças, podem ser consideradas, mas não podem se tornar a única fonte de produção de dados. Para a pesquisa desta tese, a etnografia se configura como uma alternativa metodológica que leva em conta tanto os elementos verbais quanto situações observadas, permitindo uma aproximação mais completa e adequada com o objeto de estudo.

Uma possibilidade para entender com profundidade como a música se manifesta na escola, é o conceito de cotidiano escolar, segundo a concepção de Agnes Heller, como “todos os tipos de atividades que constituem, para cada sujeito particular, processos significativos de reprodução social e apropriação cultural” (ROCKWELL, 1995, p.7, tradução nossa). No entanto, participar do cotidiano da escola enquanto pesquisador apresenta desafios que devem ser superados por meio de um planejamento sólido, rigor metodológico além de fundamentos epistemológicos que possibilitem a validação e a análise criteriosa das informações coletadas.

Assim como Ezpeleta e Rockwell (1989), Jusamara Souza (2000a e 2000b) em suas pesquisas sobre a música no cotidiano, também cita Agnes Heller para definir a vida cotidiana como a “totalidade de atividades do indivíduo em relação a

⁴⁴ Blacking (1995) também destaca a dificuldade de alguns povos de explicarem sua própria produção musical, dando como exemplo a música da sociedade Venda, na África.

sua construção, a qual cria respectivamente as possibilidades de construção social” (HELLER, 1992, in SOUZA, 2000b, p. 37). Ao defender a necessidade de considerar as dimensões pessoal e social do sujeito, no estudo do cotidiano, Souza define a vida cotidiana como “um atributo do ator individual, porém ela se realiza sempre num quadro socioespacial. Seu estudo deve partir dos homens, da sua vida real, a importância dos valores e do senso comum para revelar as estruturas. Ou seja, a banalidade do cotidiano não é tão irrelevante.” (op. cit., p. 37). Dessa forma, Souza (2000c) defende o cotidiano como ponto de partida para ações docentes que procuram entender as experiências musicais das crianças, em uma proposta que ela chama de “decisões metodológicas pluralistas” (op. cit., p. 165), ou seja, uma forma de evitar um planejamento inflexível, abrindo-se para as ações de professores e alunos.

Levando em conta as pesquisas que versam sobre a música e a escola brasileira, existem diversos estudos que referenciam aspectos legais e curriculares (FERNANDES, 2007). Tais pesquisas são certamente relevantes para entender como a música ocorre nas escolas, entretanto, não são uma descrição detalhada da realidade e muitas vezes não respondem com clareza certas indagações como as que orientam esta pesquisa: Onde ocorre a música na escola? Em que momentos a música acontece? Quais os processos de aprendizagem musical dentro da escola? Qual o papel dos adultos diante das manifestações musicais das crianças?

Ao discorrer sobre as competências de pesquisa necessárias ao professor de música, Mota (in FERNANDES, 2007) defende que a etnografia permite aflorar a riqueza da situação pesquisada por meio da descrição. Campbell (1998) e Gluschkof (2006) que realizaram pesquisas sobre a relação que as crianças estabelecem com a música, utilizaram a etnografia como opção teórico-metodológica principal, combinadas ao relato de suas experiências enquanto professoras de música.

Retornando às proposições desta pesquisa, entende-se que a etnografia educacional se configura como alternativa adequada para observar a relação que crianças de escolas públicas curitibanas têm com a música. Como é possível constatar, a partir das discussões dos autores apresentados, existe uma lacuna na produção de conhecimento sobre a música na escola brasileira que tome a realidade das crianças no espaço escolar como ponto de partida. Dessa forma a etnografia não é uma escolha metodológica arbitrária, mas se coloca como possibilidade de

trazer para discussão certos aspectos que não poderiam ser levantados de outra forma.

Para a produção de dados dessa pesquisa, portanto, a etnografia se constituiu como opção metodológica. No entanto, o desenvolvimento da investigação apontou para a necessidade de buscar outro tipo de informação, no espaço escolar, que pudesse dialogar com os resultados da análise etnográfica realizada. Para isso, concluídas as observações participantes e encaminhadas as análises etnográficas, foi realizada uma experiência didática nas turmas observadas, permitindo ampliar as perspectivas sobre o campo de estudo. Os resultados dessa experiência estão relatados em capítulo específico e permitiram confrontar conhecimentos manifestados pelas crianças em suas atividades escolares gerais e em uma atividade de ensino de música. Destaca-se que essa opção metodológica se assemelha à decisão tomada por Dubet e Martuccelli (1996), enquanto realizavam sua pesquisa empírica em escolas - além de observações, entrevistas e conversas com atores escolares (alunos e professores), François Dubet, enquanto membro da equipe de pesquisadores, ministrou aulas de história e geografia durante um ano escolar em uma instituição de ensino de classes populares.

No próximo capítulo, serão apresentados os elementos teórico-metodológicos da construção da investigação que permitem entender decisões, opções e trajetórias percorridas pelo pesquisador, na perspectiva da abordagem etnográfica, para estudar a música que está na escola.

4 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

As questões teórico-metodológicas apresentadas até aqui permitem situar o conjunto de pressupostos que sustentam a construção desta tese. De um lado, foram estabelecidos os elementos direcionadores de uma certa forma de olhar para a escola, vista como espaço em que estão presentes elementos da cultura que, por processos identificados como tradição seletiva, marcam a produção de objetivos, currículos, programas, materiais de ensino que são oferecidos às novas gerações, em dada sociedade e em dado momento histórico. Os conteúdos da escolarização são, portanto, resultado das opções que uma sociedade ou grupo faz e, portanto, resultam de processos deliberados de escolha sobre o que é relevante, sobre o que deve ser conservado de todo o material disponível na cultura daquela sociedade ou grupo ou, em outras palavras, que conhecimentos devem ser transmitidos. O conhecimento musical também deve ser compreendido como elemento desse processo.

De outro lado, foram apontadas contribuições que acrescentam aos debates sobre a transmissão do conhecimento na escola outros elementos mais especialmente ligados às relações que os sujeitos estabelecem com tais conhecimentos que devem – e são – transmitidos, abrindo espaço para deslocar a pesquisa das dimensões macro-estruturais para o espaço das experiências dos sujeitos no processo de escolarização.

Assim, definiu-se uma opção pela idéia de construção social da escola, o que permite ao pesquisador desenvolver uma investigação que, sem desconhecer a presença das determinações estruturais na construção da escola como instituição, caminha em busca da compreensão do papel que os sujeitos escolares têm na produção dos diferentes processos que compõem o que se denomina de escolarização, entre os quais os processos didáticos e, especialmente, o ensino e a aprendizagem do conhecimento musical.

Essa opção também permitiu estabelecer uma forma de produzir conhecimentos identificada com a etnografia educacional, mais particularmente na forma como compreendida por Rockwell (1987) e Garcia (2001). Na perspectiva assumida, a construção da investigação é um processo que deve ser descrito com um grau de detalhamento tal que permita, à comunidade científica, avaliar a

trajetória percorrida - desde as pressuposições que orientaram inicialmente o trabalho, passando pelas opções feitas, mudanças exigidas no e pelo trabalho de campo e as análises que foram possíveis na situação concreta daquela investigação. Essa descrição é, portanto, parte integrante e necessária do relato final que o pesquisador apresenta.

No caso desta tese, relata-se como a partir de um projeto de pesquisa que tinha por objetivo identificar a relação de professores generalistas com o ensino de música, a problemática da relação entre a música e a escola se tornou mais evidente. Com base nas referências teóricas sugeridas pelas disciplinas cursadas durante o curso de doutorado, somadas às reflexões decorrentes de um projeto de extensão realizado em escolas públicas, a pesquisa foi reorientada para investigar a música na relação entre a escola e a cultura, tomando o aluno e sua relação com esse conhecimento como objeto de investigação. Esse processo é relatado a seguir para que se possa, nas últimas seções, apresentar as análises produzidas.

4.1 Pontos de partida

Ao eleger inicialmente a aprendizagem musical como um tema de estudo, as questões que originaram esta pesquisa se concentravam no professor enquanto mediador entre a música e seus alunos. Imaginava-se que uma investigação sobre a música na escola passaria primeiramente pela figura do professor, entendendo que caberia a ele o papel principal no desenvolvimento musical das crianças. Com essa temática, foi apresentado o anteprojeto *A formação musical do professor generalista e a sua atuação em sala de aula: a relação do saber não formal com o espaço escolar* como proposta para o desenvolvimento de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Conforme dito na introdução desta tese, as séries iniciais do ensino fundamental são importantes para o desenvolvimento musical humano e esse período escolar fica normalmente a cargo dos professores generalistas, ou unidocentes. Tais professores têm como característica uma formação multidisciplinar, sendo responsáveis por quase todas as áreas de conhecimento do currículo das séries iniciais (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000). Dentre as disciplinas

que devem ser abordadas por estes professores está a arte, sendo a música uma de suas linguagens. Entender como os professores generalistas se relacionam com a música e qual o seu grau de conhecimento nessa arte foi visto como um dado essencial para compreender o desenvolvimento musical das crianças (Ver ARAÚJO; ILARI, 2007).

Existe um generoso conjunto de pesquisas que abordam a formação musical do professor generalista, incluindo os trabalhos de Esther Beyer (2003), Caroline Spanavello e C. Bellochio (2003), Cláudia Bellochio (2005), Sérgio Figueiredo (2005a e 2005b), Adriana Mendes e Glória Cunha (2001) e Henriqueta Tozetto (2005) já listados na introdução desta tese. Esses trabalhos foram tomados como referência para o projeto original, uma vez que trazem subsídios para o conhecimento sobre o professor e as formas de ensinar música nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao ampliar a reflexão sobre a aprendizagem musical, a discussão sobre o ensino e suas metodologias, além de passar pela análise da atuação docente, também envolve a relação que o aluno estabelece com o conhecimento em um determinado contexto estrutural. Tais considerações surgiram principalmente a partir das leituras sobre a 'relação com o saber' de Bernard Charlot (2000), e sobre o estruturismo proposto por Christopher Lloyd (1995), autores estudados durante a disciplina Seminário Avançado de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Tomando as contribuições de Bernard Charlot (2000), é possível estudar a música dentro da escola a partir da relação que as crianças têm com essa arte, uma vez que a proposta desse autor é verificar a relação que um sujeito estabelece com um determinado conhecimento. Isso não significa invalidar a discussão sobre documentos oficiais, como currículos, ou sobre a formação de professores, mas possibilita, entretanto, que o foco de estudo passe a se concentrar no aluno e sua relação com a música, entendendo a relação com o saber enquanto objeto de pesquisa.

Dos elementos que compõem o estruturismo proposto por Lloyd (1995), destaca-se em especial o 'realismo crítico' que considera a realidade como ponto de partida para a pesquisa, e não como objeto em si, contrapondo-se a idealismos, ceticismos e empiricismos comuns às ciências sociais e à história.

A partir desse movimento de mudança de foco em direção ao estudo da aprendizagem musical, no lugar de focar a investigação no professor e suas ações de ensino, procurou-se compreender a relação que as crianças estabelecem com a música dentro do espaço escolar. Com esse propósito, o projeto de pesquisa tomou um novo rumo, com o título *A elaboração de conceitos musicais em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*.

O problema da investigação agora não estaria centrado no professor, e sim no aluno. Tratava-se de entender como os alunos se relacionam com a música no espaço escolar e quais conceitos formam sobre essa linguagem. Quanto à formação de conceitos, não se propunha como objetivo da pesquisa compreender os processos de elaboração mental dos alunos a partir do foco da psicologia, como faz Piaget (1975) ao discutir a formação do símbolo na criança. Objetivava-se, entretanto, compreender os conceitos que as crianças têm sobre a música, tomando suas explicações como referência, a partir de uma visão cultural.

A partir da construção de um conjunto de elementos sobre a relação que a criança tem com a música no ambiente escolar, definiu-se finalmente que haveria possibilidades de, sob a ótica cultural, desenvolver uma investigação que trouxesse novos elementos, na forma de parâmetros, que pudessem contribuir para uma proposta de educação musical para as séries iniciais do ensino fundamental, especialmente na direção de levar em consideração a realidade do aluno, como propõem as diferentes orientações curriculares nacionais para todas as áreas de conhecimento. Esse tema adquiriu maior relevância em função das discussões sobre a implementação do ensino obrigatório de música, definido pela recém sancionada Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008).

Após revisar pesquisas realizadas na área de educação musical (FERNANDES, 1999, 2007 e SANTOS, 2006), não foram encontrados estudos feitos a partir da observação intensa da música no cotidiano escolar de crianças das séries iniciais do ensino fundamental em escolas brasileiras. Em outros espaços educacionais, destaca-se o trabalho de Rose Hikiji (2006) que fez uma etnografia dentro do campo de ensino de música, dentro de projetos sociais envolvendo crianças e adolescentes em situação de risco. Diferentemente da proposta desta tese, suas pesquisas não focaram diretamente a música, mas as relações sociais em torno de aulas de música e performances musicais.

No que se refere aos estudos fora do Brasil, há dois trabalhos etnográficos que auxiliaram na construção desta tese. Nos Estados Unidos Patricia Campbell (1998) realizou pesquisas para observar como crianças americanas se relacionavam com a música em seu cotidiano, incluindo aulas de música, lojas de brinquedo, ônibus escolar e diversos espaços da escola. Em Israel, Claudia Gluschankof (2006) pesquisou a relação das crianças com a música dentro dos espaços do jardim de infância, comparando escolas judaicas e árabes, em ambiente rural e urbano.

Entende-se que para compreender a relação que as crianças estabelecem com a música, é importante fazer uma aproximação com a escola, a partir de um trabalho de descrição detalhada do seu cotidiano e da análise dos elementos observados. O trabalho descritivo e analítico composto por diversas etapas caracteriza a etnografia, conforme descreve Rockwell (1987).

A relação entre a criança e a música tem sido freqüentemente estudada pela área da cognição musical, como indica Ilari (2006), ao salientar que a área da psicologia cognitiva da música tem uma tradição de produção de pesquisa científica em música bastante consolidada. Tal fato se torna evidente inclusive nesta tese, pois são referenciados diversos autores que tradicionalmente são relacionados à área da cognição musical, como Irène Deliège e John Sloboda (1995), Hargreaves (1995), e Swanwick (2003). Entretanto, conforme indica Campbell (1998) referindo-se às questões que orientaram o seu trabalho de campo, muito pouco se conhece sobre o que as crianças pensam e fazem musicalmente no ambiente escolar.

Essa discrepância entre, de um lado, o volume de pesquisas sobre a musicalidade infantil, e do outro, a relativa lacuna sobre o conhecimento da relação da criança com a música no cotidiano escolar se explica pelo fato de muitas pesquisas versarem sobre a relação entre a criança e a música sem ter por objetivo principal a verificação das particularidades dessa relação nas especificidades do ambiente escolar⁴⁵.

Os objetivos iniciais desta pesquisa foram reexaminados, durante todo o processo de investigação, a partir das referências encontradas em autores estudados durante as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e que contribuíram para a construção do objeto. Foram

⁴⁵ O afastamento da realidade escolar também é apontado como problema em outras abordagens que pesquisam a música na escola. Cláudia Bellochio (2003) aponta que a discussão sobre formação de professores é muitas vezes apoiada em estudos sobre a relação entre a música e a escola que são distantes do cotidiano do professor.

relevantes para esse percurso: Raymond Williams (1969), por conta de sua construção teórica sobre a cultura e evolução do termo nos últimos séculos; Georges Snyders (1992) que entende que a música é uma área do conhecimento e que as reflexões sobre o modo de ensiná-la podem ser tomadas como referência para outras áreas do conhecimento; e Bernard Charlot (2000 e 2005) pelo entendimento que faz da relação dos indivíduos com o conhecimento, ao que chama de “relação com o saber”. Esses autores permitiram inserir a discussão sobre a educação musical nas relações entre cultura e escola e, por outro lado, sustentam a discussão sobre a relação entre os sujeitos escolares e esse conhecimento específico.

Também foram tomados como referências os trabalhos de autores relacionados com o ensino de música que são relevantes para entender que esse campo de pesquisa não é desnudo de teorias e reflexões e ainda provoca questionamentos, em especial no que se refere à realidade brasileira. Desses autores, serão extraídas as idéias principais para sustentar a discussão sobre o aprendizado de música pelas crianças, no contexto escolar, apontando as colaborações já efetivadas e as questões com as quais se pretende contribuir a partir da análise realizada no diálogo entre teorias e trabalho de campo etnográfico.

4.2 As questões iniciais que dirigiram o trabalho de campo

Conforme já explicitado, a abordagem escolhida para a produção desta pesquisa não foi a análise da relação entre a criança e a música na vertente da Psicologia, campo que tradicionalmente tem investigado esse tema. A realidade da música na escola brasileira e as visões dos autores que investigam a tríade criança, música e escola, isoladamente ou no conjunto, suscitaram alguns questionamentos que se pretende aprofundar na presente pesquisa.

As primeiras discussões do projeto de pesquisa apontaram a potencialidade de aproximação com o espaço escolar com um olhar etnográfico, em que as relações com o conhecimento musical pudessem ser observadas, registradas e analisadas a partir de teorizações originadas na Sociologia, na Antropologia e na

História, ciências que iluminam do ponto de vista teórico e metodológico questões específicas no campo educacional.

A abordagem escolhida para esta pesquisa tem influência dos trabalhos do *Departamento de Investigaciones Educativas* do México, grupo do qual Elsie Rockwell (1987 e 1995) fazia parte e que contribuiu para redefinir a escola como objeto de investigação. Esse grupo tinha como proposta conhecer o cotidiano escolar a partir da Sociologia de Agnes Heller, além de construir seus referenciais teórico-metodológicos a partir da etnografia educativa no contexto de seu país, aliados a perspectivas sociológicas e históricas e ao olhar antropológico (ROMANELLI e GARCIA, 2008).

A proposta de aproximação com a escola feita pelo grupo de pesquisadores mexicanos defende que, apesar de haver determinações estruturais comuns a todo o mundo capitalista, a escola se constrói na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta, ou seja, “a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista nem sequer nos países da América Latina” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 11). Essa foi a forma de compreender a etnografia educacional reconceitualizando a escola enquanto “construção social”.

Uma necessidade teórico-metodológica inicial decorrente da maneira de ver a escola do grupo mexicano está em levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola. Tal necessidade coloca a presença do pesquisador no campo enquanto condição essencial, por meio da observação participante, para poder “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (op. cit., p. 881). Nessa perspectiva, o cotidiano é entendido como nível analítico inicial onde o pesquisador insere suas questões e produz as primeiras análises. A partir do trabalho de campo inicial, coloca-se uma segunda necessidade teórico-metodológica que consiste em estudar a vida cotidiana das escolas a partir da relação com outros níveis de análise (op. cit.).

Fundamentando-se nessa concepção de produção de conhecimento sobre a escola, os objetivos aos quais se propõe esta pesquisa implicam um trabalho de campo intensivo e prolongado, a fim de observar, registrar e descrever analiticamente todas as situações que têm ligação com a relação entre a música e as crianças. Mesmo que escolhida enquanto processo privilegiado, entende-se que

essa aproximação metodológica possa ser associada a outras formas e estratégias de estudo, incluindo entrevistas, análise documental e gravações.

Para Garcia (2001), a investigação etnográfica não se reduz à realização de observações, pois depende de análises que evitarão que os fatos observados sejam utilizados apenas para validar posições sobre o objeto de investigação previamente assumidas pelo pesquisador. Para que isso não ocorra, o trabalho deve se orientar para a construção de novas relações decorrentes da experiência de campo, o que provoca uma reavaliação das pressuposições iniciais do pesquisador.

Para ser validada enquanto opção metodológica, a etnografia exige que todas as etapas e procedimentos da pesquisa sejam relatados e analisados, compondo-se por fim um relatório de pesquisa. Tal rigor na documentação é necessário, pois o conjunto de decisões, escolhas e recortes realizados durante o trabalho de campo faz parte da construção do objeto científico.

Nesta tese, assume-se que apesar do espaço da música na escola ser contemplado, de alguma forma, pelo que se exige nos documentos oficiais, e além do que se tem proposto por meio de projetos e ações voltadas ao objetivo de ensinar música, é possível pressupor a existência de outro tipo de música na escola, além da música levada pelos professores. A partir dessa idéia, também é possível deduzir que a aprendizagem musical ocorra de alguma forma que não apenas aquela mediada pelos professores.

Para a música aprendida fora da escola, é importante destacar o papel da mídia na formação de uma cultura infantil, processo que é pouco conhecido e gera muitas interpretações equivocadas. Por meio de questionários, entrevistas, práticas musicais e observações de atividades que envolviam música em escolas brasileiras, Maria José Subtil (2005 e 2006) demonstrou em sua pesquisa a presença de exemplos musicais midiáticos nas manifestações musicais infantis. Para essa autora, a relação das crianças com a música é facilmente entendida com base nos efeitos hegemônicos da mídia, o que é uma interpretação precipitada, pois mesmo que a mídia exerça influência na criança, os seus conteúdos são mediados individualmente e não simplesmente consumidos passivamente.

Considerando a complexidade das relações sociais e da construção do referencial cultural de um sujeito, pode-se pressupor que as crianças não podem ser apenas 'a-musicais', tornando-se fatalmente presas fáceis da mídia. Assim, esta tese tem como pressuposto que não se pode considerar a mídia como única fonte

de informação musical das crianças, posição já sinalizada por Gluschkof (2006) e Campbell (1998). Dessa forma, supõe-se também que exista uma música que é aprendida dentro da escola e que não é mediada por professores.

Como apontado inicialmente nos pressupostos teórico-metodológicos, há posições que defendem a necessidade das crianças terem contato com os melhores exemplos musicais da cultura elaborada, ou 'obras primas' (SNYDERS, 1992), outros vêm os problemas da escola na diferença cultural entre os alunos e o que consta no currículo (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Finalmente, há os que justificam a necessidade de encontrar um lugar comum entre a cultura elaborada e a cultura popular (WILLIAMS, 1963).

Diante desses pontos de vista deve-se perguntar qual é a cultura musical dos alunos. Para Campbell (1998), crianças não devem ser consideradas 'embriões musicais' à espera da idade adulta. Para a autora, as crianças têm uma cultura musical solidamente constituída e própria.

Considerando quase quarenta anos da ausência do ensino obrigatório da música na escola brasileira, pode-se fazer um conjunto de perguntas relacionadas à presença ou ausência desse conhecimento nas escolas. Para elucidar questões nesse domínio, o projeto originalmente apresentado na seleção para o doutorado estava voltado inicialmente para o estudo da formação musical dos professores responsáveis pela educação infantil e pelas séries iniciais. No entanto, as primeiras disciplinas cursadas durante o curso foram apontando a possibilidade de contribuição em outras direções. Dessa forma, a partir de reflexões sobre a cultura e seus modos de transmissão, assim como sobre a escola e o seu papel na mediação da relação entre as crianças e a cultura, o foco de investigação voltou-se para as crianças e sua relação com a música dentro do espaço escolar.

As perguntas iniciais que acompanharam o início do trabalho de campo foram: Onde se verifica a presença da música no espaço escolar? Em quais momentos do cotidiano da escola as crianças se relacionam com a música? Quais são as influências da mídia perceptíveis nas manifestações musicais das crianças? Quais são as idéias que as crianças formam sobre a música e sobre sua relação com ela? Mesmo tratando-se de questões iniciais, essas perguntas acompanharam, como *pano de fundo*, todo o período em que o pesquisador esteve na escola.

Conforme prevê um estudo etnográfico (ROCKWELL, 1987), a partir das primeiras observações, novas perguntas foram surgindo, indicando que havia

naquele ambiente um rico universo musical a ser pesquisado, com possibilidade de trazer subsídios para um entendimento mais aprofundado da relação entre a criança e a música dentro da escola. A partir da convivência com o espaço escolar, novas questões foram formuladas, encaminhando uma maior focalização da pesquisa: Quais são os mecanismos de aprendizagem musical que ocorrem dentro da escola? Que elementos do conhecimento musical as crianças mais expressam? Qual é a posição dos adultos diante das manifestações musicais dos alunos?

Com essas questões, e com o apoio das idéias desenvolvidas pelos autores indicados na primeira parte desta tese, deu-se início ao trabalho de campo que será relatado a seguir, em seus principais elementos.

4.3 Definindo o campo empírico.

A partir da definição do grupo de alunos que seriam estudados, conforme justificativa na introdução desta tese, o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação - SME se deu por intermédio de uma professora⁴⁶ que atua na área de projetos daquela secretaria e foi parceira de outras pesquisas e projetos educacionais⁴⁷. Essa professora encaminhou os contatos à pessoa responsável pelo acolhimento e encaminhamento de todos os projetos de pesquisa envolvendo a SME, conforme designação da chefe do Departamento de Ensino Fundamental - DEF.

De acordo com as orientações recebidas, foi encaminhado o projeto de pesquisa a ser realizado nas escolas municipais (Apêndice 1), que foi prontamente acolhido. Com a autorização de pesquisa concedida, foi solicitada à SME – DEF, uma relação de escolas municipais que atendessem alguns critérios específicos.

As escolas deveriam atender alunos de 7 a 11 anos, correspondente aos primeiros quatro anos do ensino fundamental, englobando a faixa etária onde se localiza este estudo. Os estabelecimentos de ensino deveriam ter um porte médio ou

⁴⁶ Todos os nomes dos personagens relacionados à pesquisa de campo, assim como os nomes das escolas serão omitidos, por não se configurarem enquanto dados essenciais para a construção desta investigação.

⁴⁷ Como parcerias entre o autor e a SME, destacam-se o projeto “Quarteto de cordas UFPR – uma experiência educativa” e cursos de capacitação em musicalização de professores de educação infantil e séries iniciais.

pequeno para que fosse possível estabelecer um contato com o maior conjunto possível da comunidade escolar durante as observações. Tais escolas não poderiam contar com professores específicos de música no seu quadro docente e tampouco oferecer atividades musicais extra-classe ou em contra-turno, para não se configurar como uma escola de exceção. Finalmente, era importante que a escola estudada estivesse na média dos indicativos de nível sócio-econômico da Rede Municipal de Ensino, para que esta pesquisa não se deparasse com aspectos que não faziam parte de seus objetivos⁴⁸.

Em resposta à solicitação, foi apresentada ao pesquisador uma relação de cinco escolas municipais (A, B, C, D e E), localizadas em diferentes bairros da cidade de Curitiba.

Na apresentação da lista de escolas, foi enfatizado que a escolha contou com o consentimento dos diretores e pedagogas de cada unidade. Também foi destacado que encontrar escolas com os critérios solicitados não era tarefa simples, seja pelo seu tamanho, por suas realidades sócio-econômicas no extremo dos indicativos, ou ainda por conta de projetos recém implantados que valorizam o desenvolvimento musical, especialmente em atividades em contra-turno, como corais, e projetos comunitários como o 'Comunidade Escola'⁴⁹.

A pessoa responsável pelos projetos de pesquisa envolvendo as escolas da SME também salientou que mesmo sem haver professores específicos, aulas de música ou projetos musicais extra-curriculares, muitos professores das escolas indicadas costumam utilizar a música em suas aulas, embora não tendo formação específica. Tal afirmação reforça a tendência da utilização da música de acordo com a concepção contextualista, conforme discute Célia Almeida (2001).

A partir da listagem das escolas, antes de estabelecer contato, foi feita uma breve pesquisa nos bancos de dados da SME por meio de sua página de internet

⁴⁸ Em 2007, a cidade de Curitiba contava com 166 escolas atendendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental, divididas em nove Núcleos Regionais de Ensino e totalizando 100.482 matrículas (CURITIBA, 2008). Também em 2007, a Rede Municipal de Educação de Curitiba contava com nove professores habilitados em música, e capacitou outros 145 professores sem formação musical por meio de projetos coordenados por professores especialistas em música (FIGUEIREDO; ROSA, 2008). Como projetos extracurriculares na área musical, destacam-se os corais que, quando conduzidos por professores não especialistas, contam com a assessoria dos coordenadores de programas musicais para a realização do trabalho (ROMANELLI, 2006).

⁴⁹ O 'Comunidade Escola' é um programa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba que tem por objetivo transformar o espaço escolar em centro de difusão de cultura e conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade que sedia a escola. O programa abre a escola à comunidade em períodos não letivos, como noites e finais de semana, e oferece atividades musicais, entre outras propostas (CURITIBA, 2008).

(CURITIBA, 2008). Foram levantadas informações sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas, nomes das diretoras e pedagogas, além de dados sobre o número de alunos, professores e funcionários; espaço físico e instalações educacionais.

Em reuniões com a orientadora, foram determinados os passos a serem seguidos durante a primeira visita às escolas, tendo a construção de uma relação mútua de confiança como atitude principal (Ver ROCKWELL, 1987). A primeira ação realizada seria o contato telefônico com a diretora de cada escola para marcar uma reunião de apresentação da proposta de estudo. Como segunda etapa, marcar-se-ia uma reunião na escola no dia e horário definido pela direção tendo como pauta: a apresentação pessoal explicando a razão de aproximação com o objeto de estudo e dando ênfase na experiência prévia do projeto “Quarteto de Cordas UFPR – Uma experiência educativa”⁵⁰; o esclarecimento sobre o perfil das escolas solicitado à SME (Apêndice 1), assim como a natureza qualitativa da pesquisa; a explicação da metodologia enfatizando que a observação seria centrada nos alunos de 7 a 11 anos nos diversos espaços escolares; a verificação da disponibilidade em receber o pesquisador; e a entrega de uma solicitação de autorização de pesquisa com a chancela do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPR (Anexo 1).

Durante a elaboração do roteiro de primeira visita às escolas, algumas questões de postura do pesquisador foram igualmente definidas: no primeiro contato, não seria solicitado o Plano Político Pedagógico - PPP, que estava disponível no site de apenas uma das seis escolas levantadas pela SME, a fim de evitar uma situação desconfortável para a escola. Ficou determinado que o PPP seria consultado em ocasiões futuras, podendo, em último caso, ser solicitado à SME, por tratar-se de um documento oficial e obrigatório; a fim de evitar uma preocupação desnecessária sobre os métodos de observação da pesquisa, não foi explicitado que o pesquisador faria visitas demoradas por um longo período; no primeiro contato, não seria entregue a versão do projeto de pesquisa especialmente redigida às escolas (Apêndice 2), evitando que questões técnicas e metodológicas provocassem um desinteresse em estabelecer contatos iniciais para a pesquisa; uma entrevista inicial sobre a realidade da escola, envolvendo dados sobre os

⁵⁰ Projeto que promove concertos didáticos de um quarteto de cordas em escolas públicas da RME, detalhado na apresentação deste relatório.

alunos, corpo docente e comunidade na qual está inserida, foi descartada na primeira visita, para evitar que as respostas seguissem uma inércia comum aos muitos questionários comumente realizados em escolas, que conseqüentemente resultam em dados superficiais; evitar-se-ia falar demasiadamente no primeiro contato, mas abrindo espaço para que, em caso de dúvidas, a escola solicitasse informações complementares.

Sem ter um critério definido para ordenar o contato com as escolas, foi feita uma ligação para cada uma das seis unidades e em nenhuma situação foi possível conversar diretamente com a diretora. Ficou acertado que a escola retornaria a ligação ou o pesquisador ligaria em outra oportunidade. Após duas semanas de contatos com as secretarias das escolas, foi possível conversar diretamente com as diretoras das escolas D e E. Diante da impossibilidade de fazer observações em todas as seis escolas no mesmo período, ficou determinado que a pesquisa se concentraria nas duas escolas que primeiro manifestaram o interesse em participar na pesquisa.

A Escola Municipal D oferece turmas de séries iniciais do ensino fundamental e atende uma região de classe média baixa. Após contato telefônico com a diretora dessa escola, ficou agendado o dia 13 de setembro de 2007, às 14:00 horas para a primeira visita à escola que se situa a 14 km do campus da Reitoria da UFPR. De forma receptiva, a diretora apresentou sua vice, e as duas pedagogas da escola, que aguardavam na sala de orientação pedagógica para iniciar a reunião sobre a proposta de pesquisa.

Assim que todos os dados sobre a pesquisa foram apresentados, conforme o roteiro de visita, uma das pedagogas solicitou que o pesquisador proferisse, em contrapartida ao acolhimento na escola, palestras sobre música e apresentações aos alunos e seus pais, o que foi aceito prontamente⁵¹. A pedagoga sugeriu que essas contribuições ocorreriam após o término das visitas, a fim de não influenciar na coleta de dados.

Após uma curta explicação sobre a proposta de pesquisa, a professora solicitou mais informações indagando: “De fato, como vai ser a pesquisa?”

⁵¹ Conforme convite da escola, foi proferida uma palestra sobre linguagem musical a todos os professores da escola, como parte de uma semana de estudos pedagógicos, realizada no primeiro semestre de 2008.

(Registros de campo, quinta-feira, 13 de setembro de 2007). Sinteticamente, foi dada a explicação de que o pesquisador circularia pelo espaço escolar anotando o que fosse observado no comportamento musical das crianças. A indagação da professora demonstrou como é importante ser claro e direto em conversas com a comunidade escolar. Com a intenção de ser coerente e justificar um planejamento sólido da pesquisa, o pesquisador pode involuntariamente se distanciar da realidade escolar, dificultando o entendimento de sua proposta de estudo.

Tanto a diretora quanto a vice e as pedagogas afirmaram nunca terem visto uma pesquisa semelhante sendo realizada na escola. Diante dessa afirmação, o pesquisador, esclareceu que, de fato, esse tipo de observação sistemática não era comum, e era justificada pela necessidade de coletar dados consistentes e evitar suposições sobre a escola.

Em comum acordo, ficou definido que as visitas aconteceriam no período da tarde, coincidindo com o horário de trabalho da pedagoga principal. Essa pedagoga considerou que não seria interessante observar as aulas da professora A, que conhecia o pesquisador e tinha sido sua aluna em cursos de capacitação docente oferecidos pela SME, pois a presença do observador em sua sala provavelmente interferiria em sua atuação docente, e conseqüentemente no comportamento de seus alunos. Tal consideração foi aceita pelo pesquisador que salientou novamente que o foco das observações estaria nas crianças e não diretamente nos professores.

Ainda nessa reunião, foi exposto pelo pesquisador que todos os espaços escolares seriam relevantes para o estudo, o que provocou um comentário das participantes sobre a intensidade sonora do momento do intervalo, em especial com relação à “sonoridade” das meninas, o que julgavam como um ambiente de “muito barulho”⁵² (Registros de campo, quinta-feira, 13 de setembro de 2007).

A diretora acompanhou o pesquisador à sala dos professores durante o horário de recreio, para que conhecesse todas as professoras durante o intervalo, pedindo que explicasse o projeto, a fim de encontrar voluntários que disponibilizassem suas turmas para as observações. Para Campbell (1998), o contato direto com os professores que estarão presentes nas observações é essencial à pesquisa do cotidiano da escola.

⁵² Ver Gluschkof (2006) que discute em sua pesquisa o mito que diz que as crianças brincam sempre fazendo ‘muito barulho’. Ela demonstrou que em muitas situações as manifestações sonoras (e musicais) das crianças ocorrem de forma discreta, freqüentemente passando despercebidas pelos adultos.

As professoras estavam sentadas em torno de uma grande mesa, lanchando e conversando. A presença do pesquisador foi notada no momento da apresentação da diretora. Após uma breve explicação sobre a pesquisa que seria feita, ficou acertado que haveria uma reunião com a direção, as pedagogas e todos os professores, solicitando quais se sentiriam confortáveis com a presença do observador em suas salas de aula. Também seriam levantados os dias e horários mais convenientes. A lista com todos esses dados seria disponibilizada posteriormente.

Às quinze horas e trinta minutos a primeira visita havia terminado na escola D e foi possível fazer as primeiras reflexões sobre a participação de um pesquisador no cotidiano escolar. Ser um agente externo e participar do universo escolar é um processo delicado e complexo. A escola já tem uma rotina determinada que é assimilada e reproduzida por todos os seus agentes: professores, alunos e funcionários que realizam suas ações e tarefas com naturalidade. Não existe um documento ou local onde todas as 'regras' que organizam o cotidiano escolar estejam escritas, o que coloca o observador diante de situações desconhecidas. Apenas fazendo parte daquele universo é possível começar a entender a dinâmica escolar. Isso justifica a observação exaustiva do cotidiano escolar.

Na semana seguinte, por conversa telefônica, a diretora disponibilizou nome, turma e horários dos professores que haviam demonstrado interesse em receber o observador em suas turmas. Com esses dados foram elaboradas duas tabelas (Apêndices 3 e 4) que definiram o cronograma de visitas. Na proposta dessa escola, notou-se uma predominância de oferecer ao pesquisador como campo de investigação as aulas especiais, ou seja, aquelas que diferem das aulas tradicionais, como aulas de educação-física, informática, artes e ciências. Poucos horários de aulas regulares com a professora responsável pela turma foram disponibilizados para a pesquisa.

A outra instituição de ensino que fez parte desta pesquisa é a Escola Municipal E, que oferece turmas de educação infantil e séries iniciais. A partir do contato telefônico com a diretora da escola, foi marcada uma reunião para a sexta-feira, dia 14 de setembro de 2007, às 8:30 horas. Na chegada à escola, na região sul da cidade, a diretora apresentou a pedagoga que veio à reunião naquela manhã

especialmente para a conversa inicial, pois o seu horário de atuação é no período da tarde, razão pela qual ficou combinado que as observações ocorreriam nesse turno.

Assim como na escola D, nessa escola o pesquisador foi muito bem recebido. Conforme o roteiro de primeira visita à escola, os objetivos da pesquisa foram apresentados e a pedagoga perguntou quais seriam os benefícios para a escola, e se receberiam algum material ao término do projeto. O pesquisador expôs que teria disponibilidade em fazer intervenções musicais para a comunidade escolar, incluindo os familiares dos alunos, mas que isto deveria ocorrer após o término das observações, para não influenciar na coleta de dados.

Quando foi explicitado que o foco de investigação seria centrado nos alunos, a diretora e a pedagoga demonstraram maior tranquilidade, talvez um certo alívio. Detalhando a metodologia de observação, o pesquisador salientou que eventualmente seria necessário fazer algumas intervenções práticas nas aulas, abordando conteúdos musicais, o que gerou o comentário das professoras: “esperamos que isto ocorra, será ótimo” (Registros de campo, sexta-feira, 14 de setembro de 2007).

Ao falar sobre o corpo docente da escola a diretora destacou uma professora que “utiliza música o tempo todo” e a pedagoga completou “...mas só cantarola” (op. cit.), dando indícios de que considera essa prática como amadora e talvez de pouco domínio técnico. O pesquisador comentou, a partir do exposto, que a pesquisa não tinha a intenção de encontrar exemplos de ensino de música tradicional e que situações como o caso da professora que cantarola poderiam ser muito relevantes para o ensino da música e para o estudo. A partir do comentário do pesquisador, a diretora e pedagoga se sentiram mais confortáveis e passaram a tecer muitos elogios à professora *cantora* revelando suas qualidades docentes e a satisfação dos alunos durante suas aulas. Completaram com a informação de que essa professora canta no início de todos os períodos letivos e durante várias atividades.

Nesse episódio da conversa sobre a professora que canta em sala de aula, foi possível notar a insegurança que a comunidade escolar tem no que se refere ao ensino da música. Diante de um pesquisador que é professor e músico com interesse de verificar manifestações musicais na escola, a diretora e pedagoga ficaram na dúvida se os procedimentos musicais adotados pela professora que tanto

admiravam eram musicalmente relevantes, simplificando-os por meio da expressão “só cantarola”.

Ao final da reunião, foi solicitado ao pesquisador o projeto de pesquisa (Apêndice 2). Também ficou combinado que seria feito um contato telefônico na terça-feira seguinte para saber o resultado da reunião que a diretora e a pedagoga teriam com os professores, a fim de perguntar quem se sentiria confortável com as observações e quais os horários e dias de preferência. Após a confirmação dos dados na data combinada, foram elaboradas duas tabelas com os dias, horários e detalhes das turmas a serem observadas.

Diferentemente da escola D em que foram oferecidas aulas especiais, os horários oferecidos ao pesquisador na escola E eram todos relativos a aulas regulares, com a professora responsável pela turma. Especificamente nessa escola uma das turmas que seria observada teria aulas no período da manhã e atendia alunos a partir de seis anos. A decisão de oferecer essa turma foi feita pela diretora e pela pedagoga, levando em conta tratar-se da turma da professora que canta em sala de aula. Para os propósitos desta pesquisa, o fato de observar crianças a partir de seis anos, e não sete anos conforme o projeto original, é uma boa contribuição, pois trata-se de uma idade escolar que passou a ser classificada como primeiro ano do ensino fundamental, ao invés de último ano da educação infantil, conforme a Lei Nº. 11.274/2006 que institui o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006).

A partir da aproximação com as duas escolas, foi necessário delimitar as turmas que seriam observadas, assim como os horários escolares, a fim de possibilitar uma visão abrangente do cotidiano escolar. Esse processo foi gradualmente sendo construído a partir do interesse das escolas em contribuir para esta pesquisa.

Antes dos contatos com as duas escolas, não era propósito da pesquisa observar várias turmas e horários em apenas dois estabelecimentos de ensino. Entretanto, em função da colaboração incondicional das escolas e de seu interesse em contribuir, todos os horários e turmas propostas foram observados. Essa decisão se fundamentou especialmente no fato de que uma permanência mais regular no campo de estudo permite verificar com mais clareza a repetição de padrões e a ocorrência de particularidades interessantes ao tema estudado, conforme defende Rockwell (1997).

A partir das descrições das aproximações iniciais com as escolas, pode-se verificar que o processo de definição do campo de estudo não foi feito a partir de uma decisão unicamente decorrente do planejamento do pesquisador, mas esteve subordinada a questões como disponibilidade e interesse daqueles que participariam da pesquisa. Rockwell (1987) faz apontamentos sobre a seleção de trabalho de campo, que é muitas vezes condicionada a uma grande quantidade de elementos que são alheios às questões da pesquisa e que diferem dos planos iniciais traçados no projeto de ida a campo.

No caso desta investigação, a delimitação do campo de estudo foi feita antes de chegar à escola, a partir da Secretaria Municipal de Educação - SME que pré-selecionou algumas escolas que atendessem aos critérios definidos pela pesquisa. Dessa forma, a partir da lista de seis instituições apresentadas pela SME, qualquer escola seria um local de pesquisa de campo afinado com os objetivos desta tese. A escolha das escolas D e E foi conseqüência de suas disponibilidades e interesses, pois tratavam-se das primeiras, e únicas, escolas que retornaram os contatos feitos pelo investigador. Entretanto, a diminuição no número de escolas não se tornou um problema, e teve resultados práticos para a pesquisa, pois por uma limitação temporal e logística, não seria possível realizar as observações em todas as seis escolas apresentadas pela SME.

Para definir as salas de aula que seriam observadas, assim como os horários de observação, seguiu-se a mesma lógica da definição das escolas. O pesquisador apresentou às diretoras e pedagogas, por ocasião do primeiro contato, apenas a faixa etária com a qual gostaria de trabalhar, já sabendo que tais escolas não tinham projetos de ensino de música, tampouco professores específicos da área, elementos que não eram desejáveis para este trabalho.

Dessa forma, a definição das salas de aula que fariam parte do trabalho esteve condicionada à resposta dos professores que voluntariamente indicaram interesse em participar da pesquisa. Tanto no caso das escolas quanto das salas de aula, o interesse espontâneo em receber o pesquisador foi um elemento importante para a construção da confiança mútua, elemento que segundo Rockwell permite encontrar no campo de estudo situações mais ricas e naturais.

As duas escolas são de pequeno porte e oferecem aulas para turmas de educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Localizadas em bairros distantes do centro da cidade, essas duas instituições de ensino têm na sua

maioria, alunos que são filhos de operários de indústrias situadas na periferia da cidade. Segundo informações das diretoras das escolas, as famílias das crianças que freqüentam a escola têm condições econômicas e sociais dentro de um padrão que se classificaria como classe média, ou classe média baixa. A escola D está localizada em um grande conjunto habitacional que foi construído para abrigar os operários das fábricas da Cidade Industrial de Curitiba.

Na região onde estão localizadas as escolas, é possível identificar equipamentos públicos de lazer e a infra-estrutura é bastante adequada, incluindo água e esgoto encanados, luz elétrica, ruas pavimentadas, serviço de coleta de lixo e transporte público. Nas ruas de maior movimento, próximas às escolas, há comércio intenso além de muitas igrejas pentecostais.

Com relação às turmas observadas, foram pesquisadas duas primeiras séries, uma terceira série, duas quartas séries e uma turma de primeiro ano (no novo sistema de ensino fundamental de nove anos, ou seja, com alunos que ingressam aos seis anos de idade). O conjunto de turmas se caracterizou pela pluralidade. Em algumas turmas foram assistidas aulas regulares e em outras apenas aulas especiais⁵³, de acordo com a definição dos professores responsáveis pelas turmas. Além dessas turmas específicas, houve muitas ocasiões em que o contato se ampliou para outras, como no caso da hora do recreio, ou em ocasiões especiais, como 'a feira do conhecimento' e atividades extra-classe.

4.4 Definição do foco e primeiras análises

Será relatado a seguir o desenvolvimento do trabalho de campo, dando maior ênfase às observações realizadas na escola D, na turma da primeira série 'Y'⁵⁴. Dentre um total de seis turmas diferentes em duas escolas municipais, essa turma foi privilegiada, por apresentar uma variedade de elementos que permite exemplificar os diferentes dados produzidos a partir da interação com o cotidiano da

⁵³ As aulas regulares são aquelas em que o professor responsável pela turma (regente) ministra os conteúdos de língua portuguesa, matemática, história e geografia. As aulas especiais incluem as disciplinas de Educação Física, Artes, Computação e Ciências e estão a cargo de outros professores.

⁵⁴ Assim como os nomes das pessoas e das escolas foram omitidos, também a identificação das turmas foi trocada, por não se tratar de um elemento essencial a esta pesquisa.

escola. O texto será redigido em primeira pessoa, traduzindo mais claramente os aspectos relacionados com a presença de um pesquisador no cotidiano escolar. Nas situações em que se faz referência às crianças, serão utilizados nomes fictícios⁵⁵.

O processo de observação do cotidiano escolar se fundamentou em duas fases distintas. A primeira se caracterizou por observações gerais para a definição de categorias de análise a serem contempladas na fase seguinte. Mesmo que as primeiras observações fossem mais genéricas, elas não eram desprovidas de um direcionamento e se concentravam em aspectos essencialmente musicais dos alunos da escola. A necessidade de ter algum direcionamento no levantamento inicial de dados é também defendida por Charlot (2000) ao afirmar que: “Não basta, porém, coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura. E isso é ainda mais necessário quando se aborda uma questão antiga de uma forma relativamente nova.” (p. 9), referindo-se ao equivoco metodológico de realizar observações no campo empírico sem a definição de objetivos.

Como segunda fase, a partir das observações preliminares foi possível construir algumas categorias de análise iniciais. Na medida em que as observações e registros se processavam, o material empírico indicou a possibilidade de novas categorizações, muitas das quais eram necessárias para entender algumas situações observadas. Esse foi o caso da identificação de formas de ‘Aprendizagem musical entre crianças’ que não estava previsto no início do trabalho de campo. O processo de categorização não teve origem apenas pelo trabalho de campo, mas também em decorrência da teoria, conforme destaca Rockwell (1987), pelo percurso de análise de alguns dados produzidos no campo empírico. Nessa categoria se enquadra, por exemplo, a ‘Reação dos adultos diante das manifestações musicais das crianças’.

A relação entre música e movimento foi inicialmente pensada como uma categoria de análise específica, entretanto deixou de ser um elemento isolado de análise, pois não era possível dissociar as manifestações musicais das crianças e o gesto. Conforme destaca Campbell (1998), quase todas as manifestações musicais das crianças são acompanhadas de movimentos rítmicos, de forma semelhante à posição de Zagonel (1992) que defende a naturalidade das crianças ao relacionar o

⁵⁵ Nos registros de campo do pesquisador, sempre que possível os nomes verdadeiros foram anotados, assim como alguns traços físicos que pudessem auxiliar a memória na reconstrução dos fatos observados.

movimento com o som. Também para Delalande (1984), a música tem estreita relação com o gesto, seja produzindo música, dançando, ou mesmo mentalmente, ao ouvi-la.

Ao longo do trabalho de campo, os elementos observados exigiram uma multiplicidade de olhares, na medida em que dialogavam com a teoria, para possibilitar a construção de categorias analíticas. Inicialmente afloraram dois aspectos principais: questões sobre a música nas relações sociais; e elementos formais da música. Mesmo que interligados, esses dois aspectos permitiram identificar separadamente:

1 – os espaços e momentos escolares em que a música ocorria, os agentes que iniciavam as manifestações musicais (adultos ou crianças) e as relações sociais entre as crianças, dialogando com Williams (1969), Bourdieu e Passeron (1992), Charlot (2000), Dubet e Martuccelli (1996).

2 – o tipo de música observado na escola, encontrando referências em Delalande (1984), Maneveau (2000), Campbell (1998) e Gluschankof (2006).

Em consequência da proximidade de escolhas teórico-metodológicas, dentre os referenciais teóricos que auxiliaram a construção das categorias de análise desta tese destacam-se as pesquisas etnográficas de Campbell (1998), Gluschankof (2006) e Hikiji (2006).

Para Campbell (1998), a categorização se dividiu principalmente em momentos e lugares em que ocorriam os eventos musicais, destacando-se: “ao brincar”; “jogos musicais”; “música durante refeições” (no refeitório da escola); “música durante tarefas” (no caso específico dos alunos que ajudavam na limpeza e organização do refeitório); “música no ônibus escolar”; “loja de brinquedos”, subdividindo-se em exploração de brinquedos musicais e não musicais; e “aulas de música”.

Claudia Gluschankof (2006) fez um estudo comparativo entre crianças de escolas árabes e judaicas, em ambiente urbano e rural. A partir da classificação dos episódios musicais gravados em vídeo, a pesquisadora dividiu o material em dois grandes grupos: “tipos de interação social”, dando ênfase às diferentes categorias de jogo observadas (solitário, paralelo, associativo e cooperativo), e “tipos de expressões musicais”. O segundo grupo foi subdividido em: “expressões musicais” (criação, improvisação, interpretação musical e resposta a estímulos musicais) e “expressões extra-musicais” (quando a música acompanhava o jogo). Para o

processo comparativo entre escolas distintas, foram utilizadas principalmente as manifestações rítmicas coletadas, categorizadas em mínimos⁵⁶, padrões e ostinatos⁵⁷ rítmicos, andamentos e duração dos trechos.

Finalmente, Hikiji (2006) deu maior ênfase às manifestações musicais enquanto elemento de análise para estudar relações sociais. Nessa perspectiva observou crianças e adolescentes em duas situações principais: “a aula de música” e “a performance” (concertos). Tendo como foco de estudo a conexão que as crianças observadas tinham com a música, a autora estabeleceu como categorias a relação das crianças com: “a música erudita”, “a música de culto”, “a música em casa”, “a música no trabalho”, os “instrumentos musicais” e “música e corpo”.

Como característica da etnografia, as sucessivas análises do material empírico no diálogo com a teoria possibilitaram a definição das categorias no material de campo. Essas categorias, que serão detalhadas e discutidas no capítulo 5, fundamentaram a segunda fase do processo de observação que também incluiu conversas com os alunos.

Nos processos de observação, minha calibração como observador foi construída a partir do referencial teórico pertinente às áreas de etnografia, técnicas de observação e etnomusicologia, conforme detalhado no sub-capítulo 3.3 desta tese. Entretanto, diante da proximidade de objeto de estudo, a obra “*Songs in Their Heads*” de Patricia Campbell (1998) foi propositalmente estudada em etapas para que meu olhar não fosse tentado a encontrar em suas observações os mesmos elementos que Campbell descreve em sua obra. A leitura inicial desse livro, que precedeu e preparou a ida ao campo de estudo, se limitou às seções dedicadas à definição do objeto de estudo e à metodologia. Apenas posteriormente as descrições de campo da autora foram analisadas permitindo um diálogo entre as duas pesquisas.

Quanto aos aspectos musicais, minha calibração se apoiou na experiência musical que acumulei ao longo de vinte e sete anos, predominantemente construída nas bases da música tradicional ocidental. Para superar, ao menos parcialmente, o eurocentrismo de minha formação musical, reconstruí teoricamente o significado e as funções da música a fim de assumir uma visão mais ampliada sobre música de acordo com as idéias de Wisnik (1999), Schafer (1991), Reibel (1984), Delalande

⁵⁶ Os mínimos rítmicos são as combinações de figuras rítmicas mais simples (MED, 1996).

⁵⁷ Ostinato é uma célula que é repedida sucessivamente (op. cit.).

(1984) e Zagonel (1992). Para esses autores, a partir das transformações musicais do século XX e do acesso mais amplo às produções musicais de culturas não européias, pode-se interpretar musicalmente alguns aspectos que aparentemente não seriam considerados música, dentre os quais se destacam o ruído e o gesto musical.

No processo de transcrição de melodias, eu optei por escrever as notas a partir de uma afinação móvel, dando atenção apenas aos intervalos. Esta decisão foi necessária uma vez que minhas anotações eram feitas no campo, sem a ajuda de um afinador⁵⁸ ou diapasão⁵⁹, e sem o apoio de um registro fonográfico.

Com o propósito de documentar o maior número de manifestações musicais das crianças, as observações se orientaram para além da sala de aula, buscando informações em locais onde não seria óbvio encontrar música, incluindo qualquer espaço circunscrito aos muros das escolas observadas. A partir dessa ampliação de espaços pesquisados e de uma visão menos eurocêntrica tradicional de música, as observações puderam se pautar essencialmente na presença da música na escola, em lugar de buscar sua ausência, aspecto que aflora muitas vezes na literatura sobre o ensino de música no Brasil, como identificam Oliveira e Cajazeira (2007).


Os materiais de documentação que levei em campo se constituíram unicamente de lapiseira com borracha e caderno. Não foram utilizados gravadores nem filmadoras, pois além de demandarem certos cuidados legais como a autorização de produção de imagem (VIANNA, 2003), aparelhos eletrônicos poderiam chamar muito a atenção das crianças, interferindo em seu comportamento, conforme relata Campbell (1998).

Diferentemente desta tese, Claudia Gluschkof (2006) utilizou em suas pesquisas a câmera de vídeo como elemento essencial de investigação etnográfica, o que chamou de “Etnografia audiovisual” (op. cit. p. 51). Segundo sua experiência, em nenhum momento, esse suporte eletrônico atrapalhou a investigação, seja provocando mudanças de comportamento ou desviando a atenção das crianças observadas. Ela salienta que as crianças se acostumavam rapidamente com a presença da pesquisadora e câmera de vídeo que operava. No caso desta tese, creio que a utilização de uma câmera de filmar provavelmente modificaria o

⁵⁸ Afinador é um aparelho eletrônico que emite ou reconhece notas em frequências exatas.

⁵⁹ O diapasão é normalmente constituído de duas hastes metálicas paralelas que ao serem percutidas produzem uma nota de referência exata, geralmente o Lá (GROVE, 1994).

comportamento das crianças, que teriam sua atenção orientada ao aparato eletrônico⁶⁰. Rose Hikiji (2006) também utilizou a câmera de vídeo como subsídio importante para seu estudo etnográfico. Entretanto, para essa pesquisadora, a câmera não serviu apenas como registro etnográfico, mas possibilitou conhecer o ponto de vista dos sujeitos do estudo, uma vez que não era operada apenas pela pesquisadora, mas também pelas crianças e jovens que observava.

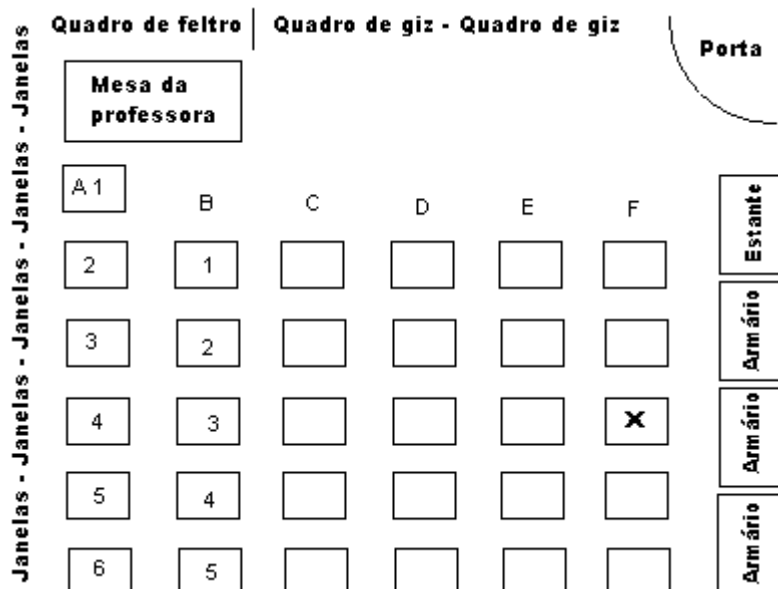
Em minha pesquisa, todos os fatos que pudessem ter algum interesse para a construção da tese eram escritos a lápis, sendo que os aspectos essencialmente musicais eram transcritos por meio de pentagramas, notas e outros símbolos musicais. Nos casos em que algum evento musical fosse detectado, marcava-se o parágrafo com o ícone representando a clave de sol () para facilitar sua posterior localização nos cadernos de notas.

Outro indexador que foi utilizado em todos os registros de campo foi o horário exato de cada evento observado. Ao lado esquerdo de cada parágrafo que representava o início de uma nova seção, anotava-se a hora e minuto. Isso permitiu entender com mais clareza a sucessão de eventos da escola (Ver Apêndice 8).

Para que fosse possível entender os diferentes espaços escolares e a posição ocupada por mim (indicado com 'x'), foi feito um mapa com proporções aproximadas, que permitiriam localizar com mais precisão os eventos descritos. Todos os pátios e salas de aula em que foram feitas observações foram planejados (Ver Apêndice 7), como por exemplo, a sala de aula da turma 1 série 'Y', transcrita abaixo⁶¹:

⁶⁰ Trata-se apenas de uma suposição que orientou escolhas metodológicas. Esse tema mereceria estudos específicos, identificando, por exemplo, se a presença de filmadoras em sala de aula provocaria reações ligadas a hábitos de consumo ou a relações com o meio audiovisual, em especial a televisão.

⁶¹ As letras e números constantes nos quadros eram utilizados para localizar a posição de um determinado aluno durante os registros de campo. Desse modo, o aluno "C3" encontrar-se-ia na terceira carteira da terceira fileira, contados a partir da mesa da professora.



Conforme as orientações de Rockwell (1987) e Campbell (1998), os registros de campo eram transcritos no mesmo dia, para evitar que certos aspectos que não foram anotados e ainda estavam arquivados na memória fossem perdidos. De acordo com a quantidade de informação e minha ansiedade em registrá-las, algumas anotações eram organizadas dentro do carro, antes de voltar para casa.

Todas as regras das escolas visitadas foram seguidas prontamente por mim, em especial os horários escolares. Mesmo com a autorização prévia das diretoras, pedagogas e professores para minha entrada nas salas de aula após o início das atividades, nos casos em que a aula já estava em andamento, eu aguardava o próximo horário. Essa atitude demonstrou o respeito que eu tinha pela escola e evitou uma interferência ainda maior nas atividades dos alunos.

Em todas as observações, antes de iniciar as anotações, eu cumprimentava as diretoras da escola. O gesto simples era uma maneira de informar minha presença na escola, e de demonstrar o respeito pela hierarquia do estabelecimento. Como consequência, nas primeiras observações, a diretora ou sua vice me apresentavam cada professora e funcionário da escola, incluindo merendeiras, secretárias e o guarda municipal. Esse último me solicitou que estacionasse meu carro dentro da garagem da escola advertindo-me que os roubos e furtos são comuns aos carros estacionados em frente à escola. A aproximação com todos os personagens da escola foi essencial para que minha integração fosse rápida e

bastante sólida, gerando confiança mútua, o que permitiu que minha presença fosse, na medida do possível, bastante neutralizada.

Nas primeiras visitas a cada sala, as crianças geralmente me cumprimentavam condicionadamente com sonoros “Boa tarde”. Para elas eu provavelmente era mais um visitante eventual à sua sala, o que era comum e foi observado em diversas ocasiões, como a entrada das diretoras para dar algum recado, outros funcionários da escola, as merendeiras para trazer o lanche, ou ainda algum vendedor de livros.

As diretoras ou a professora de cada sala de aula me apresentaram às turmas como um visitante que queria conhecer aquela escola, o que geralmente estimulava os alunos a me perguntarem se eu queria ser professor. Em conversa prévia com as diretoras, ficou combinado que não seria necessário me apresentar como pesquisador e muito menos como músico, a fim de não provocar reações forçadas dos alunos, o que poderia inviabilizar a observação das crianças dentro da sua “espontaneidade musical” (CAMPBELL, 1998, p. 30). Entretanto, em alguns casos, certos professores tinham uma conversa prévia com a turma explicando que haveria um pesquisador naquela sala de aula. Nesses casos não houve qualquer prejuízo às minhas observações, pois para os alunos, eu provavelmente estaria interessando em seu comportamento, o que de início, provocou algumas situações de ‘delação’, quando alguns alunos me chamavam e diziam “olha lá professor, anota aí que ela não fez nada” (Registros de campo, segunda-feira, 1º de outubro de 2007, primeira série), referindo-se a algum desvio de comportamento da colega.

Dentro da sala de aula eu sempre procurava ocupar um lugar que me permitisse ver o maior número de alunos ao mesmo tempo, e que me integrasse ao ambiente de forma discreta. Na maioria das vezes eu tinha autonomia para escolher minha carteira e procurava sentar-me na última fileira. Em alguns casos as professoras apontavam onde eu deveria sentar, o que sempre aceitava imediatamente. No decorrer das observações, procurei variar as carteiras que eu utilizaria, a fim de ver a sala por outros ângulos, aproximando-me mais de algumas crianças que eu conhecia pouco.

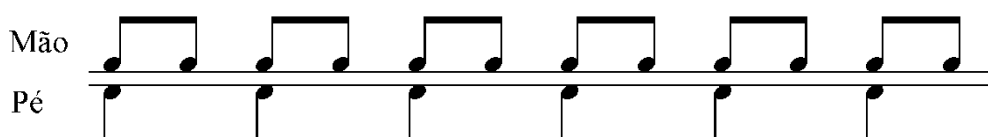
Como previsto, em todas as primeiras observações, a maioria das crianças ficou curiosa com minha presença e olhava com freqüência para mim. Almejando que eu me tornasse desinteressante para elas, eu mantive de início certo olhar vago, sem reagir muito às tentativas de conversas. Ao final do primeiro dia de observação

em cada sala de aula, os alunos me viam com normalidade, chegando até a ignorar a minha presença.

Mesmo com as reuniões prévias evidenciando que o meu foco de observação estaria nas crianças e não na ação docente, foi possível perceber uma apreensão inicial das professoras com minha presença em sala de aula. Por conta dessa situação desconfortável, o meu olhar raramente se direcionava ao professor, especialmente quando ocorria algum episódio não rotineiro, como uma chamada de atenção da turma. Com a visão periférica, era possível perceber que muitas professoras olhavam para mim sempre que sentiam que eu poderia anotar suas ações. Especialmente nesses casos, eu concentrava meu olhar em alguma criança ou simplesmente mantinha um olhar vago, mesmo nas situações em que era importante saber o que a professora fazia. Tal atitude foi mantida até o final das observações e foi essencial para estabelecer uma relação de confiança entre mim e as professoras.

Em diversas ocasiões, os professores conversavam comigo sobre alguns problemas da sala de aula, como indisciplina ou alunos com rendimento escolar insatisfatório. Eu sempre ouvia com atenção e comentava discretamente que aquelas situações, apesar de sérias, não faziam parte do meu estudo. Minha resposta servia para confirmar que meu foco de interesse era apenas a música, o que causava alívio nas professoras.

Durante todas as observações era possível identificar manifestações musicais espontâneas que posteriormente foram categorizadas como 'vinhetas musicais'. As vinhetas incluíam a exploração de sons feitos com objetos, a boca e qualquer outra parte do corpo, como, por exemplo, durante o deslocamento para a sala de informática um aluno (oito anos de idade) logo à minha frente começou a bater a ponta do pé no chão e a palma da mão direita sobre a coxa, com a seguinte combinação:



(Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007, primeira série)

Em algumas situações, foi possível notar um comprometimento de alguns alunos na produção de um determinado resultado sonoro, como no caso de alunos que batiam palmas procurando obter um timbre⁶² ‘fosco’ e ‘surdo’.

Algumas ‘vinhetas musicais’ não eram necessariamente sonoras, mas carregavam consigo elementos essenciais à música, como o gesto musical (Ver ZAGONEL, 1992). Como exemplo, das manifestações musicais ‘não sonoras’, pode-se descrever um aluno que durante a aula de informática, estimulado pela música de um jogo de computador imitava com baquetas imaginárias os gestos de um percussionista, ou baterista. A música em questão se caracterizava por uma espécie de batuque africano (Ver CAMPBELL, 1998).

Durante os registros de ‘Vinhetas musicais’, a diferenciação entre o que era um som intencional e o que era simplesmente uma ação involuntária era muito difícil. Delalande (1984) também descreve a dificuldade em definir as periodicidades em música, chamadas por ele de “reações circulares” (p. 30, tradução nossa) enquanto reações sensório-motoras ou enquanto elementos musicais. Para considerar um fenômeno acústico enquanto musical, estabeleci como princípio o reconhecimento da regularidade do evento, assim como o engajamento do aluno na sua produção.

Certos sons observados pareciam privilegiados no cotidiano das crianças, como o caso das onomatopéias que eram utilizadas com freqüência.

Durante o horário de lanche, um aluno pediu ajuda à professora para abrir sua mexerica trazida de casa⁶³. Ao invés de abri-la, a professora perguntou a toda a turma “Quem sabe abrir uma mexerica⁶⁴, sem faca e sem usar o lápis?” e um aluno respondeu “é só fazer ‘pffff’”, representando o movimento de furar a fruta com o dedo indicador. (Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007, primeira série).

Notou-se que a onomatopéia é um elemento sonoro largamente utilizado pelos alunos, pois sua inserção em frases dá precisão à idéia que pretende ser exposta e geralmente é facilmente entendida pelos colegas e adultos. Para ela é um elemento que tem ligação com o desenvolvimento musical de uma criança, uma vez

⁶² O timbre é provavelmente a qualidade do som mais complexa e é determinada pela amplificação e supressão de certas notas geradas pela série harmônica de uma nota fundamental (WISNIK, 1989). Pela dificuldade de definir o timbre, que só conta com um adjetivo que lhe é próprio (‘estridente’), é necessário utilizar adjetivos emprestados de outros sentidos humanos, como a visão, o tato e o paladar. Portanto, é comum dizer que o timbre de um determinado som é ‘doce’, ‘claro’, ou ainda ‘suave’. Para Schafer (1991) o timbre é descrito enquanto “cor tonal” (p. 178).

⁶³ É comum alguns alunos trazerem lanches de casa, complementando a merenda.

⁶⁴ O termo foi mantido no original, conforme a fala da professora. Mexerica é uma palavra regional para designar a tangerina.

que se fundamenta na audição cuidadosa de um som e sua repetição utilizando todos os materiais sonoros à disposição, incluindo o corpo. Delalande (1984) defende essa descoberta sonora através da boca a partir do conceito de “fonética dos sons” (op. cit. p. 58, tradução nossa) construído por Pierre Schaeffer.

Com muita frequência ocorriam manifestações musicais simultâneas, o que era regra nos horários de intervalo. Nesses casos, por minhas limitações eu escolhia apenas uma para ser transcrita, reconhecendo, entretanto a riqueza musical do ambiente escolar.

Ao final de cada observação, eu conversava com a professora que me recebia agradecendo a oportunidade de pesquisa e aproveitava para mostrar o caderno de anotações, dando ênfase às notas musicais escritas. Tal ação fazia transparecer minha intenção de estudo e tranqüilizava a professora, contribuindo para que as aulas observadas fossem o mais próximo da normalidade.

Mesmo que o foco de investigação fosse a relação das crianças com a música, algumas situações do cotidiano escolar não foram ignoradas e constaram nos registros de campo. Durante os horários de lanche, as crianças me ofereciam freqüentemente o que estavam comendo. De início eu me sentia desconfortável em aceitar, especialmente conhecendo as condições sócio-econômicas desfavoráveis da maioria daquelas crianças. Entretanto, também notei que ao aceitar um pouco de lanche, as crianças ficavam profundamente felizes e me incluíam em seu grupo. Como resultado, havia certos dias em que eu mal dava conta de comer tantas bolachinhas e pedaços de frutas recebidos.

Outras situações observadas foram menos agradáveis, como no caso que presenciei durante o horário do recreio em que na formação da fila para pular corda:

Uma menina reparou nas roupas que a Gabriela usava e comentou “Nossa, tua roupa tá toda suja!” A Gabriela (sete anos de idade) olhou para suas roupas extremamente velhas e, de fato, bastante sujas e não respondeu. Percebendo que o assunto começou a chamar a atenção das outras crianças que participavam da brincadeira, decidi interferir por não suportar uma situação que me entristeceu muito e perguntei em voz alta “Quem é o próximo da fila?”. Com minha intervenção todos se esqueceram das roupas da aluna e voltaram a se concentrar na corda. (Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007, primeira série).

A situação presenciada é, para Dubet e Martuccelli (1996), algo comum nas relações sociais entre crianças. Chamada “zombaria” (op. cit. p. 93, tradução nossa) essa atitude está relacionada à maneira de deslocar uma criança para fora do seu

grupo. Segundo os autores, todos os alunos passam em algum momento por situações constrangedoras que resultam da zombaria, em um movimento de contradição entre a necessidade de pertencer ao grupo e o medo de ser repellido.

Mesmo defendendo a interferência mínima do observador em seu campo de estudo, eu não pude me manter neutro diante de uma situação que me chocou muito. A Gabriela (sete anos de idade) já me chamara atenção em várias situações por sua bondade com seus colegas⁶⁵, seu sorriso permanente e também por suas roupas e materiais escolares que traduziam uma grande limitação econômica de sua família, realidade confirmada por uma professora e pela diretora. Como minha pesquisa não estava centrada na relação entre alunos ou em questões sócio econômicas, pensei que minha interferência seria importante para evitar a ridicularização de uma criança apenas por conta do péssimo estado de suas roupas, além de ser uma obrigação de qualquer pessoa se colocar em oposição a qualquer violência que ocorra na escola, nesse caso, a violência verbal. Eu estava circulando por aqueles espaços enquanto pesquisador, entretanto, a situação presenciada me obrigava a adotar a posição de professor que sou, ou seja, conforme defende Paulo Freire (2000) posicionar-me contra injustiças e querer bem os alunos.

Após o período inicial de adaptação no campo empírico, eu tive a sensação de estar relativamente neutro no espaço escolar e imaginava que apenas eu ocupava o papel de observador. Percebi estar errado no dia em que, sentado ao fundo, eu observava a sala para analisar detalhes físicos e materiais que eu queria incluir em meus registros. Por um momento, tentei, apesar da miopia, enxergar o que estava escrito na parte externa da porta que estava aberta. Percebendo que eu queria ler algo, um aluno próximo de mim me disse “1ª Y” e insistiu “Y, Y, Y, 1ª Y” (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série), acertando exatamente o que eu queria ler, ou seja, o nome da turma fixado na porta da sala.

Logo percebi que apesar de estar como observador, havia muito tempo, eu também já era observado atentamente por alguns alunos. Sem que eu dissesse qualquer coisa, o aluno já notou meu processo sistemático de sempre anotar o que via, e deduziu que se eu olhava para a porta que não tinha nada além de um

⁶⁵ Dubet e Martuccelli (1996) enfatizam que nenhum aluno está livre de ser vítima da zombaria, mesmo que tenha ‘qualidades’ que o diferenciam do grupo, como, por exemplo, um ótimo desempenho escolar ou, no caso da Gabriela, gentileza em relação aos outros.

desenho e o nome da turma, meu interesse seria anotar o nome da turma e por isso decidi me ajudar.

Ainda no início das minhas observações na Escola Municipal D, a aluna Gabriela veio me contar “Tem muito mais música lá no parquinho” (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série), referindo-se ao horário de intervalo que se aproximava.

Eu fiquei muito impressionado com a observação da aluna. Ninguém além dos professores e diretores sabia que meu foco de observação era música. A menina provavelmente notou que eu anotava sempre que algo musical acontecia e ficou feliz em poder me ‘ajudar’ em minha pesquisa. Campbell (1998) também relata uma situação semelhante ocorrida durante suas observações, quando uma aluna foi chamá-la para que participasse do grupo de crianças que aprendia um novo jogo de mãos, dizendo-lhe que aprenderia melhor experimentando, do que ocupada em utilizar seus aparelhos eletrônicos (gravadores e filmadoras) e fazer anotações.

De início fiquei um pouco apreensivo sobre minha presença como único homem na escola, além do guarda municipal. Entretanto, em nenhum momento houve qualquer relação de gênero que interferisse durante as observações⁶⁶. O único episódio pitoresco foi no dia em que um grupo de meninos começou a me perguntar sobre os lances principais dos jogos de futebol ocorridos no dia anterior, procurando saber minha opinião e julgando evidente que, ‘por ser menino’, eu os havia assistido. Naquela ocasião, apenas fiz comentários genéricos para evitar que descobrissem que eu não tinha idéia dos jogos dos quais estavam falando.

Enquanto observador no espaço escolar, por diversas vezes tive que tomar decisões sobre o meu grau de envolvimento nas atividades do cotidiano. De um lado, eu não poderia participar ativamente de todos os acontecimentos, para não perder minha posição de observador. Por outro lado, eu não poderia me ausentar por completo das atividades diárias pelo risco de não me integrar com a comunidade escolar. Em um episódio, no momento em que a merenda escolar chegava à sala de

⁶⁶ Frequentemente presentes nas pesquisas sobre a escola, as questões de gênero não foram abordadas nesta tese por não se configurarem enquanto elemento relevante para as análises feitas sobre a relação das crianças com a música dentro do espaço escolar das séries iniciais do ensino fundamental. As observações do cotidiano escolar realizadas nesta pesquisa demonstraram que não havia diferenças significativas entre as manifestações musicais de meninos ou meninas, salvo raras exceções que não tiveram análises aprofundadas.

aula, a professora me ofereceu o lanche após distribuí-lo a todos seus alunos. Eu recusei, agradecendo e dizendo que tinha almoçado tarde.

Optei por não aceitar a oferta, levando em consideração a situação sócio-econômica das crianças e questões legais⁶⁷. Minha decisão se justificou quando percebi que muitos alunos, com bastante fome, esperam todos se servirem para, após terminarem seus lanches, se servirem novamente.

Na medida em que me integrava ao cotidiano escolar, minha presença era cada vez menos notada e, ao mesmo tempo, muitas crianças se sentiam mais à vontade para conversar comigo. Como eu não era nem professor nem funcionário da escola, as conversas com os alunos aconteceram em todos os espaços da escola. Sem seguir um roteiro rígido, sempre que havia oportunidades eu conversava com as crianças sobre música, mas foi apenas após algumas semanas da minha presença na escola, que a relação de confiança mútua permitiu tais conversas. Por tratar-se de diálogos e não entrevistas, o assunto não podia gravitar apenas em torno de elementos musicais que me interessavam, mas deveria contemplar também os interesses das crianças.

A primeira conversa que tive sobre música ocorreu em outubro, quando uma aluna que me perguntou: “Você vai à igreja?” e antes de ter tempo de responder, ela disse com orgulho “Eu cantei ontem na igreja.” (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). Por meio desse diálogo pude verificar a importância das igrejas evangélicas na formação musical dos moradores da região onde está a escola, a partir da perspectiva dos alunos. Tal informação foi confirmada, mais tarde, pelas diretoras da escola e por mim ao circular pelo bairro.

O trabalho de campo e as leituras que o acompanharam permitiram a produção de registros em que a riqueza da produção musical das crianças fica explicitada. Também foi possível, ao longo do tempo de permanência na escola, definir as categorias que permitiram analisar o material empírico produzido. Os resultados da análise etnográfica são apresentados no capítulo a seguir.

⁶⁷ O lanche é uma obrigação legal (BRASIL, 1996, Art. 4º § VIII) e é destinado exclusivamente às crianças.

5 ANALISANDO ETNOGRAFICAMENTE A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR

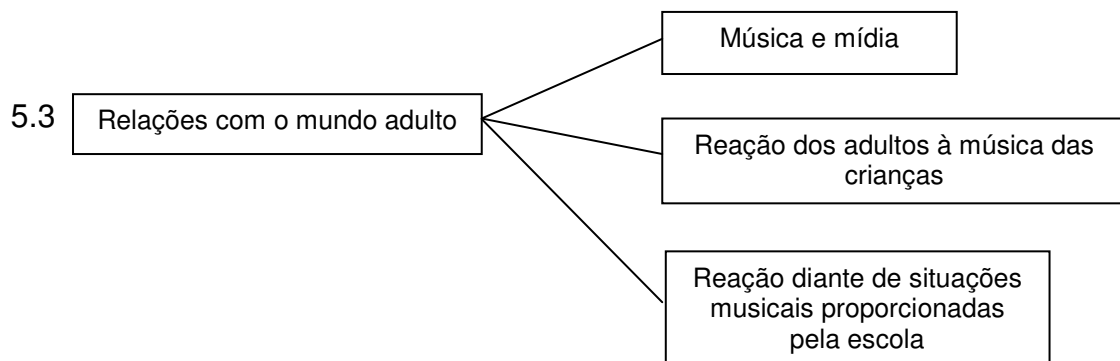
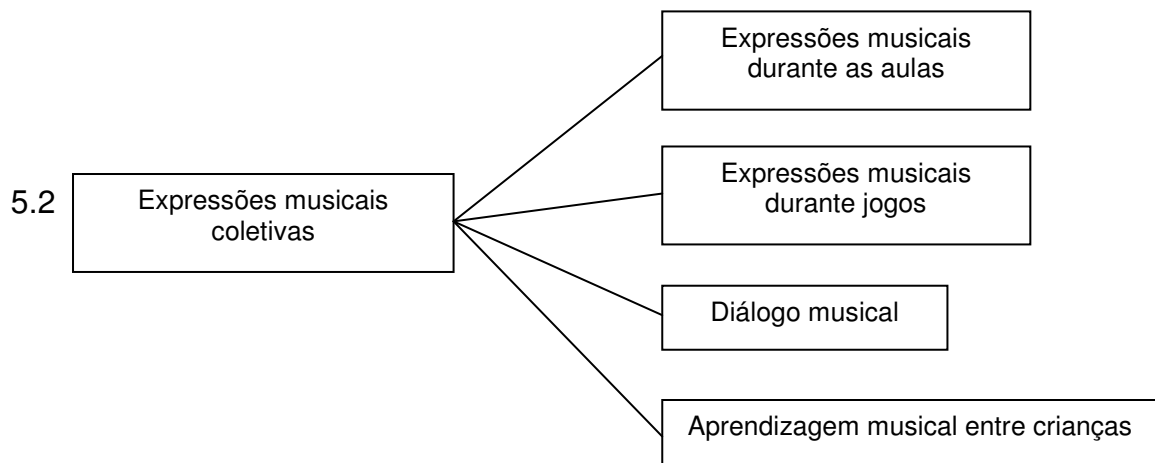
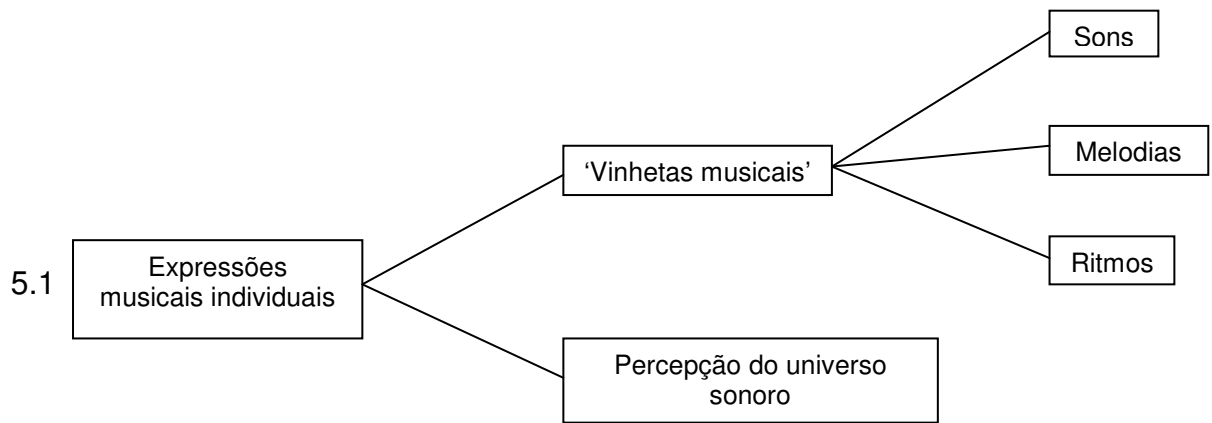
A categorização das manifestações musicais encontradas no cotidiano das escolas observadas sofreu diversas modificações ao longo do processo etnográfico. A descoberta de novos elementos e a repetição de certas ocorrências permitiu o amadurecimento da análise dos dados e a determinação da duração da pesquisa de campo, uma vez que na etnografia, a recorrência e regularidade de elementos permite que o pesquisador considere a possibilidade de interromper suas observações. Neste capítulo serão apresentadas as análises finais do material encontrado no campo, recolhido dentre as cerca de cem horas de observação em duas escolas municipais de Curitiba.

Conforme apresentado anteriormente, as contribuições de outros estudos que escolheram a etnografia como alternativa teórico-metodológica para estudar a relação entre crianças e a música também foram essenciais para organizar as categorias de análise (Ver GLUSCHANKOF, 2006, CAMPBELL, 1998 e HIKIJI, 2006). Ao categorizar as manifestações musicais encontradas no cotidiano das escolas observadas, evitou-se utilizar a palavra ‘canto’, já que em muitas situações, o ato de cantar não ocorria isoladamente, mas era combinado com outros sons produzidos pela boca, outras partes do corpo ou ainda objetos variados. Claire Renard (1991) classifica a gama de sons que as crianças produzem com a voz e sua combinação com outros sons como “material sonoro” (p. 17, tradução nossa). Para a autora os materiais sonoros, combinados com elementos do jogo são a base da invenção musical da criança.

Ao longo deste capítulo, também serão relatados alguns resultados decorrentes de conversas com alunos durante os períodos de observação. Em nenhuma conversa foi utilizado um roteiro, ou mesmo iniciada uma entrevista. Tratava-se de diálogos espontâneos que se iniciavam pela iniciativa das crianças. Sempre que havia uma oportunidade assim, eu naturalmente tentava levantar alguma informação sobre a relação daquelas crianças com a música.

Inicialmente divididas em oito categorias de análise, após reorganizar os registros de campo e dialogar com a teoria, foram estabelecidas três categorias principais (‘expressões musicais individuais’, ‘expressões musicais coletivas’ e

'relações com o mundo adulto') que se subdividiram em outras doze, conforme o diagrama a seguir:




A escolha da divisão das manifestações musicais em três categorias principais seguiu um movimento de expansão, partindo do universo individual de cada criança, passando pelas relações com seus pares, até o mundo externo, ou mundo dos adultos. Deve-se destacar que esse movimento não ocorre de forma unidirecional, pois as ligações entre o mundo interno e externo da criança acontecem por meio de um diálogo constante.

A primeira categoria, 'Expressões musicais individuais' agrupou diversas formas de manifestações musicais que estavam ligadas apenas a uma criança. Entretanto, muitas delas se tornavam 'Expressões musicais coletivas' a partir do 'Diálogo musical'. Isso ocorria, por exemplo, quando alguma criança produzia um som com a sua boca e, após experimentar vários resultados sonoros diferentes, eu verificava outra criança fazendo os mesmos sons, ou mesmo reproduzindo todo o percurso de experimentação até alcançar o som desejado (igual ao do colega). O mesmo processo se verificou na exploração de objetos sonoros, ou "corpos sonoros" (DELALANDE, 1984, p. 184, tradução nossa). A categoria 'Expressões musicais individuais' foi subdividida em 'Vinhetas musicais' e 'Percepção do universo sonoro'. A primeira sub-categoria, foi, por sua vez, dividida em três aproximações: 'exploração de sons', 'exploração de melodias' e 'exploração de ritmos'.

Seguindo o movimento que vai do individual ao coletivo, a segunda categoria de análise foi definida como 'Expressões musicais coletivas'. Incluindo desde uma dupla de crianças até uma turma escolar inteira, ela se subdividiu em 'Expressões musicais durante as aulas', 'Expressões musicais durante jogos', 'Diálogo musical' e 'Aprendizagem musical entre crianças'.

Finalmente, a última categoria, 'Relações com o mundo adulto', extrapolava o universo infantil, individual ou em grupo, para estabelecer relações com o mundo dos adultos, tanto dentro da escola como fora dela. Esta categoria foi subdividida em 'Música e mídia', 'Reação dos adultos à música das crianças' e 'Reação diante de situações musicais proporcionadas pela escola'.

Praticamente todas as manifestações musicais observadas eram iniciadas a partir das próprias crianças, assim como também constatou Gluschankof (2006) em sua pesquisa. O estímulo dos adultos para que os alunos se mobilizassem para a música só ocorreu em poucos casos, conforme será relatado na categoria 'Reação diante de situações musicais proporcionadas pela escola'.

A seguir serão discutidas cada uma dessas categorias e suas sub-divisões, analisando episódios que foram tomados como evidências para a construção desta tese, em função de sua recorrência nos registros de campo. Assim como foi feito nas transcrições dos registros de campo, os trechos a seguir que apresentam situações musicais observadas nas escolas serão precedidos pelo símbolo .

5.1 Expressões musicais individuais

Como dito anteriormente, muitas expressões musicais foram categorizadas enquanto individuais, mesmo que se tornaram coletivas, geralmente a partir de situações de ‘Diálogo musical’ (categoria incluída em ‘Expressões musicais coletivas’).

Também é importante salientar que o grau de individualidade de uma ação ainda é um debate aberto. Como visto no capítulo 3, Charlot (2000 e 2005) destaca a importância de considerar a individualidade do sujeito na sua relação com o saber. Por outro lado, Dubet e Martuccelli (1996) defendem que, por mais individual que seja uma experiência escolar, ela é construída no jogo das relações com os outros, e por isso deve ser estudada na perspectiva do grupo.

1A – ‘Vinhetas musicais’

As ‘vinhetas musicais’ eram caracterizadas por manifestações musicais livres das crianças durante o período escolar, foram denominadas ‘vinhetas’, pois geralmente eram curtas e podiam ser bruscamente interrompidas, sem que fosse possível notar nas crianças uma preocupação com um resultado elaborado. Tais vinhetas também foram estudadas por Campbell (1998), que destacou as chamou *musical utterances*⁶⁸ (op. cit. p.67). Diferentemente da idéia de fluência musical defendida por Swanwick (2003), as vinhetas não apresentavam uma preocupação com o discurso musical. Entretanto, mesmo assim, esta pesquisa considerou esses exemplos como sendo plenamente musicais.

⁶⁸ ‘Enunciados musicais’ (tradução nossa).

Outra maneira de entender as 'vinhetas musicais' se apóia em Claudia Gluschkof (2006) quando descreve que até os sete anos de idade, as crianças não têm a visão do adulto, ou das crianças mais velhas e até adolescentes da produção musical enquanto uma idéia completa e fechada, com começo, meio e fim, mesmo que já conheçam a estrutura fechada da música enquanto ouvintes e intérpretes. Assim, as crianças improvisam com freqüência, por meio de vários 'extratos musicais' que não podem ser vistos como fragmentos, mas, segundo a autora, como uma "fluidez musical" (GLOVER, In GLUSCHKOF, op. cit. p. 17, tradução nossa).

Dentre as diversas formas de manifestação que caracterizam as 'vinhetas musicais', estão as melodias vocais. Maria Betânia Parizzi Fonseca (2005) fez um estudo sobre essas melodias, denominadas 'canto espontâneo' ou 'música vocal espontânea', em busca de uma possibilidade de compreender o desenvolvimento musical de uma criança. Nas conclusões preliminares de sua pesquisa a autora apontou, assim como aponta Renard (1991), a dificuldade dos adultos em compreender e avaliar esse tipo de produção musical das crianças, o que para ela dificulta o estudo da relação da criança com a música, pois "O canto espontâneo é uma das mais importantes formas de expressão da criança, tanto quanto o desenho e os modos infantis - gestualidade e comportamentos" (GARDNER, in FONSECA, 2005, p. 379).

Algumas vinhetas eram expressões musicais criadas pelas próprias crianças, outras, apresentavam elementos de músicas já existentes, seja em questões melódicas ou rítmicas. Quando era possível constatar melodias já conhecidas, seja do cancionero folclórico infantil, ou presentes na mídia, também era perceptível a sua manipulação pelas crianças, transformando ritmo, melodia, forma ou letra. Tal fato demonstra a apropriação e transformação de um repertório, por meio da improvisação e expansão.


Dentre as diversas vinhetas identificadas, foi possível categorizar três grupos: a) A exploração do som; b) A exploração das melodias; e c) A exploração dos ritmos. No primeiro grupo, a ênfase das crianças estava na descoberta dos objetos que fazem barulho, ou "objetos sonoros" (SCHAFER, 1991, p.177), incluindo o próprio corpo, o que, segundo Delalande (1984) é natural na criança. No que se refere às melodias, é importante salientar que muitas delas não foram encontradas em referências do cancionero folclórico infantil, seja porque eram variantes muito

distantes das melodias recolhidas em pesquisas, ou porque eram simplesmente inventadas pelas crianças. Assim como foi encontrado na pesquisa de Claudia Gluschankof (2006), o conjunto de vinhetas que agrupou os ritmos foi o mais numeroso e também incluía, na maior parte das vezes, a exploração timbrística pelos alunos em busca de diferentes sons percutidos.

a) Exploração de sons

Durante as observações, notou-se que em diversas situações, a exploração de sons se iniciava a partir de uma experiência não intencional. Ao manipular algum objeto, muitos alunos acabavam fazendo algum som ao acaso que desencadeava a curiosidade e era repetido diversas vezes e explorado de diferentes formas. Segundo Pierre Schaeffer (In DELALANDE, 1984) o princípio da repetição e variação é o fundamento da música. Esse caso era bastante recorrente com canetas esferográficas retráteis, que produziam um som “clic” ao serem armadas e desarmadas.


Outros sons pareciam ser produzidos intencionalmente, a partir da busca de um determinado resultado sonoro interiorizado. Nessas situações, o projeto mental do som a ser executado pode ser interpretado a partir de uma idéia ampliada do conceito de audição (GORDON, 2000), sem se restringir a formas musicais tradicionais, mas incluindo também sons e suas combinações. Delalande (1984), entretanto, considera essa interiorização como um projeto sonoro que é ativo, ao que chama “Canto interiorizado” (op. cit. p. 103, tradução nossa).

 Enquanto fazia suas dobraduras na aula de artes, o Geraldo (sete anos de idade), representando objetos voadores com seu pedaço de papel, dizia em voz alta “Parece o super-homem”, e acompanhava a trajetória do papel no ar com sons da boca “Vuuuuuu” ou “Uuummm”, fazendo variações de altura que iam ao agudo à medida que a mão se afastava do chão. Além da representação gestual que sugeria um determinado som, esse aluno explorava novos patamares sonoros, pois em alguns momentos, esticava o seu braço para cima até o seu limite para poder alcançar uma nota mais aguda. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série)

Para Delalande (1984) a produção do som é um elemento ligado à possibilidade do sujeito manipular o mundo sonoro em que vive, e, portanto, provoca prazer. Durante minhas observações, a satisfação durante as explorações de som

eram evidentes, pois os alunos se desligavam da aula durante a experiência, o que podia durar alguns segundos, vários minutos ou mesmo a aula inteira. Delalande (op. cit.) também verificou crianças “esquecendo o resto [do mundo]” (p. 157, tradução nossa) quando se concentravam em suas explorações sonoras.

As experiências sonoras não se limitavam à repetição mecânica, pois muitas vezes incluíam processos elaborados de exploração sonora.

 Marcelo (sete anos de idade) batia sua garrafa⁶⁹ de água fechada e vazia como se fosse uma baqueta, produzindo três ou quatro timbres diferentes dependendo do local onde batesse: encosto da cadeira da frente, sobre a carteira e na quina da carteira. Aproveitando a elasticidade do material, explorava também as células rítmicas produzidas pelo rebote da batida e formava um ostinato que explorava dois timbres diferentes:



Além da célula rítmica acima o Marcelo combinou os elementos e acrescentou novas fórmulas rítmicas produzindo também:



E finalmente:



(Registros de campo, segunda-feira, 26 de novembro de 2007, primeira série)


Foi possível notar que este aluno se preocupava com a maneira de segurar a garrafa a fim de garantir o equilíbrio necessário para que o timbre e o ritmo almejados fossem produzidos. Inicialmente segurou a garrafa pelo gargalo, mas por algumas vezes também agarrou em outras partes da garrafa para encontrar o melhor ponto.

A exploração sonora feita pelo Marcelo transparecia elementos elaborados que são aprendidos em aulas de percussão e de bateria. A utilização do rebote para produzir mínimos rítmicos definidos exige um controle preciso dos movimentos que

⁶⁹ A maioria dos alunos tem uma garrafa de água ou suco sobre a mesa. Provavelmente como uma orientação da escola para garantir a hidratação das crianças. Regularmente as crianças vão ao pátio interno coberto (Ver Apêndice 8, ‘mapas e esquemas gráficos’) para recolocar água em suas garrafinhas.

são muito sutis. A questão tímbrica também era bem privilegiada, pois o aluno certamente tinha uma idéia sonora que ele queria alcançar e que o estimulou a explorar novos sons resultantes de distintas formas de tocar.

b) Exploração das melodias

 No caminho para o pátio, um dos últimos alunos da fila brincava com as mãos em concha, na boca, cantando:



Suas mãos ocupavam o papel de ressonador⁷⁰, possibilitando explorar diferentes timbres enquanto cantava. As variações se davam abrindo ou fechando a forma de concha feita com as mãos. (Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007, primeira série).

A experiência acústica que acompanhava a melodia cantada pelo menino demonstra uma produção musical infantil com parâmetros elaborados que são normalmente identificados apenas na música dos adultos. Dependendo do instrumento que executa⁷¹, para um músico profissional de tradição européia, não há divisão entre melodia e timbre, uma vez que a expressão musical da melodia depende em grande parte da manipulação dos timbres de cada nota. O menino que brincava com o timbre da sua voz também unificava esses dois parâmetros sonoros. Na literatura que serviu de referência para esta tese, não foram encontradas referências à interdependência entre melodia e timbre.

Delalande (1984) observou situações semelhantes, que chamou de “Jogo vocal individual favorecido pela acústica” (p. 156, tradução nossa) em que crianças faziam exploração de timbres com elementos externos à voz.

Algumas melodias cantadas pelos alunos pareciam pequenos ‘extratos’ de uma música que soava em suas mentes, conforme o conceito de audição apresentado por Gordon (2000). Para mim, enquanto observador, era a sensação de caminhar por uma rua onde era possível ouvir pelas janelas de cada casa

⁷⁰ Em instrumentos musicais o ressonador é o elemento responsável pela amplificação e pelo temperamento tímbrico do som, como por exemplo: o corpo de um violino, o tubo de um clarinete ou o fuste de um tambor (GROVE, 1994).

⁷¹ Essa observação é menos evidente para instrumentos de ‘som pronto’, como o piano ou o cravo, onde as principais variantes interpretativas para a música envolvem, sobretudo, a agógica e a dinâmica, uma vez que a variação tímbrica é quase inexistente, limitando-se a pedais de efeitos em todas as notas, como são o ‘pedal surdina’ e o ‘pedal direito’ do piano (BENNETT, 1989).

fragmentos da música que soavam em seu interior, sem entretanto, poder reconhecer uma melodia por inteiro, mas apenas um mosaico de melodias.

♫ Durante uma aula de artes, o Fábio (sete anos de idade), que já tinha terminado de pintar o seu desenho, começou a cantar:



Já tem gen-te...

Infelizmente não foi possível transcrever o restante do que ele estava cantando, em função do 'ruído de fundo' ⁷² que dominava a sala. O aluno continuou a cochichar apenas a letra da música, já sem cantar a melodia, além de começar a bater o pé em um pulso regular. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).


Há muitas vinhetas musicais que passam despercebidas pelo observador. A maioria é sempre discreta, em *piano* e fica diluída no 'ruído de fundo' que domina a sala de aula, conforme também notou Gluschankof (2006) em suas pesquisas. Nessas situações, mesmo quando é possível identificar algo, o processo de transcrição é extremamente difícil. Casos assim mostram que as vinhetas freqüentemente não são utilizadas para chamar atenção da professora e colegas ou ainda para fazer 'bagunça', como muitos adultos interpretam (GLUSCHANKOF, 2006), mas apenas como um momento de satisfação pessoal do aluno que as produz.

♫ Também na aula de artes o Diogo (sete anos de idade) começou a cantar. Entretanto, de onde eu estava sentado, era inaudível, e foi apenas possível perceber por meio da leitura de lábios que se tratava de uma vocalização com "pá, pá, pápá" ou "bá, bá, bábá". Também nesse caso era perceptível a manifestação musical para prazer próprio. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Ao longo do processo etnográfico, notou-se que qualquer atividade poderia desencadear manifestações musicais nas crianças. Por vezes apenas um movimento estimulava o início de uma melodia, o que para Delalande (1984) é natural, pois o gesto sempre precede a música. Em alguns momentos, notava-se

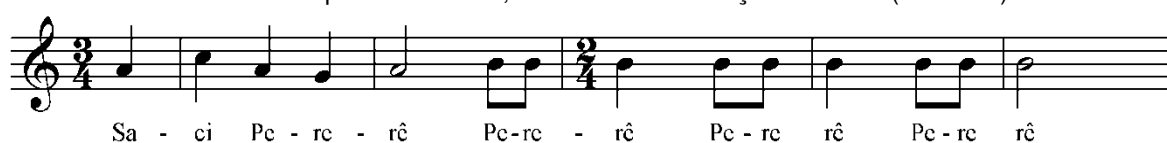
⁷² Entende-se por ruído de fundo, ou como denomina Wisnik (1989), ruído branco, o som constante que pode ser produzido dentro da sala de aula (carteiras e cadeiras arrastadas, crianças conversando e ventilador ou circulador de ar) e de fora dela (sons das outras salas, sons da rua e sons de aulas de Educação Física). Não são considerados ruídos de fundo todos os sons que podem ser interpretados como musicais e que são objeto destas observações (assovios, canetas percutidas, cânticos e batidas regulares dos pés).

que o gesto não estimulava apenas uma idéia musical, mas também uma idéia mais ampla, como por exemplo, o personagem de uma história.

 Em uma aula de educação física, por ocasião de uma atividade em que as crianças deveriam pular, sempre com um mesmo pé, alternando um e outro lado da corda,



enquanto saltitava, uma menina começou a cantar (♩ = 120):




Sa - ci Pe - re - rê Pe - re - rê Pe - re rê Pe - re rê

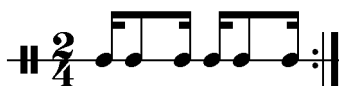
Mesmo depois do término da atividade, a aluna continuou a cantar e em pouco tempo outras crianças, predominantemente meninas, passaram a cantar a melodia do Saci. Nesse caso foi evidente a transformação de uma manifestação individual em um processo coletivo, o que ocorreu por um processo de comunicação essencialmente musical. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

c) Exploração dos ritmos

Tendo como aspecto principal a exploração dos ritmos e suas combinações, os exemplos desta categoria muitas vezes também se caracterizam pela exploração de sons, seja utilizando o corpo ou descobrindo objetos sonoros. Para Maneveau (2000) o ritmo é o elemento fundamental da música e esse princípio deve ser levado em conta para a educação musical.

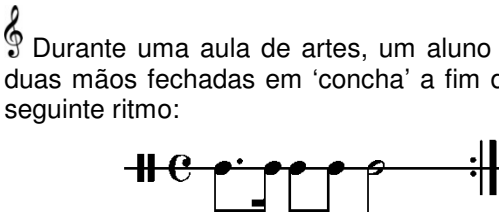
Assim como na pesquisa de Gluschankof (2006), a exploração rítmica foi a categoria mais recorrente em minhas observações. Em muitos casos, a complexidade das células rítmicas interpretadas derrubava o mito de que crianças devem se relacionar com ritmos elementares.

 Por ocasião de uma aula de educação física, uma aluna começou a fazer variantes da batida de palmas:



(Registros de campo, segunda-feira, 29 de outubro de 2007, primeira série).

O exemplo rítmico acima é um ostinato sincopado que é mais freqüentemente apresentado pelos professores a alunos de música que já ‘dominam’ muito bem outras combinações rítmicas mais simples. O episódio reforça a idéia de Maneveau (2000) que se opõe ao princípio de uma “hierarquia das dificuldades na aprendizagem da ‘teoria’” (p. 27, tradução nossa), onde é necessário se iniciar na música a partir de notas de longa duração.

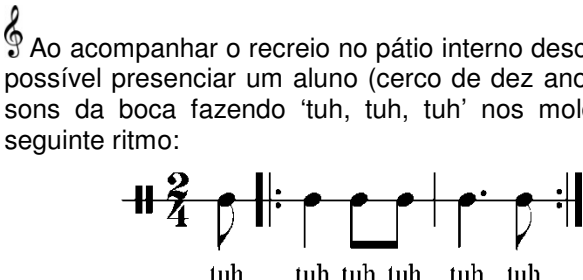

 Durante uma aula de artes, um aluno começou a bater palmas, com as duas mãos fechadas em ‘concha’ a fim de produzir um som ‘fosco’, com o seguinte ritmo:

Em seguida, o mesmo ritmo foi feito com a boca ‘pá; pápá, pá, páaaa’ e outro ritmo foi executado com palmas e com a boca ‘hu; huhu, hu, hu, hu, hu, hu’:



(Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Casos como o relatado acima eram bastante comuns, indicando a naturalidade que as crianças têm em transpor idéias musicais para diferentes ‘instrumentos’ (palmas das mãos ou boca).


 Ao acompanhar o recreio no pátio interno descoberto (ver Apêndice 7), foi possível presenciar um aluno (cerco de dez anos de idade) brincando com sons da boca fazendo ‘tuh, tuh, tuh’ nos moldes do *Beat Box*⁷³ com o seguinte ritmo:

(Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007).


Dentre todos os elementos musicais que marcam a cultura Hip Hop, o ritmo é o mais importante. No exemplo acima, o menino extraiu o elemento rítmico e apropriou-se dele, possibilitando uma experiência musical.

⁷³ O *Beat Box* é uma espécie de percussão feita com a boca, muito utilizada nas manifestações musicais do movimento cultural *Hip hop*, mais freqüentes na periferia das cidades.


1B – Percepção do universo sonoro

Assim como Schafer (1991), Adriana Mendes e Glória Cunha (2001) entendem que cada sujeito está imerso em um mundo sonoro que deve ser explorado. Para as autoras, durante a vida, toda pessoa forma um arquivo de estímulos acústicos que são colhidos em diversos momentos e nos mais variados lugares.

Levando em consideração que o ouvido está permanentemente alerta ao ambiente (SCHAFER, 1991), as pessoas estão constantemente coletando informações sonoras do mundo que as cerca. Esse processo normalmente não é perceptível para um observador externo, já que envolve apenas a audição e a mente do ouvinte. Entretanto, em algumas situações, o estímulo sonoro do ambiente se torna evidente, quando pode-se ver o movimento do olhar de uma criança em direção à fonte sonora (Ver SCHAFER, 1991) e especialmente quando provoca uma resposta nas crianças.

 O sinal de recreio da Escola D é dado por uma sirene potente que lembra os dispositivos utilizados para sinalizar as trocas de turnos de fábricas, ou os alarmes antiaéreos. Em uma ocasião em que soou o sinal para o recreio, assim que o som terminou o Aureliano (sete anos de idade) imitou a linha melódica (*glissando*⁷⁴ do grave ao agudo e novamente ao grave) com um sonoro 'Huummmmm'. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Em algumas situações a percepção de sons do ambiente estimulava respostas que desencadeavam 'Vinhetas musicais' ou mesmo 'Diálogos musicais'.

 Em uma turma de quarta-série em um momento de relativo silêncio que marcava a leitura de um texto pela professora, foi ouvido um som repetido que parecia um martelo batendo na parede. Alguns alunos olharam para mim como se aquele som estranho pudesse ter alguma relação com a pessoa estranha à sala de aula. Assim que perceberam que eu não tinha qualquer ligação com o som, voltaram os seus olhares para os livros, ou para onde estavam olhando. A batida de martelo estava ocorrendo na sala ao lado, na parede que era comum às duas salas. Não tardou para que, em função da regularidade da batida alguns alunos comesçassem a responder musicalmente às batidas, percutindo os seus lápis sobre as carteiras. (Registros de campo, sexta-feira, 29 de setembro de 2007, quarta série).

⁷⁴ O *glissando* é uma técnica em música onde passa-se de uma nota à outra sem que notas sejam percebidas isoladamente. O termo vem do francês e significa escorregar.

5.2 Expressões musicais coletivas

O cotidiano escolar é marcado pela coletividade, pois é um espaço privilegiado para a construção de relações sociais das crianças (DUBET, 1996). Nessa perspectiva, Delalande (1984) destaca a importância da música enquanto atividade coletiva, ou “jogo social” (p. 133). Em minhas observações notei que muitas vezes as expressões musicais coletivas se iniciam a partir do estímulo musical de apenas um aluno. Campbell (1998) também relata em suas pesquisas que algumas crianças têm a função de ‘catalisadores musicais’ do grupo e que quando estas crianças faltam, o comportamento musical da turma é diferente.

Nas situações em que as expressões se iniciavam quase simultaneamente envolvendo um grupo de crianças, os mecanismos de integração musical eram refinados, aproximando-se muito do que ocorre em conjuntos musicais como bandas ou quartetos de cordas, quando não é necessário haver um maestro para coordenar o grupo, bastando muitas vezes uma troca de olhares para que a música se inicie.

2A – Expressões musicais durante as aulas

As observações me possibilitaram notar uma grande quantidade de manifestações musicais em sala de aula. Elas ocorriam a todo o momento e, por ser um espaço relativamente silencioso, eram fáceis de serem anotadas. Havia, entretanto, certos momentos em que as expressões em sala de aula se tornavam mais intensas: quando a aula se tornava monótona, ou quando havia muito silêncio. O primeiro caso coloca a música enquanto atividade sedutora em lugar de uma aula desinteressante, e o segundo caso demonstra que um ambiente acusticamente favorável é estimulante para as manifestações musicais.

Essa categoria foi classificada enquanto ‘Expressão musical coletiva’, pois quase sempre envolvia mais de um aluno. Era comum que algumas delas fossem originadas a partir de ‘Vinhetas musicais’, cujos temas⁷⁵ eram retomados e

⁷⁵ Em música, o tema geralmente representa uma frase musical sobre a qual uma obra é estruturada (GROVE, 1994). Para minhas observações, considerei o tema como qualquer elemento sonoro que pudesse ser musicalmente significativo, ou seja, uma construção sonora que fosse resultante de alguma intencionalidade.

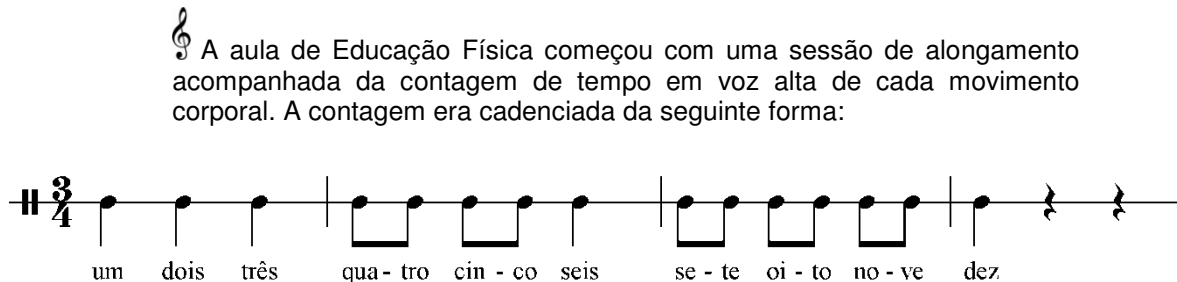
ampliados após algum intervalo temporal (geralmente não mais do que uma dezena de minutos).



Em uma aula de educação física, após as meninas da turma começarem a cantar uma melodia, “Saci pererê”, após cerca de dez minutos, os meninos começaram a cantar, com melodia indefinida, o seguinte texto:

Logo em seguida, sobrepondo-se aos meninos, as meninas começaram a cantar uma variante da mesma letra, substituindo a última frase por ‘só de calcinha’. Houve uma pequena pausa na ‘cantoria’ e os meninos voltaram a cantar variantes da música do ‘sapo’ cinco minutos mais tarde. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Os exemplos acima também demonstram o diálogo musical das crianças, já que a segunda melodia foi cantada e transformada sucessivamente por meninos e meninas.



A aula de Educação Física começou com uma sessão de alongamento acompanhada da contagem de tempo em voz alta de cada movimento corporal. A contagem era cadenciada da seguinte forma:


(Registros de campo, segunda-feira, 1º de outubro de 2007, primeira série).

A contagem cadenciada da aula de educação física era uma intervenção musical das crianças sobre uma atividade orientada pela professora. As relações sociais dessa situação não podem ser vistas a partir do papel do professor enquanto ‘autoridade pedagógica’ (BOURDIEU; PASSERON, 1992), exercendo sobre as crianças uma força unilateral, mas demonstram uma autonomia dos alunos em definir ativamente o seu mundo escolar (DUBET, 1996).

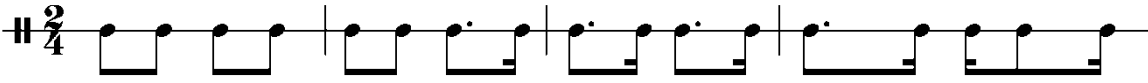
2B – Expressões musicais durante jogos

Essa categoria de análise não deve ser confundida com o prazer lúdico que a criança experimenta na descoberta e manipulação de sons, defendida por Delalande (1984) e contemplada na categoria das 'Vinhetas musicais' (manifestações musicais livres). As expressões musicais durante jogos aqui apresentadas estão relacionadas à função da música que acompanha o jogo, o que é natural na criança, conforme relata Campbell (1998).

Gluschankof (2006) e Campbell (1998) apresentam em suas pesquisas observações de crianças manifestando-se musicalmente durante jogos. Em diversos casos, as crianças eram observadas sozinhas, interagindo com algum brinquedo, o que era categorizado enquanto atividade musical individual. A maioria dos casos relatados nas pesquisas dessas duas autoras ocorreu com crianças de idade pré-escolar. No caso das crianças observadas nesta tese, as 'expressões musicais durante jogos' foram categorizadas como 'expressões musicais coletivas', uma vez que quase sempre aconteceram envolvendo mais de uma criança. Nas situações em que foram observadas brincadeiras individuais envolvendo expressão musical, elas foram classificadas na categoria de 'vinhetas musicais', pois sua ênfase principal geralmente estava na exploração de sons. Para uma discussão mais aprofundada entre as fronteiras entre o jogo e o jogo musical, ver Gluschankof (2006).

 Durante o horário de recreio, um grupo de meninas pulava corda, sendo duas segurando a corda, e uma delas cantando e ditando o pulso⁷⁶. Perpendicular à corda, havia uma fila de sete crianças onde cada uma esperava sua vez para pular e sair da corda sempre que errasse, indo novamente ao final da fila.

Dentre as várias músicas, foi possível identificar (♩ = 80):



quan- tos a - nos vo - cê tem é um é dois é três é qua - tro é...

Apesar do ruído constante de crianças gritando e correndo em todas as direções, também foi possível identificar outra variante para acompanhar a brincadeira de pular corda (♩ = 80):

⁷⁶ A regularidade do pulso em diversas expressões musicais durante jogos foi notada por Campbell (1998), em especial nas brincadeiras de pular corda.

Su - co ge - la - do ca - be-lo+a(r)-re - pi - a - do qual a lc - tra do
seu na - mo - ra - do é A é B é C é D é E é F é...

(Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007).

A dupla que segurava a corda, além de manter o pulso e cantar a melodia, observava atentamente o desempenho de cada criança que participava da brincadeira. Ao perceber que um participante tinha mais dificuldades em se manter pulando, as crianças imediatamente reduziam o andamento das revoluções da corda, e conseqüentemente da melodia, permitindo ao aluno que pulava, mais tempo de participação na brincadeira. Do ponto de vista musical, a percepção do outro é uma habilidade complexa que ocorre, por exemplo, quando uma orquestra acompanha um solista e tem que se adaptar ao seu andamento, garantindo que a obra musical seja interpretada harmonicamente com todo o grupo de músicos.

De todas as manifestações musicais observadas nesta pesquisa, os jogos de pular corda pareciam os únicos a serem reconhecidos pelos alunos e pelos professores enquanto música. Além do canto ser mais evidente nessas brincadeiras, os professores da escola provavelmente percebem elementos estruturais que consideram essenciais, como uma definição de início e fim. O processo pelo qual os alunos validam sua própria produção musical segue a lógica defendida por Bourdieu e Passeron (1992) em que uma informação dos alunos só se torna autêntica quando validada pela autoridade pedagógica.

A Gabriela⁷⁷ (sete anos de idade), que rapidamente identificou que eu estava interessado em música, me abordou um determinado recreio e me disse: “Você já sabe todas as músicas?”, e começou a me cantar uma música que normalmente faz parte da brincadeira de pular corda:

Com quem vo - cê pre - ten-de se ca - sar?


⁷⁷ Trata-se da mesma menina que em outra ocasião percebeu que eu tinha interesse pela música das crianças e que se dispôs a me ajudar. Por opção metodológica, apenas as diretoras e professoras da escola sabiam dos objetivos da minha pesquisa.

Com o final do recreio, não foi possível ouvir a música por completo. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

2C – Diálogo musical

Assim como Snyders (1992), Wisnik (1989) e Voloshinov (1986) que entendem que a música não pode ser traduzida plenamente por palavras, Nicholas Bannan (2005) propõe uma pedagogia musical que não utiliza palavras, mas apenas a música. Na proposta *Harmony Signing*, o autor sugere uma ação didática em que o professor não fala nada e apenas usa gestos e o canto para provocar respostas musicais em seus alunos. Permitindo a transferência da iniciativa musical do professor para os alunos, o objetivo final do trabalho consiste em desenvolver a criatividade, uma audição mais apurada e a sensibilidade musical. Sem entrar na análise da universalidade que Bannan atribui à sua proposta⁷⁸, pode-se interpretar sua idéia como um princípio de diálogo musical, pois existe uma comunicação entre os interlocutores que se fundamenta unicamente no discurso musical.

Enquanto espaço social de trocas culturais, os diálogos musicais ocorriam de alguma forma em quase todas as ‘Expressões musicais coletivas’. Entretanto, como categoria de análise específica, foram destacados como ‘Diálogos musicais’ as situações em que o jogo de pergunta e resposta ocorreu diversas vezes sucessivas, a exemplo do processo de categorização utilizado por Campbell (1998).

 Durante a aula de artes o Fábio (sete anos de idade) começou a cantar. Pouco tempo depois outro aluno também começou a cantar enquanto pintava, entretanto, um pouco mais forte que seu colega. Os dois cantavam melodias diferentes, mas relacionadas entre si como um jogo de pergunta e resposta. A duração das melodias era semelhante e em nenhum momento os dois alunos se olharam, o que demonstra que o diálogo entre os dois foi essencialmente musical. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Campbell (1998) descreve muitos diálogos musicais como jogos de pergunta e resposta, demonstrando que há um planejamento na resposta dada.

⁷⁸ Bannan destaca que realizou experiências de sua metodologia em vários grupos multi-lingüísticos com grande sucesso. Entretanto, como ele mesmo apresenta, os conteúdos musicais de *Harmony Signing* são fundamentados no tonalismo, estrutura que é central para as culturas de tradição musical européia. Questionar-se-ia a validade universal dessa proposta no caso de ser apresentada em um grupo multi-cultural, o que é diferente de um grupo multi-lingüístico.

Logo depois da conversa, notei que o Matias cantava (* = palavras que não consegui identificar):



E o aluno C4 respondeu:

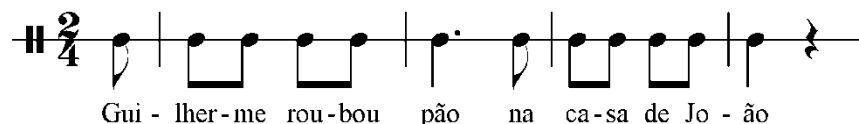


(Registros de campo, segunda-feira, 29 de outubro de 2007, primeira série).

Os diálogos musicais eram algumas vezes iniciados a partir de processos de imitação de um som, conjunto de sons ou melodia, e abandonavam a imitação sempre que os interlocutores individualizavam suas respostas musicais.

Durante as observações, também notei momentos em que o jogo de pergunta e resposta extrapolava o universo dos alunos.

Ainda nas primeiras semanas de observação, durante o horário do recreio, uma menina que fazia parte da turma que eu mais observava olhou para mim e começou a cantar:



(Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007, primeira série).

Mesmo que essa categoria seja reservada para relatar o diálogo musical entre as crianças, transcrevi o episódio acima, pois considero que foi um diálogo musical entre pares, uma vez que durante o processo de observação eu não assumia qualquer função de adultos (professor ou funcionário) o que permitiu que muitas crianças me integrassem no seu ambiente como um deles. O que me chamou atenção foi o fato da tentativa de aproximação da criança comigo que ocorreu por meio da música. No lugar de conversar comigo, ou se apresentar, a menina simplesmente cantou e esperou para ver minha reação⁷⁹.

⁷⁹ Bastante impressionado, eu sorri e dei continuidade à brincadeira, o que provocou uma boa impressão no aluno em descobrir que eu conhecia aquela música.

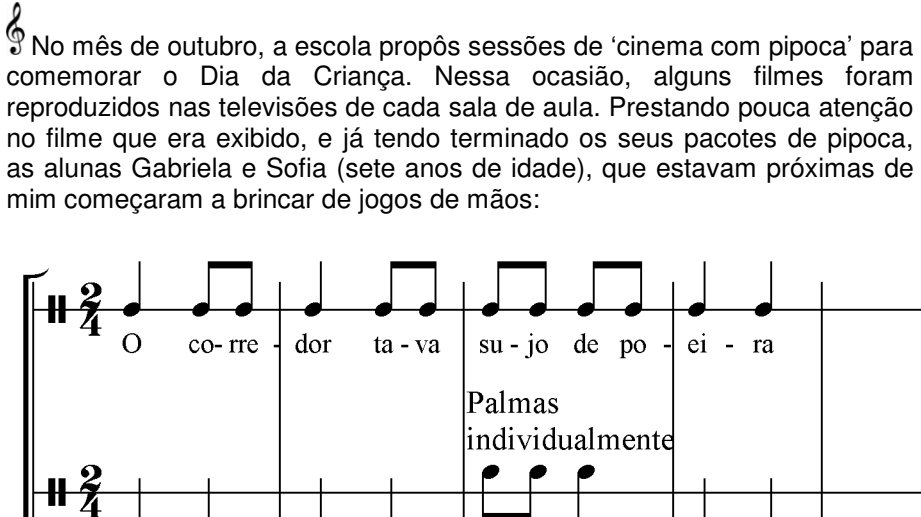
2D – Aprendizagem musical entre crianças

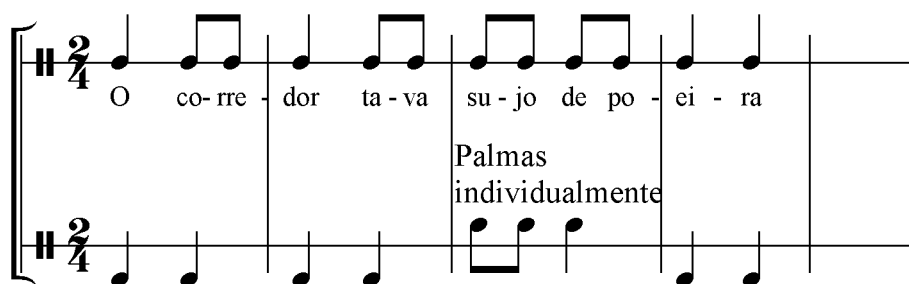
Na observação do espaço escolar foi possível identificar diversos processos de aprendizagem musical entre crianças. Na maior parte das vezes eram meninas que ensinavam meninos, sejam em brincadeiras com corda ou em jogos de mãos⁸⁰. Os modos das crianças se ensinarem música se aproximavam de processos de “aprendizagem cooperativa” (BROWN, 2008, p. 32, tradução nossa). Nessa forma de aprendizagem, normalmente utilizada em grupos instrumentais formados por jovens, os estudantes são estimulados a formar pequenos grupos onde um auxilia o outro no desenvolvimento de uma determinada tarefa musical. Para Julie Brown (2008), a partir dos conhecimentos dos alunos a “aprendizagem cooperativa” possibilita uma experiência de ensino mais significativa e fortalece o sentido de comunidade entre alunos.

Ao falar sobre o aprendizado musical autônomo da criança, Swanwick (2003) cita o psicólogo Jerome Bruner para discutir a imitação dos outros como elemento essencial nesse processo de aprendizagem. Swanwick entende que a imitação “sugere que tenhamos bons modelos” (op. cit., p. 67), desenvolvendo a idéia de que as crianças devem ter contato com outras produções musicais. O autor não explicita que tais produções tenham que ser recolhidas no conjunto de obras que Snyders (1992) chama de ‘obras primas’, entretanto tende a indicar que seriam atribuídas a adultos, na figura do professor ou de algum compositor.

Nas visitas às escolas, foi possível perceber que o modelo musical de referência era encontrado nas próprias crianças, talvez pela ausência de exemplos musicais manifestados por adultos, ou em razão da dinâmica de relações das crianças. Para Dubet e Martuccelli (1996) os processos sociais que decorrem da relação entre as crianças quase sempre acontecem de forma velada e são marcados pela autonomia dos alunos frente ao sistema educacional.

⁸⁰ Os jogos de mãos são brincadeiras musicais que incluem diversos tipos de batidas e estalos das mãos e são acompanhados de um texto musical que pode ser melódico ou recitativo. Geralmente envolvem duplas, mas podem também incluir três ou quatro crianças. Esses jogos têm relação direta com diversas propostas de educação musical que exploram a relação entre texto e ritmo, como Orff e Wuytack (BOURSCHEIDT, 2007). Helder Parente (2001) também se fundamenta em Orff, para propor exercícios rítmicos que relacionam a palavra e o ritmo, por meio de movimentos corporais.


 No mês de outubro, a escola propôs sessões de 'cinema com pipoca' para comemorar o Dia da Criança. Nessa ocasião, alguns filmes foram reproduzidos nas televisões de cada sala de aula. Prestando pouca atenção no filme que era exibido, e já tendo terminado os seus pacotes de pipoca, as alunas Gabriela e Sofia (sete anos de idade), que estavam próximas de mim começaram a brincar de jogos de mãos:



Mãos batidas entre as jogadoras alternadamente, mão esquerda bate para cima enquanto a direita bate para baixo, sendo que na próxima batida, o sentido se inverte.

Outras crianças também se desinteressaram pelo filme e, influenciados pela dupla Gabriela e Sofia, aderiram à brincadeira com as mãos. Logo adiante, formou-se uma dupla entre um menino e uma menina. Era perceptível que o menino não tinha um bom domínio da brincadeira, o que foi imediatamente percebido por sua colega que lhe ensinou calmamente cada movimento da brincadeira, além do texto. (Registros de campo, quinta-feira, 11 de outubro de 2007, primeira série).

O processo de ensino que a menina utilizou tem relação com as propostas pedagógicas de Maneveau (2000), pois para que seu colega aprendesse a jogar a aluna seguia diversos preceitos básicos da educação musical: escuta atenciosa, imitação, andamento moderado, repetição e construção em etapas. Um pouco depois desse episódio, foi possível notar outra dupla de menino e menina que apenas observa atentamente seus colegas e simula os movimentos com as mãos no ar, como se não apenas a música fosse um elemento contagiante, mas também os processos de aprendizagem.

5.3 Relações com o mundo adulto

Em função das escolas que foram estudadas nesta tese não terem professores específicos de música, ou projetos musicais, a maioria das manifestações musicais observadas estava centrada nas crianças, seja

individualmente ou em grupo. Entretanto as crianças têm relação com o mundo adulto, a partir de suas famílias, sua comunidade, professores e funcionários da escola e através da mídia.


A pesquisa de Gluschankof (2006) indicou que as atividades musicais das crianças sofrem influências culturais universais. Ela notou que a cultura musical específica das crianças do jardim de infância mesclava elementos dos adultos e das crianças. Entretanto, essa autora, assim como Campbell (1998), alerta para o equívoco de comparar a produção musical das crianças com a música dos adultos, já que as crianças se apropriam da música dos adultos, mesclando-as às suas próprias produções. Nesse prisma as análises que foram feitas procuraram especialmente identificar a apropriação da música dos adultos feita pelas crianças e a reação dos adultos diante das manifestações musicais dos alunos.

3A – Música e mídia


Ao considerar a qualidade da música presente nos meios de comunicação de massa, existe uma tendência em relacionar a música da mídia com uma música ruim, pouco elaborada e com qualidades estéticas questionáveis. É essa concepção que impele Snyders (1992) a propor a necessidade de colocar os alunos em contato com as “obras primas”, minimizando um possível efeito ‘devastador’ que a música mediática poderia fazer sobre as crianças.

Ao abordar a relação entre música e cotidiano, Jusamara Souza (2000c) alerta sobre a necessidade de estudar com mais profundidade os aspectos da cotidianidade evitando um preconceito contra os meios de comunicação baseados apenas no senso comum. Esse ponto de vista também é assumido por Subtil (2005 e 2006) que não nega a presença da mídia no referencial musical das crianças, mas relativiza a posição dessas, como sujeitos passivos.

Em suas pesquisas, Campbell (1998) também identificou nas manifestações musicais das crianças trechos de músicas da televisão, tanto de programas quanto de campanhas publicitárias. As crianças por ela observadas brincavam com elementos musicais aprendidos dentro e fora da escola, na sua forma original ou propondo variações. Entretanto, no lugar de qualificar essas situações como uma eventual influência negativa, ela destaca seus benefícios, como a ampliação do universo de referência musical das crianças.

 Durante uma aula de artes, o André (sete anos de idade) perguntou a toda a turma “Vocês viram no Gugu ontem?” referindo-se à música que começou a cantar, acompanhando com movimentos corporais: “Eu sou um desmantelado; estou em cima do telhado (...) É ou não é; a cantiga do chulé” e repetiu várias vezes o refrão “É ou não é; a cantiga do chulé”. A melodia era imperceptível e se aproximava mais de uma recitação ritmada, ao estilo *Funk* ou *RAP*. Vários outros alunos começaram a cantar o refrão em coro e a maioria lembrava a música que tinha aparecido nos programas de televisão do domingo⁸¹. Depois de repetir várias vezes o refrão, André começou a mudar a letra, mantendo a métrica do que cantava: “É ou não é; a *bonita* do chulé”. Com a intervenção da professora, que demonstrou não gostar daquela música, a maioria dos alunos parou de cantar, mas ainda balbuciava a melodia, como o Diogo que dançou mais um pouco repetindo em voz baixa “É ou não é...”. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).


Além de também abordar o aspecto do diálogo musical, o episódio acima trata da influência da música da mídia sobre as crianças. Entretanto, ao verificar que em pouco tempo a música já estava sendo transformada, questiona-se a hegemonia da mídia enquanto processo alienante. O André se apoderou daquele exemplo e começou a transformá-la, modificando a música original. A apropriação do discurso de outrem é para Bakhtin (1992) um dos elementos centrais do ato criativo. A situação relatada também relativiza os processos de inculcação apresentados por Bourdieu e Passeron (1992), demonstrando que os sujeitos sobre os quais uma informação é inculcada não têm uma atitude necessariamente passiva.

 Após cerca de dez minutos, a vinheta da música ‘do chulé’ voltou a ser cantada por alguns e se alastrou pela sala, sendo repetida diversas vezes, até o final do dia. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Independente de um julgamento estético da música cantada, notou-se que o fato de ela ser comum à maioria dos alunos daquela sala era um elemento fundamental para ampliar o diálogo em torno do assunto, transparecendo que as crianças tinham familiaridade com a tal música e se sentiam felizes em reconhecê-la. Pode-se deduzir que nesse caso, a função de coletividade se sobrepôs ao gosto pessoal de cada aluno.

⁸¹ Ao procurar informações sobre esta música, localizei o *site* da emissora SBT e encontrei na programação do domingo anterior a participação de um artista chamado ‘Desmantelado’ que canta a música que foi reproduzida pelos alunos. Foi possível encontrar também um vídeo no site do *U-tube* com uma apresentação do artista. Trata-se de uma música baseada em refrãos repetidos, acompanhada de uma coreografia específica que também se repete.

Para Charlot (2000), mesmo que a relação com o saber seja pertinente a um sujeito específico, ela é uma relação social, não se configurando enquanto dualidade, mas como dimensões inseparáveis. Entretanto, Snyders (1992) defende que a relação com a música deva ocorrer a partir de julgamentos estéticos, o que condenaria o episódio relatado.

 Durante uma aula de ciências, o Ricardo (sete anos de idade) começou a cantar com “tam, tam, tam, tam”, ou seja, a vinheta da Rede Globo para jogos de futebol, provavelmente influenciado pelos programas esportivos que passaram na televisão durante o domingo:



Como aquele dia era uma segunda-feira, o aluno provavelmente cantarolava a melodia que estava mais recente em sua memória. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).


Notou-se muitas vezes que os exemplos musicais oriundos da mídia se aproximavam mais de sua forma original no início da semana, segunda ou terça-feira, como decorrência do provável contato prolongado que as crianças tinham com a televisão durante os finais de semana. Ao longo da semana, os exemplos midiáticos se transformavam gradualmente, modificando sua estrutura musical e sendo constantemente redefinidos pelos alunos, em um processo de apropriação e transformação. Dubet e Martuccelli (1996) destacam que não se pode negligenciar o papel das mídias na construção da cultura infantil, complementarmente, os autores também enfatizam que as crianças constroem na escola uma cultura que lhes é própria. A construção dessa cultura se fundamenta nos processos de apropriação e transformação apresentados por Maria José Subtil (2005 e 2006).

3B – Reação dos adultos à música das crianças

Dentre as concepções essencialista e contextualista de ensino da arte nas escolas, apresentadas por Célia Almeida (2001), na área de música, pode-se encontrar uma tendência maior na segunda concepção, conforme cita Ilza Joly (2003), relatando que a música geralmente ocupa um papel secundário, ficando normalmente a serviço das festas e eventos escolares. Esse fato contribuiu para


explicar porque muitos adultos dão pouca importância às manifestações musicais das crianças. Complementarmente, para muitos adultos, a relação de um sujeito com a música está ligada ao seu talento, ou dom, conforme citam Figueiredo e Schmidt (2005) e Galvão (2007).

Esse panorama pré-estabelecido que coloca a música como funcional ou reservada a poucos, contribui para que muitas expressões musicais infantis sejam ignoradas ou mal interpretadas pelos adultos.


 Em uma aula de artes, cerca de um minuto após o início da ‘música do chulé’ (relatada acima na discussão de a música da mídia), a professora interveio: “Já que é para cantar, vocês não querem cantar algo bonito? Essa história de chulé...” explicitando seu desinteresse pela música que estava sendo cantada. Os alunos ignoraram em parte a sua intervenção e começaram a cantar um RAP: “É favelado (...) come queijo (...)”. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Para Snyders (1992), mesmo que referindo-se a adolescentes e não especificamente a crianças, o processo de negação das músicas trazidas pelos alunos pode provocar um efeito contrário ao planejado pelo professor: os alunos passam a cultivar os seus gostos também porque provocam o professor. Bourdieu e Passeron (1992) destacam que as posições tomadas pelos professores diante da cultura de seus alunos são definidas a partir de uma “autonomia relativa” (op. cit. p. 26), pois são subordinadas ao “sistema de ensino institucionalizado” (op. cit. p. 64), ou seja, entende-se que essas posições contribuem para a tradição seletiva da escola (WILLIAMS, 1969). Por outro lado, se a resposta dos alunos diante dos julgamentos dos professores refletir certa autonomia (DUBET e MARTUCCELLI (1996), o papel reprodutor da escola passa a ser relativo, conforme defende Forquin (1993), quando diz que não é possível reduzir a escola como simples reflexo da cultura de uma determinada sociedade, pois mesmo que com mecanismos de reprodução, ela se caracteriza por uma cultura própria.

Conforme descrito no capítulo 4, ao final de cada aula que acompanhava, como forma de mostrar que meu foco de observação estava nos alunos e não na prática docente, eu procurava mostrar à professora da sala onde eu estava, meu caderno de notas dando ênfase às notas musicais transcritas.


 Como acompanharia a turma na aula de educação física, logo antes de ir ao pátio com todos, eu mostrei minhas anotações à professora de artes, dando ênfase às notas musicais. Visivelmente aliviada de que eu não tinha interesse em verificar sua atuação docente, a professora me confessou que “Tem uma aluna de manhã que canta o tempo todo. Chega até a irritar a turma”. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Diante do depoimento eu me perguntei se o canto da aluna irritava de fato a turma, ou a própria professora. Delalande (1984) discute a reação de professores diante das manifestações sonoras de seus alunos e defende que quando o professor não percebe que o aluno está manipulando o som, não é porque não as ouve, mas porque, para ele, aquelas manifestações não fazem nenhum sentido. Para o autor, o desenvolvimento de um ouvido mais atento se aproxima da capacidade de uma pessoa que vai a um recital de flauta e não percebe apenas as melodias tocadas no instrumento, mas também os sons das chaves se articulando sobre o tubo metálico, ou ainda todo o ambiente sonoro da sala de concertos. Tanto para Delalande (1984), quanto para Maneveau (2000) e Renard (1991) uma escuta mais abrangente e curiosa é um elemento fundamental na educação musical.

 Na aula de educação física em que meninas iniciaram livremente a cantar a música ‘Saci Pererê’, seguida pelos meninos que começaram a cantar a música ‘do sapo’, a professora comentou para todos, diante da empolgação da turma toda em torno da música: “Ele [referindo-se a mim] está anotando tudinho para mostrar aos pais de vocês a beleza que vocês cantam”. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Diante da dificuldade em entender as manifestações musicais das crianças, muitos adultos presentes no espaço escolar se limitam a fazer julgamentos estéticos a partir dos próprios referenciais musicais, o que segundo Gluschkof (2006), é um equívoco ao olhar para a música das crianças.

Costumeiramente, ao chegar à escola, eu aproveitava o momento antes do início das aulas para cumprimentar os docentes que já se encontravam na sala dos professores (Ver Apêndice 7, Mapas e esquemas gráficos) e conversar com quem lá estivesse sobre temas genéricos e eventualmente sobre música.

 Em uma ocasião, após eu falar um pouco sobre minha pesquisa, uma professora de reforço escolar me contou “ontem mesmo havia uma criança


batucando o lápis na estrutura metálica da cadeira e eu tive vontade de dizer ‘chega!’ Mas lembrei da tua pesquisa e me contive”. (Registros de campo, quarta-feira, 26 de setembro de 2007).

O depoimento mostra a visão que alguns professores têm da exploração do som que, segundo Delalande (1984), as crianças fazem espontaneamente. Também foi possível notar que não há presença neutra do pesquisador no campo de estudo. Não estavam previstas observações das aulas de reforço, entretanto, apenas por ocasião da apresentação que a diretora fez ao corpo docente no primeiro dia (Ver Capítulo 4), eu já influenciava essa professora em sua relação com a música no meio escolar.

3C – Reação diante de situações musicais proporcionadas pela escola

Nessa categoria se enquadram os poucos exemplos em que as manifestações musicais foram iniciadas a partir do estímulo dos adultos.

Como o foco de investigação desta pesquisa se concentra na relação entre as crianças e a música, também foram transcritas as reações das crianças a estímulos musicais proporcionados pela escola. Apesar das escolas observadas não terem aulas formais de música, essa linguagem artística é eventualmente contemplada, especialmente com objetivos secundários, como a formação cívica ou para adornar as festividades e comemorações da escola, o que Célia Almeida (2001) chama de concepção contextualista do espaço da arte na escola.

 Na escola D, todas as quartas-feiras o período letivo se inicia com a execução do Hino Nacional brasileiro. Todos os alunos, professores e funcionários da escola se reúnem no pátio interno coberto [Ver Apêndice 7, Mapas e esquemas gráficos] para cantar o Hino Nacional com o acompanhamento de uma gravação reproduzida em um sistema de auto-falantes de boa qualidade e potência. Durante a observação de uma dessas ocasiões, foi possível notar que os alunos cantavam com concentração, e com um bom desempenho rítmico, mesmo que aspectos prosódicos fossem constantemente adaptados em função de ‘variantes’ do texto original. Na estrofe “Entre outras mil és tu Brasil ó pátria amada, dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada Brasil”, toda a escola subia a intensidade, cantando, e eventualmente gritando, em fortíssimo. Dada a quantidade de vozes do conjunto, foi difícil identificar aspectos melódicos da maneira das crianças interpretarem o hino. A maioria recitava o texto sem muita preocupação com melodia ou com afinação. Nos interlúdios instrumentais entre algumas estrofes, muitos alunos cantavam apenas a melodia, geralmente entoando “pá, pá, pá”.


Foi notável o silêncio de todos os alunos, mesmo antes da execução do Hino, o que refletia o acordo de comportamento lembrado

pela diretora antes de entoarem o Hino, destacando, por exemplo, que todos só poderiam pegar suas mochilas do chão após o término da parte instrumental que sucede o final da letra. (Registros de campo, quarta-feira, 26 de setembro de 2007).

Graça Palheiros (2005) destaca em suas pesquisas as influências do grupo e da idade na relação de crianças e adolescentes com a música. Seus estudos demonstram que crianças mais novas têm tendência a aceitar melhor as músicas propostas por outros. Para Dubet e Martuccelli (1996), as crianças pequenas são dominadas por um princípio de integração e interiorização das intenções dos adultos (naquele caso, ficar em posição de sentido e cantar o hino). Os mesmos autores destacam que a partir da adolescência, como parte de um processo de afirmação, se estabelece uma tensão com a escola, o que diminui a aceitação dos alunos às determinações dos professores.

Mesmo que a atividade fosse obrigatória, os alunos observados durante a apresentação do hino pareciam apreciar aquela experiência musical, o que foi deduzido a partir da observação do modo concentrado com a qual cantavam. O fato de toda a escola estar reunida cantando uma mesma melodia e produzindo um efeito sonoro diferente com a somatória de muitas vozes, provavelmente colaborou para transformar uma atividade escolar em uma possibilidade musical rica, por meio da vivência de novas experiências musicais. Palheiros (2005) também realça que suas pesquisas apontaram que havia mais engajamento emocional ao ouvir música em grupo.

Também nas quartas-feiras, todos os alunos têm, antes do início da primeira aula, um período reservado à leitura chamado “momento de leitura”⁸².

 Assim que os alunos começaram a ler, por meio do sistema de alto-falantes que se encontra em cada sala, foi possível ouvir uma música de fundo, no estilo “New Age”⁸³. No início da gravação, notaram-se falhas no sistema de som, pois a intensidade variava constantemente, como se houvesse um problema no amplificador ou na mídia, com a impressão de se ouvir uma velha fita Cassete. Após a estabilização da gravação, que era reproduzida em *piano*, não se notava qualquer reação nos alunos, que não pareciam prestar atenção na música.

⁸² O momento de leitura é um projeto que tem por objetivo estimular o gosto pela leitura, garantindo que haja semanalmente um horário exclusivo para esta prática. Também chamado de “Pausa para a leitura” ou “Horário da leitura” a iniciativa é de responsabilidade de cada escola da RME e tem duração entre 15 e 20 minutos (CURITIBA, 2008).

⁸³ Foi possível identificar que se tratava de músicas da cantora irlandesa Enya, com acordes e arpejos tocados ao piano acompanhando os vocalizes na linha melódica.

O término da ‘música de fundo’ que tocava no sistema de auto-falantes marcava o final do período da leitura, o que não foi percebido, pois o ruído causado pela conversa e circulação de alunos era mais forte do que a música. (Registros de campo, quarta-feira, 26 de setembro de 2007, primeira série).

A maneira como a música foi utilizada durante o horário da leitura traduz um pensamento muito recorrente em escolas de considerá-la como subsídio para o relaxamento (ALMEIDA, 2001; JOLY, 2003). Nesses casos, os professores da escola tendem a utilizar o que chamam de ‘música clássica’. Para muitos deles esse gênero ou estilo musical engloba todos os tipos de música instrumental lenta, mesmo que não tenha características do classicismo ou da música erudita, como era o caso da música de fundo do “momento de leitura”.

Iniciativas de intervenção musical no ambiente escolar são muitas vezes marcadas por idéias pré-concebidas e por escolhas pessoais. Para os alunos, experiências desse tipo podem acarretar efeitos maléficos como uma associação entre ouvir música e tédio.

Além das questões musicais, certos aspectos das relações sociais dos alunos eram anotados, para se poder entender com mais profundidade o contexto que era observado. Alguns episódios revelavam sutilmente informações sobre as crianças e sua realidade social, como por exemplo, o episódio do ‘lápis de carpinteiro’, ocorrido durante uma aula de artes.

Um aluno reparou no lápis diferente que seu colega utilizava, pois tratava-se de um lápis de carpinteiro, e disse “Olha o lápis dele, é grosso e grande...o que é isso?” um terceiro aluno respondeu “É um lápis de construção”. Ao perceber a conversa, a professora disse, referindo-se ao lápis “É muito grosso, pegue outro” e finalmente o proprietário do lápis disse “É para escrever na madeira”. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série).

Foi interessante notar o universo social em que as crianças vivem que lhe permitem reconhecer um lápis de carpinteiro. Em outros meios sociais, em especial em escolas com alunos favorecidos economicamente muitos provavelmente nunca reconheceriam tal lápis que faz parte apenas do universo de pedreiros, marceneiros ou carpinteiros. Esse tipo de reconhecimento é discutido por Bourdieu e Passeron (1992) quando analisam a cultura de origem dos sujeitos.

Em muitas situações observadas pude presenciar atitudes de solidariedade e honestidade. Em um determinado dia, a “Cláudia, achou uma moeda que caíra do estojo da colega e naturalmente devolveu-lhe, enquanto continuava a realizar suas tarefas. A ação foi rápida e discreta sem chamar a atenção no, intuito de receber algum agradecimento.” (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). Em outro episódio, o “Sandro pegou a garrafa de água do colega que tinha caído no chão e a recolocou sobre a carteira, também de forma discreta.” (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). Em uma tarde fria e com muito vento, durante a hora do recreio, “notei que a Gabriela (sete anos de idade) acompanhava uma de suas colegas, sempre a abraçando. Mais tarde, ao perceber que eu a observava, ela me justificou ‘É que ela está com frio’, referindo-se à colega abraçada.” (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). Fiquei impressionado pela cena que tinha visto, pois a Gabriela (sete anos de idade) é a mesma menina que veio à escola com roupas sujas e rasgadas, tornando evidente sua condição sócio-econômica desfavorável. Apesar de sua situação, ela não hesitou em dar auxílio à menina que estava com frio.

A análise etnográfica permitiu uma aproximação com o conhecimento musical dos alunos e indicou a relevância dessa abordagem, por desvelar situações que freqüentemente passam despercebidas pelos adultos da escola. Também foi possível notar que as manifestações musicais dos alunos podem se mostrar elaboradas e ocorrem em um ambiente rico em trocas culturais. O percurso etnográfico foi igualmente importante para provocar uma pergunta que, mesmo não se constituindo na questão central da pesquisa, sugeriu a produção de uma experiência didática para confrontar ações dos alunos: Esses conhecimentos seriam reconhecidos pelos alunos como conhecimentos de música? A música que fazem seria entendida como música no espaço da sala de aula?

Tentando apontar elementos para a didatização do conhecimento musical na escola, propus então uma situação de ensino, em sala de aula, para observar ações dos alunos. Os resultados do uso dessa estratégia de campo estão apresentados no capítulo a seguir.

6 DESAFIOS PARA A DIDATIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA

A partir das observações e registros realizados durante o projeto de extensão Quarteto 'Quarteto de Cordas UFPR – uma experiência educativa', e em consequência dos dados produzidos durante o trabalho de campo de natureza etnográfica, percebi que a construção de conhecimento sobre a relação da criança com a música no espaço escolar também poderia ser beneficiada pelos resultados da realização de situações de experiência didática como mais uma estratégia de investigação em campo.

Outros pesquisadores também consideraram a necessidade de conhecer o campo empírico por meio de experiências docentes, como Dubet (1996) que realizou, paralelamente à sua pesquisa, uma experiência didática em sala de aula durante um ano, para encontrar elementos que não seriam desvelados apenas por meio de entrevistas, conversas e observações. Gluschankof (2006) levantou dados sobre o campo de estudo como professora de música, o que permitiu um diálogo com os conhecimentos produzidos etnograficamente. Também Hikiji (2006) construiu sua pesquisa a partir de experiências didáticas, em articulação com o percurso etnográfico.

Com o propósito de examinar a relação das crianças com a música a partir de outro ângulo, para esta tese foi construído um modelo de situação de ensino de música, cujos resultados permitissem um diálogo com as observações feitas como parte do trabalho etnográfico. Os principais objetivos da atividade foram: verificar o grau de consciência das crianças sobre sua relação com a música, em uma situação de ensino; e observar sua resposta a certos estímulos musicais.

As propostas didáticas foram desenvolvidas nas Escolas Municipais D e E nos dias cinco e seis de dezembro de 2007, após a conclusão da observação participante, seguindo um mesmo roteiro. Nas duas escolas a data para a atividade foi escolhida em conjunto com as diretoras e com as professoras responsáveis pelas turmas pesquisadas. Tratava-se de uma das últimas semanas de aula o que foi conveniente para não atrapalhar o andamento das atividades de final de ano letivo. Foram escolhidas para a proposta uma primeira série de cada escola, sendo as turmas com as quais eu tive mais contato durante aquele semestre

Um roteiro de intervenção didática foi elaborado, apresentando algumas atividades musicais que poderiam, de acordo com a resposta e o interesse das crianças, serem ampliadas em atividades complementares. A linguagem verbal foi utilizada especialmente para situar as intervenções e fazer algumas perguntas, sendo que a ênfase principal foi na utilização da linguagem musical, por meio da execução do violino, na tentativa de contornar a difícil tarefa de verbalizar sobre a música. A escolha da linguagem musical como principal mediador entre mim e as crianças se apoiou nos argumentos de Bannan (2005), Wisnik (1999) e Voloshinov (1986) - que apontam para a intraduzibilidade da música.

Para as intervenções, foi seguido o modelo tradicional escolar, no qual o professor fica na maior parte do tempo em pé diante de toda a turma de crianças, cada qual sentada em sua carteira. Essa escolha está amparada na posição de Dubet e Martuccelli (1996) que destacam que apesar de muitas transformações no sistema educacional, a figura do professor de séries iniciais se manteve essencialmente a mesma, dentro de uma “forma escolar” (op. cit. p. 123, tradução nossa).

Após um semestre acompanhando aquelas turmas, pela primeira vez eu assumia diante daquelas crianças a posição de ‘professor’ com toda a carga de tradição e o ritual que isso traz. A alteração súbita na minha relação com as crianças provocou mudança de comportamento, como será visto ao longo das análises das experiências. Mesmo que todas aquelas crianças me respeitassem diante da minha ‘nova’ posição, tive a impressão de ter causado certa surpresa, pois durante muito tempo eu estive em uma situação rara para um adulto dentro do cotidiano escolar, circulando livremente por todos os espaços e momentos sem corrigir, normatizar, controlar ou dominar os alunos. Durante as observações, eu estava sempre sentado ou em pé entre as crianças, apenas interessado nas músicas que faziam, mas a partir da proposta didática eu passei a me posicionar diante delas, e a me relacionar com os alunos, não mais individualmente, mas no coletivo.

Pela primeira vez durante toda minha participação do cotidiano das Escolas Municipais D e E, foi necessário utilizar recursos tecnológicos para registrar minhas experiências de campo, uma vez que ao fazer uma intervenção didática, eu não poderia fazer anotações durante o processo. Mesmo que escolhesse fazer os registros após a intervenção, eu provavelmente perderia muitas informações importantes para a pesquisa. Na intervenção didática realizada na escola D toda a

atividade foi filmada com uma pequena câmera de média resolução, que foi operada por uma colaboradora⁸⁴, a partir do fundo da sala, oposto às janelas - F5 (Ver Apêndice 7, mapas e esquemas gráficos). Os vídeos foram posteriormente transcritos. Para a atividade docente proposta para a escola E foi utilizado um gravador digital que registrou apenas o áudio da atividade em formato MP3. O material foi posteriormente transcrito sendo que a falta de imagens dificultou o registro de algumas informações, como localização de alunos na sala de aula e sua movimentação. Além de um roteiro impresso com as atividades que eu faria durante as experiências didáticas, levei o violino para ser utilizado como elemento principal de diálogo com a turma.

Para iniciar o trabalho de 'relacionamento didático' com as turmas, foi proposta uma atividade de conto sonoro, onde uma história foi 'narrada' ao violino, propondo sons e músicas que fizessem parte do universo infantil, tanto no folclore quanto nas produções presentes na televisão. Essa atividade inicial tinha a finalidade de permitir que o diálogo com os alunos se desenvolvesse com naturalidade dentro da linguagem musical.

Com o intuito de conhecer elementos da visão das crianças sobre sua relação com a música a partir de sugestões musicais foi perguntado, durante diversos períodos da 'aula': Quem sabe música? Quem conhece alguém que sabe música? Essas duas perguntas foram importantes para levantar a concepção que os alunos tinham sobre sua própria relação com a música enquanto área de conhecimento.

Outros aspectos mais específicos da música foram explorados, utilizando algumas melodias do cancionário infantil, tocadas ao violino, como 'marcha soldado', 'atirei o pau no gato', 'moro numa casinha', sendo que as duas últimas diferiam apenas na letra, pois seguiam a mesma melodia. Nesses casos eu perguntei: Como sabem qual é a música? – para verificar como as crianças definiam a melodia e se percebem que uma mesma melodia pudesse ter diversas letras; Quem inventou essa música? - para verificar como entendem o conceito de autoria dentro da composição musical; Quem ensinou essa música? - pergunta planejada para ver como os alunos viam os processos de aprendizagem musical.

Uma das atividades consistia em bater um pulso regular, por meio de palmas ou alguma batida, e perguntar às crianças: Que música é essa? Como um pulso


⁸⁴ Registro meu agradecimento a Marissol Romanelli, cuja colaboração foi imprescindível, particularmente nesta etapa da pesquisa.

regular pode se aplicar a qualquer música, essa indagação seria uma maneira de levantar alguns aspectos da imaginação musical da turma, o que Gordon (2000) chama de processos de audição e Delalande (1984) entende como “Canto interiorizado”.


Para explorar as referências que as crianças tinham de um instrumento musical específico e as relações que estabeleciam, eu toquei diversos trechos musicais em vários estilos e gêneros diferentes e perguntei aos alunos: Qual o tipo de música que o violino toca?

No texto que se segue, estão transcritas algumas situações vividas durante a experiência didática, dialogando com os referenciais teóricos desta tese e com os conhecimentos construídos a partir do estudo etnográfico.

Na Escola Municipal D:

 Para iniciar a atividade com um pouco de humor e prender a atenção das crianças, fiz algumas brincadeiras, fazendo certo mistério para abrir a caixa de violino e perguntando o que era. Antes de tirar o violino do estojo, quando perguntei à turma quem sabia música apenas dois alunos levantaram o dedo (quase envergonhados) e logo os abaixaram. Completando a primeira pergunta, indaguei se alguém conhecia “uma pessoa que sabe música”. O resultado foi o mesmo da primeira pergunta. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

As mesmas respostas ocorreram na Escola Municipal E, sendo que os questionamentos foram feitos várias vezes durante a intervenção didática, apresentando resultados semelhantes. Essas respostas podem ser associadas a outras, obtidas dos alunos durante o processo etnográfico, em conversas informais, em que também perguntei se sabiam música.

 Perguntei a uma menina do grupo de crianças que se aproximou da minha volta: Você sabe música? Notei algumas respostas vagas de várias crianças, provavelmente por não terem entendido a pergunta e completei com: Bebê faz música? Uma criança me respondeu “Bebê não faz música” e seu colega disse “Criança pequena, meio que faz... mas não faz”. (Registros de campo, segunda-feira, 26 de novembro de 2007, primeira série).


Provavelmente as crianças tiveram dificuldade de responder a pergunta inicial, simplesmente porque para elas não existe a inquietação sobre saber ou não saber música. Elas se relacionam com a música sem se preocupar com a análise da

relação com essa área do conhecimento. Charlot (2000) coloca a relação com o saber como um instrumento de entendimento da realidade para a pesquisa, sem que se configure como um estado de consciência de cada pessoa, ou seja, não é necessário que as pessoas reflitam sobre a própria relação com o conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, a indagação sobre a música dos bebês foi feita para verificar se aqueles alunos reconheciam o ‘canto espontâneo’⁸⁵ das crianças enquanto manifestação musical. Curiosamente o tema despertou reflexão na resposta, indicando que há, por parte das crianças, certa consciência de que a música pode assumir formas diferentes do modelo tradicional de canção, ou melodia bem definida, mas é reservada a situações específicas, como é o caso dos bebês.

A partir das respostas negativas das crianças sobre saber música, pode-se deduzir que todas aquelas manifestações musicais que eu percebi durante o semestre em que eu as observei não são entendidas, por elas, como conhecimento musical. Creio que a posição indiferente dos adultos, às vezes preconceituosa, contribui para que todas aquelas situações (que eram muito musicais) fossem consideradas como algo irrelevante. Para Bourdieu (1997), a escola tem a possibilidade de relativizar e, por vezes, anular certas referências culturais da origem de seus alunos, o que, nesse caso, poderia explicar a ação da escola em menosprezar a musicalidade de seus alunos. Entretanto, a partir das contribuições de Dubet e Martuccelli (1996), pode-se defender a idéia de que a noção de conhecimento musical dos alunos não deve ser invalidada, ou desconsiderada, pois os atores escolares não são cegos sobre sua própria experiência escolar, embora em muitas situações ela simplesmente não seja externada.


Uma forma de explicar a resposta negativa dos alunos à pergunta “Quem sabe música?”, não está no fato de não saberem o que fazem, mas no fato de que saber música significa outra coisa, diferente das manifestações musicais relatadas durante o processo etnográfico.

 Após muito mistério para mostrar o instrumento que eu trouxe, decidi tirar de uma vez o violino do estojo, o que provocou grande movimentação na sala, sendo que alguns alunos, inclusive ficaram em pé, a maioria dizendo admirados “Violino!”. Como a maioria da turma sabia o nome do instrumento que estava sendo apresentado decidi perguntar como deveria ser tocado. Após fazer brincadeiras onde eu simulava não saber como segurar e fazer soar o instrumento, com a ajuda de toda a turma cheguei à posição correta

⁸⁵ Sobre o ‘canto espontâneo’ ver Fonseca (2005).


e comecei a tocar. Curioso sobre como os alunos conheciam o violino, perguntei onde tinham visto esse instrumento e a maioria disse “Na televisão”. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

A resposta estimula uma discussão necessária sobre a relação entre criança e mídia, conforme propõem Souza (2000b) e Subtil (2005 e 2006). Para muitas daquelas crianças, o conhecimento sobre o violino só foi possível através da televisão. Mesmo para o defensor mais ortodoxo da necessidade de se ter acesso à cultura elaborada, como Snyders (1992), não se pode negar o papel da mídia.

 Toda a seqüência de abrir a caixa de violino e tocar, contou com a participação de toda a turma, onde se verificou que tinham pleno conhecimento daquele instrumento e da forma como deve ser tocado. Para explicar como o violino deveria ser tocado, as crianças recorriam quase sempre ao gesto, representando o movimento e dizendo “Assim!” (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

Zagonel (1992), Hikiji (2006) e Delalande (1984) destacam o papel do gesto para a construção de uma relação com a música. Percebe-se a partir desse relato que o gesto não apenas está diretamente ligado ao ato físico de produzir som, mas também possibilita representar visualmente algo que é demasiado abstrato, como a música.

Durante a intervenção didática, a pergunta sobre saber música era reformulada a cada vez que a orientação das atividades mudava. Tratava-se de uma maneira de responder uma das questões centrais daquela investigação: o grau de consciência que aquelas crianças tinham sobre sua musicalidade.


 Como poucos alunos afirmavam saber música, perguntei à turma “Como é que a gente sabe que sabe música?” Um aluno disse “Tem que aprender” e a Priscila (que estuda violino em uma igreja evangélica) respondeu “O Bona⁸⁶”. Perguntei a ela “O que é que tem lá no Bona?” e ela me disse “Tem nota”. A partir da resposta perguntei a toda turma se para conhecer música seria necessário conhecer notas musicais. A maioria respondeu que sim. Para provocá-los, concluí a linha de pensamento afirmando que quem não sabe nota não sabe música. Muitos riram e disseram “Não”. Sem esconder minhas convicções e assumindo o papel de professor, completei dizendo que para saber música não é necessário saber notas. Um menino

⁸⁶ Trata-se de um método de solfejo melódico rítmico escrito na Itália na metade do séc. XIX e que propõe 119 exercícios. O método é amplamente difundido em igrejas evangélicas onde determina o nível dos alunos e seu acesso aos instrumentos musicais. Nessas igrejas, cada exercício é chamado ‘lição’ e todos são feitos em seqüência e rigorosamente examinados (ou ‘tomados’).


retrucou “Às vezes”. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

Para aquelas crianças, o conhecimento musical está ligado ao conhecimento formal da música, aquele que é tradicionalmente ensinado em conservatórios. Essa concepção de arte corresponde ao que é apontado por Williams (1969) como uma herança do romantismo, sendo que para Bourdieu e Passeron (1992) trata-se de uma forma perpetuar a cultura das classes dominantes, por meio de um eficiente processo de inculcação que envolve o sistema de ensino e todos os seus atores. Entretanto, sem se aprofundar na origem dos conceitos que aqueles alunos constroem sobre o conhecimento musical, pode-se concluir que para eles, existe uma preocupação em conhecer as notas musicais.


Durante a experiência didática tentei, sem sucesso, verificar se os alunos reconheciam haver música dentro do espaço escolar, mesmo que dissessem não saber música. Entretanto, em conversas informais durante o processo etnográfico, foi possível ter algumas respostas.

 Aproveitando uma ocasião em que falávamos de música, perguntei ao Paulo “Você sabe música?”, que me respondeu de forma direta e resumida: “Não”. Continuei o ‘interrogatório’ “Onde e quando há música na escola?” “Na escola, nas aulas de artes, quando a gente canta com o CD”. (Registros de campo, segunda-feira, 26 de novembro de 2007, primeira série).


Paulo, com quem tive esse diálogo, é um aluno que eu identificava em minhas notas como ‘cantor’, pois cantava com frequência, se manifestava ritmicamente percutindo o corpo e objetos e demonstrava interesse por tudo o que era musical. Mesmo com uma destreza musical que se destacava dentro da turma, ele afirmou categoricamente não saber música. Para entender sua resposta, a segunda pergunta trouxe subsídios. Ele provavelmente entende que fazer música é cantar de forma tradicional, como por exemplo, acompanhando em uníssono as músicas de um CD.

 Em um determinado momento da atividade, toquei uma canção natalina para todos cantassem comigo e tentassem identificar a melodia. A Priscila disse “Eu conheço essa aí” referindo-se à melodia que eu toquei, e continuou “ré, mi, ré, si, ré, mi, ré, si, lá, lá, fá, sol, sol, ré, mi, (...)” o que foi admirado por toda a turma. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

O conhecimento de solfejo da aluna de sete anos era realmente bem desenvolvido (a música foi solfejada na íntegra) e provavelmente resulta do sistema de aprendizagem tradicional das igrejas evangélicas, onde a prioridade está em aprender solfejo antes de se iniciar ao instrumento. Hikiji (2006) também fez observações semelhantes em sua pesquisa etnográfica no projeto Guri dentro da FEBEM. A resposta da aluna provoca reflexões sobre o papel extra-escolar na formação musical das crianças, fato que também foi notado em conversas com alunos durante a hora do recreio

 Perguntei aos alunos como se fazia para aprender música, e eles me responderam que “Pra aprender música tem que cantar, tem que ir à escola de música”. Outro aluno disse “Pra aprender música pode escutar, meu pai tem um CD que ele coloca e toca junto”, referindo-se ao pai que estuda violino. (Registros de campo, segunda-feira, 26 de novembro de 2007, primeira série).


A resposta da segunda criança traduz o seu entendimento da audição como aspecto que possibilita a aprendizagem da música (referindo-se nesse caso a uma gravação). Ainda que pareça um elemento intrínseco à educação musical, Delalande (1984), Maneveau (2000) e Renard (1991) defendem a importância do desenvolvimento da escuta musical, como condição essencial para a aprendizagem da música.

 Para avaliar elementos formais da música iniciei o conto sonoro, interpretando diversas músicas e efeitos sonoros para induzir as crianças a montarem em conjunto uma história⁸⁷. Como a turma tinha recentemente tido contato com a fábula “A cigarra e a Formiga” de La Fontaine, todos imediatamente relacionaram o violino com o personagem cigarra e não foi possível produzir outra história além da fábula. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

Apesar da atividade musical não ter ocorrido como eu tinha programado, pude levantar algumas relações que as crianças estabelecem com estímulos musicais. Na história apresentada, a maioria condicionava intensidade com proximidade (quanto mais forte o trecho musical, mais próximo o evento acontece); andamento com


⁸⁷ Essa proposta já foi utilizada por mim em diversas aulas com crianças e geralmente estimula a turma a imaginar uma história típica do universo infantil com um personagem bom que é perseguido por outro ruim, tendo por fim um momento alegre de reconciliação.

velocidade (quanto mais rápido uma melodia era tocada, mais rápido o personagem se movia); e altura das notas com altura física (uma escala ou *glissando* ascendente representa um personagem ou algo subindo).

 Ao tocar um *glissando* ascendente para representar a ação de um personagem, os alunos acharam graça e, ao perguntar o que tinha acontecido, me responderam que ele tinha subido. Um aluno me explicou “Ela subiu porque fez zszszszsz” (representando um *glissando* ascendente). (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

A associação que a maioria das crianças fez entre uma cena, personagem ou movimento e a música e os sons que eu produzia, provavelmente tem sua origem nos produtos fonográficos e audiovisuais feitos para crianças. Nesse caso também era perceptível a satisfação das crianças em encontrarem respostas comuns sobre os exemplos que eu tocava, provavelmente ligada à sensação de pertencimento ao grupo, apresentado por Dubet e Martuccelli (1996), como uma característica das séries iniciais da escola.

Com interesse em conhecer como aquelas crianças construía sua noção sobre melodia, toquei algumas obras do cancionário infantil, como ‘Marcha soldado’.

 Enquanto tocava, alguns já começaram a cantar e o Gabriel disse que era a música “Quartel pegou fogo”. A maioria sabia qual era a música, mas não lembrava o título. Propus que todos cantassem, e quase todos diziam “acorde, acorde, acorde a bandeira nacional” (em lugar de ‘acode’), e incluíram, ao final da letra, “Brasil! Brasil! (...)” (uma espécie de coda⁸⁸ que durou cerca de quatro compassos binários). Perguntei a elas sobre esse final e como deveria ser cantado e uma aluna me explicou que era uma brincadeira de ‘estátua’ e todos devem ficar estáticos. Aproveitei a idéia e propus que fizéssemos a brincadeira novamente. Quando interrogados sobre a forma como descobriram a música e todos diziam “Por causa do som”. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

Para aquela turma a palavra ‘som’ sintetizava o que era música, incluindo questões rítmicas e melódicas. Em diversas ocasiões foi notado que as crianças modificam constantemente as músicas às quais têm acesso. O fato é facilmente

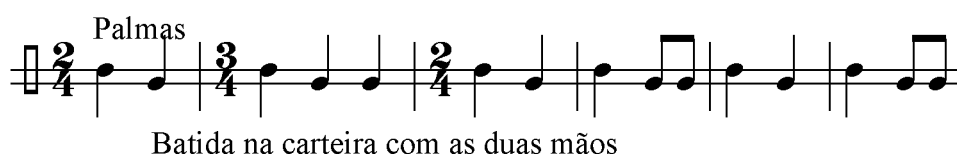
⁸⁸ A palavra de origem italiana significa ‘cauda’ e é utilizada para descrever o trecho musical que finaliza uma obra (GROVE, 1994).

percebido em músicas de letra ou melodia mais extensas que são rapidamente transformadas em novas versões. Mesmo em obras do cancionero folclórico infantil, notei que o grupo de crianças estabelecia novos padrões, diferenciando a música do modo como normalmente a conhecemos. Gluschankof (2006) e Campbell (1998) também verificaram a transformação da música pelas crianças. Para as autoras, esse processo é um indicativo da cultura musical infantil como algo dinâmico que não se traduz em comportamentos apenas imitativos.

♫ Para identificar a noção de autoria na composição musical, eu perguntei, referindo-me o 'Atirei o pau no gato' "Quem será que fez essa música? Quem inventou?" O Gabriel falou com bastante convicção "Não sabemos!". Perguntei sobre 'Marcha soldado' muitos também disseram não saber, até que um aluno disse ser seu pai, o inventor da música. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

As crianças não pareciam muito preocupadas em identificar quem criou uma música. Como a música no ambiente infantil é essencialmente coletiva, para elas o conhecimento musical é rapidamente socializado, não importando sua origem. Pode-se interpretar a resposta do último aluno do diálogo acima que a noção de autoria das crianças que é atribuída àquele que primeiro apresenta e introduz uma determinada música. Essa forma de pensamento parece acompanhar muitas pessoas ao longo da vida, o que se percebe quando a autoria de muitas músicas é atribuída aos seus intérpretes, como é o exemplo da música "Romaria", de Renato Teixeira, freqüentemente atribuída à Elis Regina.


♫ Após cerca de quinze minutos de intervenção didática, o violino já não era novidade e a atividade musical que eu propunha não interessava mais à turma, um aluno começou a bater em sua carteira a seguinte combinação:



(Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

O desenho rítmico sugere que o aluno foi organizando suas batidas como os dois timbres (palmas e batida na carteira) até alcançar um desenho que lhe fosse agradável e coerente, que foi repetido muitas vezes. Do ponto de vista formal, ele

resolveu um problema de compasso (tempo forte), reduzindo o valor rítmico das batidas seguidas na carteira, para que o compasso binário fosse mantido. Situações como essa tinham sido registradas diversas vezes durante o processo etnográfico. O fato do episódio ter ocorrido em uma simulação de aula de música me chamou atenção, pois as crianças agiam como fariam em qualquer outra disciplina, inclusive se a aula fosse desinteressante. Pode-se, a partir desse exemplo, interpretar que a relação com a música no ambiente escolar ocorre de forma paralela ao cotidiano ‘oficial’ da escola, conforme Dubet e Martuccelli (1996) verificam quando abordam as relações sociais próprias dos alunos.

 A turma só voltou a se concentrar quando um dos alunos se levantou começou a cantar “Pa, pa, pa, pa, para, pa, pa”. A turma toda gargalhou e outro aluno se levantou e começou uma coreografia (com um movimento rebolado, movimentando os braços como se imitasse uma pessoa mexendo uma grande colher dentro de um ‘tacho de marmelada’). Sem saber reconhecer a música que estava sendo cantada, perguntei à turma, mas não tive resposta, pois estavam todos cantando aquela melodia⁸⁹. (Registros de campo, quinta-feira, 6 de dezembro de 2007, primeira série).

Quando a turma inteira começou a cantar a música do filme ‘Tropa de Elite’, eu passei de ‘professor’ novamente a observador. Eles determinaram quando começar e quando parar de cantar aquela música e ainda se organizaram para determinar a ordem das estrofes da música. Tudo isso ocorreu enquanto cantavam, sendo que muitos alunos estavam em pé, dançando uma coreografia. Todo o episódio me transformou em um ‘sujeito transparente’ no mundo específico das crianças. Conforme descrevem Dubet e Martuccelli (1996), a cultura específica das crianças é bem estruturada e é construída por seus próprios sujeitos. Para os autores, essa cultura é desconhecida pelos adultos.

A época em que foram feitas as intervenções didáticas coincidiu com o momento em que o filme foi lançado e fez muito sucesso. Maria Subtil (2005 e 2006) relata a presença de elementos musicais de programas televisivos no gosto musical das crianças, destacando que a criança adquire a cultura também por meio da exposição à mídia, o que ocorre por um processo de apropriação. No caso dos alunos cantando a melodia do filme Tropa de Elite, notava-se o processo de

⁸⁹ A partir da transcrição da letra da música e pesquisas na internet, descobri tratar-se da música “O Rap das Armas” ou “Morro do dendê”, parte da trilha sonora composta por Pedro Bromfman do filme “Tropa de Elite” de José Padilha.

apropriação, em lugar de simples reprodução, pois a preocupação principal estava na coletividade cantando a mesma música e não na proximidade com a obra original: modificavam-se letra, ritmo e forma.

A experiência didática, que também investigou outros elementos formais da música, como noção de pulso, noção de melodias com letras diferentes e noção de silêncio, permitiu levantar alguns elementos sobre a relação entre a criança e a música dentro de uma situação de ensino. Como muitas informações sobre essa relação já haviam sido observadas durante o processo etnográfico, a intervenção em sala de aula permitiu verificar aquelas informações em uma nova situação social de experiência com o conhecimento.

A maioria das crianças disse não saber música, o que parecia uma contradição, pois durante as observações quase todas elas demonstraram domínio sobre a música, de diversas formas. O fato já havia sido levantado em conversas que eu tive com alunos durante alguns recreios. O episódio demonstra que saber ou não música é algo que não preocupa as crianças, e demonstra também que eles consideram como conhecimento musical, algo que é estruturado conforme as regras escolares, incluindo a necessidade de ensino formal e a escrita.

Foi possível notar uma mudança de atitude das crianças quando houve a intervenção didática, incluindo uma mudança de comportamento musical. Todas as crianças já me conheciam e estavam acostumadas com minha presença dentro do seu espaço, entretanto, quando eu estive à frente de todos com meu violino, eu assumia uma posição de professor. A espontaneidade musical das crianças já não era evidente e muitas vezes não havia cooperação nas atividades da aula.

Durante a situação de aula proposta, um aspecto que chamou atenção foi o fato dos alunos responderem freqüentemente em nome do coletivo, geralmente dizendo “a gente”. Essa maneira de falar transpareceu uma identidade de grupo que eu não havia notado em minhas observações durante todo o semestre. Como essa foi a primeira vez que eu me relacionava com a turma enquanto professor, os alunos se estruturaram enquanto grupo, dentro da relação professor/aluno estimulada pelos modos didáticos tradicionais. Dubet e Martuccelli (1996) relatam essa relação entre professor e alunos que coloca os últimos como um corpo unificado.

A opção por incluir essa estratégia de campo contribuiu para elucidar alguns pontos relevantes da relação entre crianças e música que não foram levantados durante o processo etnográfico. A simulação de aula indicou que a situação de

didatização determina a presença da forma escolarizada na relação com o conhecimento musical, elemento que deverá ser levado em conta ao se discutir e propor atividades voltadas ao ensino de música na escola, para alunos das séries iniciais, posição que será defendida com maior ênfase nas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta tese permitiu conhecer a relação entre a criança e a música dentro do espaço escolar de uma nova forma. Ao longo da minha trajetória enquanto músico e professor que forma professores de música algumas reflexões se transformaram em muitas perguntas, das quais destaco: Onde ocorre a música na escola? Em que momentos a música acontece? Quais os processos de aprendizagem musical dentro da escola? Qual o papel dos adultos diante das manifestações musicais das crianças?

A partir das contribuições teóricas do campo da cultura, somadas à etnografia enquanto alternativa teórico-metodológica de construção científica, e ao corpo teórico construído sobre a relação entre a criança e a música, foi possível contribuir para elucidar aquelas perguntas, trazendo informações relevantes para o entendimento do espaço da música nas séries iniciais do ensino fundamental. O debate se torna pertinente na atualidade em função da recente promulgação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008) que institui a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Diferenciando-se de outros trabalhos voltados ao tema, esta tese realizou um estudo etnográfico em todos os espaços e horários escolares, em busca da música que ocorre dentro da escola. Depois de cerca de cem horas de observação participante – estratégia privilegiada no trabalho de campo - e a produção de experiências de ação didática em sala de aula – como estratégia complementar - foi constituído um vasto material empírico que ainda merecerá outras análises futuras. Entretanto, ao dialogar com diversos referenciais teóricos, destacam-se alguns pontos que serão discutidos a seguir e que permitiram a enunciação da tese que aqui está defendida.

Os referenciais teóricos escolhidos para esta pesquisa demonstram que a cultura é um conceito que se traduziu por diversos sentidos diferentes ao longo da história (WILLIAMS, 1969). Considerando a Revolução Industrial um marco importante para a definição da cultura, as diferenças sociais decorrentes dessa revolução também tiveram seus efeitos sobre os modos de transmissão da cultura, em especial sobre a escola (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Dentro desse processo, os efeitos da inércia da escola em transmitir elementos das desigualdades

sociais foram estudados revelando que em lugar de ser uma instituição redentora e homogênea, a escola é um espaço complexo no qual as diferenças culturais convivem, ao lado das desigualdades sociais. A sociologia da experiência escolar (DUBET; MARTUCCELLI, 1996) e um estudo do sujeito a partir de sua relação com o saber (CHARLOT, 2000 e 2005) trazem elementos para entender que os sujeitos escolares não são passivos diante das forças simbólicas das instituições de ensino e gozam de uma autonomia que tem relação de influência mútua com a escola. Dentro desse panorama, verificou-se que o estudo da música no espaço escolar colabora para entender que a dinâmica das instituições de ensino é um processo que não pode ser reduzido à relação unidirecional do professor para o aluno.

Raymond Williams (1969) demonstra que, ao longo da história, a arte foi colocada em um patamar distante do cotidiano, entretanto, no que se observou na escola, a arte, neste caso a música, está plenamente integrada à dinâmica escolar. Isso foi constatado diversas vezes, pois os alunos faziam música em qualquer momento e espaço da escola. Também ficou evidenciado que a musicalidade das crianças aflorava sem que fosse perceptível uma divisão entre alunos mais ou menos talentosos, o que sugere, assim como propõe Galvão (2007), que o 'dom' é uma construção social que carece de fundamentos biológicos e que não pode ser tomado como referência para o acesso dos sujeitos ao conhecimento escolar.

Ao considerar a música um elemento da cultura, é importante levar em conta os processos dialéticos entre a sociedade e a cultura, para entender que a música não é uma área neutra dentro desse debate. Ela certamente está ligada a interesses culturais dominantes e ocupa papéis diversos dentro do universo escolar. Entretanto, como elemento indissociável da condição de criança, ela também está ligada à autonomia dos sujeitos dentro do espaço escolar, fazendo parte da cultura das crianças, na forma como descrita por Dubet e Martuccelli (1996). Tal autonomia foi amplamente verificada em minha pesquisa, revelando-se pelas manifestações musicais das crianças que traduziam a forma como elas ocupavam os espaços e momentos escolares para produzir e disseminar cultura.

A literatura sobre os processos e mecanismos que marcaram o ensino de música no Brasil (PENNA, 2004; FIGUEIREDO, 2002; BEYER, 2003; ALMEIDA, 2001; BELLOCHIO, 2003; BARROS, 1965; HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000; SOUZA, 2007) demonstra que a descontinuidade é uma característica desse ensino. De um lado, essa situação é preocupante e gera muitos debates sobre a urgência de

retomar a regularidade da educação musical no Brasil, como os que estimularam a criação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008). Por outro lado, esse panorama abre a oportunidade de propor um novo ensino de música que possa refletir sobre o papel de transmissão da cultura - ou culturas, conforme Williams (1969) - das instituições de ensino, lembrando, de acordo com Forquin (1993), que existe uma tradição seletiva, apoiada em processos complexos que constituem as relações sociais.

O conjunto de leituras sobre a relação entre a cultura, a escola e a música leva a afirmar que não se pode planejar uma educação musical para um terreno virgem, assumindo que as lacunas históricas nas políticas públicas sobre o ensino de música sejam traduzidas em ausência da música na escola. Os estudos etnográficos apresentados nesta tese demonstram que dentro da escola existe um universo musical dinâmico e abrangente, que não pode ser desprezado para a construção de qualquer proposta relacionada à educação musical.

A escolha da etnografia como forma de aproximação com o campo empírico foi uma opção teórico-metodológica que permitiu conhecer situações do cotidiano que outras aproximações, por meio de entrevistas, por exemplo, não trariam.

Também decorreram dessa opção algumas reflexões sobre a maneira de produzir conhecimento acerca da escola a partir da aproximação que se faz por meio da observação participante, de forma privilegiada.

A observação e o julgamento de uma cultura apresentam barreiras que devem ser cuidadosamente levadas em conta. A visão daquele que observa e julga se torna com frequência a medida de análise, o que pode proporcionar erros metodológicos e análises inadequadas. Esta tese possibilitou, por diversas vezes, constatar que um observador deve estar ciente que jamais é neutro e sua maneira de descrever uma realidade não traduz a totalidade da realidade, mas apenas uma visão daquela situação.

Foi necessário lembrar-me constantemente que minha visão da música vinha das tradições eruditas e que eu pesquisava uma cultura diferente da minha, a cultura musical das crianças. Essa cultura musical autenticamente infantil foi amplamente descrita por Gluschankof (2006) e Campbell (1998), o que demonstra que os elementos observados nesta tese não traduzem uma situação local, mas são comuns a outras situações escolares e sociais.

Outro aspecto que se desvelou durante a etnografia foi a necessidade de considerar a individualidade de cada aluno, especialmente como sujeito autônomo

que tem um papel ativo na sua relação com o saber, conforme enfatiza Charlot (2000). As observações alertaram para o equívoco de reduzir as crianças da escola a um grupo homogêneo ou uma espécie de massa de alunos, dialogando com Williams (1969) para quem a idéia de 'massas' é uma simplificação conceitual feita por um sujeito que observa um grupo do qual não faz parte.

As muitas horas de observação nas escolas permitiram constatar que a permanência do pesquisador em sala de aula é provavelmente mais desconfortável para o professor que o acolhe do que para o aluno. Enquanto este logo se acostuma com a presença do pesquisador, conforme também indicam Gluschkof (2006) e Campbell (1998), aquele vê o seu espaço profissional constantemente analisado e questionado. Um diálogo constante com os professores, geralmente ao final do período escolar, se mostrou uma maneira eficiente de aliviar as tensões naturais desse tipo de investigação.

Ao longo do processo etnográfico, pude entender que, ao participar do cotidiano da escola, não há como se desvencilhar dos processos de relações humanas. De todas as experiências, a mais intensa é a construção de laços afetivos com diversos sujeitos da escola. O percurso mostrou que, mesmo cuidando para que essas experiências não inviabilizem a produção de conhecimento científico, as relações humanas construídas dentro da escola dão vida à pesquisa e a tornam mais humana e significativa.

Conforme discutido por vários autores (CAMPBELL, 1998, 2001; GLUSCHKOF, 2006; GALVÃO, 2007), as crianças não podem ser consideradas sujeitos a-musicais. O percurso etnográfico para o desenvolvimento desta tese demonstrou que a música ocorre em todos os lugares da escola, incluindo o corredor de entrada, os pátios internos, externos, canchas, banheiros e na sala de aula, ou seja, qualquer espaço que seja ocupado por crianças.

Claudia Gluschkof (2006) indica que para haver manifestações musicais são necessários dois fatores principais: condição material mínima (instrumentos musicais, gravações e brinquedos) e liberdade de atividades (poder escolher quando brincar com música). Entretanto, minha pesquisa apontou um aspecto distinto, pois as crianças observadas produziam manifestações musicais complexas, mesmo sem ter local apropriado, instrumentos e materiais, livre movimentação ou ainda liberdade de tempo.

Muitas manifestações musicais das crianças observadas nesta pesquisa se revelaram elaboradas, derrubando qualquer suposição que a música infantil é uma música necessariamente mais simples e desprovida de qualidade. Foram transcritas diversas 'vinhetas musicais' com características refinadas e originalidade, incluindo ritmos complexos e grandes variações de dinâmica. Essa constatação pode ser utilizada para contra-argumentar a idéia de que a escola deve colocar seus alunos em contato com 'obras primas', conforme defende Snyders (1992), que se justifica no fato dessas obras serem mais requintadas (cultura elaborada).

Não estou defendendo que obras musicais de referência da cultura ocidental devam ser banidas do ensino musical no Brasil, entretanto, se essas obras forem apresentadas aos alunos, é importante se fundamentar em propósitos de ampliação repertório para possibilitar novas experiências musicais, em lugar de argumentar que as 'obras primas' são superiores, e conseqüentemente mais desejáveis no ensino de música do que as manifestações musicais infantis.

Uma escola que amplia o repertório de seus alunos corresponde ao que defende Delalande (1984), que enfatiza a necessidade de promover uma nova educação musical que permita, por exemplo, saber ouvir músicas de outros povos. Essa concepção vai ao encontro da definição de uma cultura mais democrática apresentada por Williams (1969), que não admite uma cultura ideal e nem exclusivamente européia.

Deve-se também levar em conta que a definição do que é a cultura elaborada não é um processo neutro, pois, conforme destaca Williams (1969), existe uma seleção cultural que serve a interesses de classes dominantes. Esse fato relativiza a função 'messiânica' da escola enquanto espaço essencial para a disseminação de uma cultura elaborada. Deve-se, ao contrário, incumbir a escola com a responsabilidade de difundir diferentes culturas, com as quais os alunos não têm contato em seu cotidiano.

A partir das observações feitas para esta pesquisa, pude constatar que músicas presentes na mídia foram vistas em escala muito inferior às outras músicas feitas pelas crianças (inventadas ou do cancionário folclórico infantil). A influência da mídia sobre a musicalidade das crianças se mostrou presente; entretanto, em lugar de verificar a simples reprodução de músicas, e muitas vezes suas coreografias, notei que os alunos se apropriavam dos exemplos recebidos pela mídia e os transformavam de diversas formas.

Pude observar que o primeiro elemento de uma idéia musical recebida pela mídia a ser transformado era a letra, fato muitas vezes estimulado pela dificuldade de compreender o texto original. A melodia freqüentemente sofria mudanças, geralmente evitando intervalos difíceis de cantar e propondo um novo desenho melódico. O ritmo era muitas vezes transformado, entretanto, sem que a prioridade fosse sempre uma simplificação rítmica, pois em alguns casos o ritmo se tornava mais complexo do que a versão original, incluindo síncopas. Finalmente, em outras situações a forma da música era reorganizada, chegando a casos nos quais os alunos faziam um *loop*⁹⁰ com extratos da melodia original.

Muitas vezes, pude observar que os alunos começavam a cantar uma música presente na mídia, mas rapidamente passavam a manipulá-la e modificá-la. Tal processo de apropriação e transformação é defendido por Delalande (1984) e Maneveau (2000), como um importante elemento para a criação musical.

Em diversas oportunidades, uma música da mídia cantada pelos alunos em sala de aula assumia um papel catalisador e socializador, ou seja, servia principalmente como tema gerador e como repertório comum à maioria da turma. Para Dubet e Martuccelli (1996), o sentido de pertencimento ao grupo é um elemento essencial da cultura escolar e o uso da música nas situações observadas e registradas parecia cumprir essa função.

A pesquisa demonstrou que, sem a necessidade de estímulo por parte dos adultos, as crianças iniciavam suas manifestações musicais a qualquer momento. Algumas situações estimulavam uma produção mais intensa de música: quando a aula estava monótona, ou quando as crianças estavam agitadas (véspera de feriado ou de final de semana, e proximidade com o horário de saída e horário do lanche).

Por outro lado, os registros permitiram afirmar que nas situações em que o professor agia com maior severidade, as produções musicais dos alunos praticamente não ocorriam. Essas verificações evidenciam que em espaços fora da aula de música, não é preciso se preocupar em estimular as manifestações musicais das crianças, pois elas as iniciam espontaneamente. Porém, também demonstraram que os adultos devem estar atentos, pois suas ações podem facilmente inibir a fluência musical de seus alunos.

⁹⁰ O termo *loop*, que vem do inglês e significa um 'laço', é geralmente utilizado na música eletrônica para designar uma parte da música que é repetida muitas vezes, como uma espécie de ostinato melódico.

De modo geral, a musicalidade das crianças estava associada a uma sensação de satisfação, quando estavam felizes por completar uma atividade física, ou por terminar uma aula. Maneveau (2000) relata a ligação entre a musicalidade e a sensação de satisfação, destacando que “o lactente cantarola apenas após satisfazer sua fome, e o mesmo ocorre para os adultos, que cantam com mais vontade depois das refeições do que antes de comer” (p. 52, tradução nossa).

As escolas participantes da pesquisa foram propositalmente escolhidas por não possuírem professores específicos de música ou projetos extra-curriculares de música. Entretanto, pude constatar que, mesmo sem situações formais de educação musical, as crianças aprendiam música. Foram percebidos muitos processos de aprendizagem musical ocorrendo entre crianças. Na maioria dos casos, aspectos didáticos eram evidentes. A partir de minhas observações, posso afirmar que os modelos musicais de referência eram, em sua maioria, produzidos e difundidos entre as próprias crianças.

Como uma maneira de dialogar com as informações produzidas pelo processo etnográfico, foram realizadas experiências didáticas buscando confrontar com uma situação didatizada de ensino de música, aquilo que as crianças faziam musicalmente no seu cotidiano. A partir dessas experiências, foi possível constatar, entre outros aspectos, que as crianças consideram não saber música, mesmo que esta tese tenha demonstrado suas musicalidades de diversas formas. Para elas, o conhecimento musical está relacionado com elementos formais, como por exemplo, a escrita musical.

O papel dos adultos diante das manifestações musicais dos alunos foi igualmente observado na pesquisa. Conforme também verificado por Claudia Gluschankof (2006), a experiência didática mostrou que as crianças mudam o seu comportamento musical em uma aula de música, como se desligassem temporariamente sua própria musicalidade. Essa constatação traz subsídios para entender que esse fato está relacionado a não compreensão que os adultos têm das manifestações musicais das crianças, as quais julgam a partir de seu conhecimento musical.

Por outro lado, observei que as crianças não parecem preocupadas com o reconhecimento dos adultos sobre suas manifestações musicais. As pesquisas de Dubet e Martuccelli (1996) apontam para o fato das crianças não estarem preocupadas em que os adultos entendam sua cultura. Dessa forma, os resultados

da experiência didática sugerem que em aulas de música as crianças não se manifestam musicalmente da mesma forma que o fazem no seu cotidiano, o que ocorre provavelmente por duas razões principais: 1 – Há indícios de que os professores não reconhecem a música das crianças como elemento que possa contribuir para o seu planejamento. 2 – Para as crianças, a música que fazem entre elas não tem relação com o conhecimento escolar.

Finalizando as considerações, e enfatizando o “contexto da descoberta” que caracteriza as abordagens de pesquisa como a etnografia (LESSARD-HÉBERT et al, s/d), posso afirmar, na forma de tese, que há música na escola mesmo quando a escola não ensina o conhecimento musical. Afirmando também que as crianças produzem música no espaço escolar, independentemente da existência de projetos ou atividades extra-classe com esse fim, e que essa produção contém os elementos essenciais para sustentar uma educação musical na fase inicial da escolarização.

Dubet e Martuccelli (1996) consideraram importante que uma pesquisa se distancie da ‘neutralidade científica’ para assumir uma posição engajada, propondo sugestões que permitam que o conhecimento construído seja disseminado e sirva à sociedade na qual foi produzido. Da mesma forma, penso que esta tese permite sugerir propostas para a educação musical, dentre as quais de destacam:

1. A didatização do conhecimento musical nas séries iniciais do ensino fundamental é um debate que pede urgência, em função da Lei que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. Diante dessa nova realidade, conhecer profundamente a musicalidade das crianças no ambiente escolar é essencial para discutir o espaço da música no currículo escolar. Isso permitirá levar em conta a musicalidade dos alunos, suas qualidades perceptivas e o seu repertório constituído para a construção de um modelo de ensino mais significativo.
2. Propostas sobre o ensino da música evidentemente passam pela discussão do papel do professor. Nesta tese, assim como também apontado por Campbell (1998), há indícios de que os professores conhecem pouco sobre a musicalidade das crianças. Ampliando os saberes necessários para a prática docente identificados por Esther Beyer (2003), “saber música, saber educação infantil e saber educação musical” (p.102) propõe-se incluir um novo saber: ‘saber a musicalidade das crianças dentro da escola’. Dessa forma, é importante que a formação docente inclua o conhecimento sobre as

formas culturais que conduzem à naturalidade da criança em produzir música. Esse conhecimento se completa com o desenvolvimento da capacidade de ser sensível às manifestações musicais das crianças enquanto uma cultura genuína e diferente dos adultos.

3. A didática específica de todas as áreas do saber defende a necessidade partir do conhecimento dos alunos para planejar o ensino. Esta tese mostra que em música, não é suficiente conhecer apenas o gosto musical dos alunos, ou mesmo sua experiência prévia com a aprendizagem formal da música. É necessário conhecer a relação das crianças com a música de forma ampla, considerando todas as suas manifestações e entendendo que se trata de um processo dinâmico, ou seja, trata-se de um conhecimento que deve ser atualizado constantemente.
4. Em diversas disciplinas, como a física e a química, o conhecimento cotidiano, ou senso comum, se constitui como obstáculo epistemológico para o ensino do conhecimento científico. Entretanto, os resultados obtidos nesta pesquisa mostram outras possibilidades de analisar a utilização dos conhecimentos prévios para o ensino de música. No que se refere à área da música, as experiências cotidianas das crianças apresentam elementos que são essenciais para a educação musical.
5. O acesso formal ao conhecimento musical não pode ser construído com base em elementos deterministas como o 'dom'. Esta tese demonstrou que as crianças têm sua musicalidade aflorando de formas específicas, o que justifica a necessidade de construir propostas de educação musical que considerem que qualquer pessoa tem condições para se desenvolver musicalmente.

Entendo que as perguntas que originaram esta tese foram parcialmente respondidas e permitiram aproximações com a música que soa na escola, produzida por crianças em início de escolarização formal. Permitiram também apresentar, ainda de forma indiciária, a potencialidade desse conhecimento produzido por elas para sustentar formas mais significativas de didatização do conhecimento musical. A distância entre a música observada nas atividades próprias dos alunos e a experiência de atividade didática com a música sugere novas questões e outros estudos, de forma a contribuir nas discussões sobre as maneiras de educar musicalmente os alunos da escola fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In O ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

ALMEIDA, Judith. **Aulas de canto orfeônico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ARAÚJO, Rosane; ILARI, Beatriz. **Percepções de educadores sobre a música na educação básica: resultados preliminares de um estudo de levantamento**. In: XVII Congresso da ANPPOM, 2007, São Paulo. Anais do XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo: UNESP, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANNAN, Nicholas. **Music Teaching without Words**. In Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARROS, Paula. **Extratos de “O romance de Villa-Lobos”**. In Villa-Lobos, Sua Obra. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1965.

BELLOCHIO, Cláudia. **Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas**. In Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BENNETT, Roy. **Instrumentos de teclado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989

BEYER, Esther. **Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil**. In Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BLACKING, John. **Expressing human experience through music**. In Reginald Byron (Ed.) **Music, culture & experience: Selected papers of John Blacking**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.

BORGES NETO, José. **Música é linguagem?** In Anais do Primeiro Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005.

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff.** Curitiba: Deartes – UFPR, 2007.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997a.

BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança.** In LINS, Daniel (org). **Cultura e subjetividade: Saberes nômades.** Campinas: Papirus, 1997b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei Nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Lei Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei Nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para 1ª a 4ª séries: arte**, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para 5ª a 8ª séries: arte**, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRÉSCIA, Vera. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas: Ed. Átomo, 2003.

BROWN, Julie. **Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education**. In Music Educators Journal. Volume 94, No. 5, p. 30-35. May 2008

CAMPBELL, Patricia. **Songs in their heads: music and its meaning in children's lives**. New York: Oxford University Press, 1998.

CAMPBELL, Patricia. **En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil**. Trad. Yanna Hadatty Mora. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Vol.I/ No. 1, enero. México: Escuela Nacional de Música, UNAM. Pp.69-78. 2001.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Dictionnaire des compositeurs**. Paris: Seuil, 1996.

CAZNOK, Yara. **Música: entre o audível e o visível**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHOKSY, Lois. **The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1988.

CURITIBA. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br>, acessado em 18 de junho de 2008.

DEL BEN, Luciana. **A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série**. In HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.) Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000a.

_____. **Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música**. In HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.) Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000b.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John. **Naissance et développement du sens musical**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil, 1996.

EDGARD, Andrew; SEDGWICK, Peter (orgs.). **Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA, Professoras Eliane, Carolina e Patrícia. **Legislação municipal para professores de educação-física**. [Mensagem de consulta]. Mensagem recebida para <guilhermeromanelli@ufpr.br>, em 27/06/2008.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, José Nunes. **Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação**. OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. Ano 6, n. 6. Rio de Janeiro: ANPPOM, 1999.

_____. **Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão**. Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 10, março 2004.

_____. **A Pesquisa em Educação Musical no Brasil – Teses e Dissertações – Diversidade Temática, Teórica e Metodológica**. In Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio. **Educação musical e os novos tempos da educação brasileira**. In Revista Nupeart. Florianópolis: UDESC, v.1, n. 1, set. 2002

_____. **Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais**. Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 12, março 2005a

_____ **Educação Musical e Pedagogia**. In Anais do Simpósio de Pesquisa em Música. Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005b.

FIGUEIREDO, Sérgio; ROSA, Dyane. **Um estudo sobre a para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental nas três capitais da região sul do Brasil**. DAPesquisa, v. 1 n.3, p. 1-12. Florianópolis: UDESC, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio; SCHMIDT, Luciana. **Discutindo o talento musical**. In Anais do Primeiro Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes – UFPR, 2005.

FONSECA, Maria Betânia. **O canto espontâneo como indicador do desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos**. In Anais do 15º Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, p. 378, 384. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005.

FONTEARRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUSARI, Maria de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUX, Robert. **Dicionário enciclopédico da música e músicos**. São Paulo: São José, 1957.

GALVÃO, Afonso. **A questão do talento: usos e abusos**. In VERGOLIM, Angela (org.). Talento criativo: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Ed. UNB, 2007.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. FEUSP, Tese (Doutorado em Educação), 2001.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

GLUSCHANKOF, Claudia. **Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and Arab kindergartens – searching for universal principles within cultural differences**. Doctorate dissertation. Jerusalem, 2006.

GORDON, Edwin. E. **Teoria de aprendizagem musical**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbekian, 2000.

GROVE. **Dicionário de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HARGREAVES, David. **Développement du sens artistique et musical**. In Naissance et développement du sens musical. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. **A Educação Musical no Brasil**. In A educação musical em países de língua neolatina. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

HIKIJI, Rose. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo: Edusp, 2006.

ILARI, Beatriz. **Em busca de uma mente musical - apresentação**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

ILARI, Beatriz; ROMANELLI, Guilherme. **Entrevista com o professor Paulo Bosísio dia 22 de janeiro de 2004**. Não publicada.

JOLY, Ilza. **Música e educação: reflexões sobre a importância da arte nos processos educativos**. In Anais do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Ed. FUNDARTE, 2003.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LECANUET, Jean-Pierre. **L'expérience auditive prénatale**. In Naissance et développement du sens musical. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

LEGRAND, Christine. **De la musique avant toute chose**. In La Croix. p. 13, 14. Paris : Bayard Presse, Mercredi, 18 Juin 2008.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, s/d.

LLOYD, Christopher. **Estruturas da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MANEVEAU, Guy. **Musique et éducation**. Aix-en-Provence: Édisud, 2000.

MARTIN, Liciê. **Quarteto de Cordas UFPR: um estudo de caso**. In: Anais do 13º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: SPEM, 2007a.

_____. **Os concertos do Quarteto de Cordas UFPR como subsídio para Educação Musical**. In: Anais do IV Simpósio de Pesquisa em Música. Curitiba: SIMPEMUS, 2007b.

_____. **O concerto didático do Quarteto de Cordas UFPR como subsídio para a Educação Musical**. In: Anais do X Encontro Regional da ABEM – Região Sul. Blumenau: ABEM, 2007c.

_____. **As impressões do público escolar diante dos concertos didáticos apresentados pelo quarteto de cordas UFPR**. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação. Não publicado. Curitiba: UFPR/Deartes, 2007d.

MASSIN, Jean; MASSIN Brigitte. **História da música ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4 ed. Brasília: Musimed, 1996.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. **Um universo sonoro nos envolve**. In O ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOVAES, Sylvia. **Prefácio**. In HIKIJI, Rose. A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006.

OLIVEIRA, Alda. **Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul**. In OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.) Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

PALHEIROS, Graça. **Respostas das crianças à música, em diferentes contextos**. In Anais do Primeiro Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Dearartes - UFPR, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, Secretaria da Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARENTE, Helder. **Desenvolvimento do sentido rítmico**. In Música na escola, um projeto de educação musical para professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: CBM, 2001.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – Da legislação à prática escolar**. Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 11, setembro 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores; Brasília: INL, 1975.

RAMOS, Sílvia. **Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos de idade**. Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 9, setembro 2003.

REIBEL, Guy. **Jeux Musicaux – vol. 1. Jeux Vocaux**. Paris: Salabert, 1984.

RENARD, Claire. **Le Temps de l'espace**. Paris : Van De Velde, 1991.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

_____. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela**. In La escuela cotidiana. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROMANELLI, Guilherme. **O quarteto de cordas UFPR: Uma ação educativa**. In: Anais do XVIII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Curitiba: UFPR, 2004.

_____. **Relatório de projeto de extensão universitária - Resolução nº. 23/01 – CEPE - REG N. 385/05**. Material não publicado. Curitiba: UFPR/PROEC, 2005a.

_____. **O quarteto de cordas: uma experiência educativa**. In: Anais do XIV Encontro Anual da ABEM. Belo Horizonte: ABEM, 2005b.

_____. **Relatório de projeto de extensão universitária - Resolução nº. 23/01 – CEPE - REG N. 385/05**. Material não publicado. Curitiba: UFPR/PROEC, 2006.

ROMANELLI, Guilherme; GARCIA, Tânia. **A pesquisa sobre música e escola: contribuições da etnografia educacional**. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008.

ROMANELLI, Guilherme; MARTIN, Liciê; BITTENCOURT, Monan; MAUS, Richard; e FONTANA, Ruth. **Quarteto de cordas UFPR: uma experiência educativa**. In: Anais do 12º Simpósio Paranaense de Educação Musical e IX Encontro Regional da ABEM-SUL. Londrina: ABEM, 2006.

RUSSELL, Joan. **Sites of Learning: Communities of Musical Practice in the Fiji Islands. Focus Areas Report**. ISME, 2002 – 1. Bergen: International Society for Music Education, 2002

_____. **Inuit student teachers' agency, positioning and symbolic action: reflections from a *qallunaat* on music teaching in the Canadian Arctic**. International Journal of Music Education Vo. 24(3). Montreal: International Society for Music Education, 2006.

SALA, Dalton. **Ensaio sobre Arte Colonial Luso-brasileira**. São Paulo: Landy, 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas**. OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. Ano 9, n. 9. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2006.

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

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SNYDERS, Georges; LECARME, Philippe. **L'école, la joie et les chefs-d'œuvre**. In Cahiers pédagogiques: n°402, março de 2002. Disponível em http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=409

SOUZA, Jusamara. **O cotidiano como perspectiva para a aula de música**. In Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000a.

_____. **A experiência musical cotidiana e a pedagogia**. In Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000b.

_____. **Educação musical e cotidiano: algumas considerações**. In Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000c.

_____. **Histórias da educação musical no Brasil: à guisa de um prefácio**. In Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007.

SPANAVELLO, Caroline; BELLOCHIO, Cláudia. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes**. Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 12, março 2005.

SUBTIL, Maria. **Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos**. Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 13, setembro 2005.

_____. **Música midiática & o gosto musical das crianças.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

TOZETTO, Henriqueta. **A educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais.** Curitiba: UTP, 2005.

TURINO, Thomas. **Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical.** In Horizontes Antropológicos, ano 5, n. 11. Porto Alegre: PPGAS, outubro 1999.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VOLOSHINOV, Valentin (Em nome de BAKHTIN, Mikhail). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade 1780-1950.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido.** São Paulo: Editora Schwartz, 1989.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos.** Revista da ABEM. Porto Alegre: n. 11, setembro 2004.

ZAGONEL, Bernadete. **O que é gesto musical.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

Anexo – declaração de apresentação PPGE.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curitiba, 10 de setembro de 2007

Prezados Senhores:

Vimos por meio deste, solicitar autorização para o aluno **Guilherme Gabrile Ballande Romanelli** regularmente matriculado neste Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino para realizar pesquisas de campo referente à sua Tese de Doutorado, sob a supervisão de sua orientadora Professora Doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

Sendo o que se apresenta para o momento,



Atenciosamente,

Profª Drª Tânia Maria Baibich-Faria
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Apêndice 1 – documento apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – à chefia do Departamento de Ensino Fundamental.

Projeto de estudo de campo para a tese elaborada no PPGE - UFPR

A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS EM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Programa de Pós- Graduação em Educação - UFPR

Aluno: Guilherme G. B. Romanelli

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Braga Garcia

Introdução

Esta pesquisa tem como foco principal a busca de entendimento mais aprofundado da relação que os alunos dos primeiros quatro anos do ensino fundamental têm com a música. Desta forma, este estudo necessita de uma aproximação com o cotidiano da escola para observar como a música se faz presente em situações de ensino, entendendo que a relação com esta arte acontece no espaço escolar, de diversas formas que vão além de aulas específicas de música.

Tratando-se de uma temática que tem sido tradicionalmente investigada pela área da psicologia, particularmente com foco na aprendizagem, nesta pesquisa pretende-se fazer uma análise da relação dos alunos com a música em bases culturais e do ponto de vista da didática do ensino.

Um dos primeiros problemas encontrados no estudo da relação do homem com a música é a impossibilidade de uma tradução direta da linguagem musical para a linguagem verbal. Para Snyders (1992), não é possível traduzir a música, sendo que alguns autores entendem que “ela recusa a idéia de significação” (p.106).

Diante da tentativa de entender a música enquanto expressão humana encontram-se algumas barreiras de entendimento, pois “se não é possível exprimir com palavras, nem com nenhum outro sistema de signos, a significação de uma obra musical, não é porque ela seja pobre demais para sair do absurdo, ou porque se reduza a si própria, a sua existência sonora” (SNYDERS, p. 107), mas porque compreende uma “riqueza de universos singulares”. Ou seja, a significação em música não pode se referir a elementos isolados, mas ao conjunto.

Desta forma, esta pesquisa pretende desenvolver trabalho de campo a partir de observações do cotidiano da escola e com o uso de instrumentos de diálogo com os alunos, constituídos principalmente com a própria linguagem musical.

Justificativa

O campo empírico deste estudo é a escola dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (7 a 11 anos).

No que se refere ao ensino da música, este início de escolarização é extremamente importante para a criança, pois é o momento em que se constroem as relações sociais que serão fundamentais na sua interação com o mundo sonoro. Nesta fase, ela deve se relacionar com universo musical, iniciando pelo entendimento do fenômeno sonoro, aprendendo a ouvir de maneira crítica, manejando o som e construindo idéias musicais, além de entender esta linguagem como um produto da cultura humana, sempre ligado a um determinado contexto histórico-social.

Outra razão pela qual esta faixa etária foi escolhida por este estudo é o papel que a música tem em diferentes idades. Entre sete e onze anos, a criança tende a ser mais receptiva à música da escola, diferentemente das idades seguintes, onde, culminando na adolescência, o aluno passa a ter mais autonomia para suas escolhas musicais.

Neste período escolar, propõe-se que as crianças tenham o primeiro contato com uma forma de conhecimento sistematizado da cultura musical. De acordo com a legislação e com as orientações curriculares, a música já configura como componente curricular obrigatório e faz parte do conteúdo das Artes. Trata-se, portanto, de um período importante da vida escolar para estudar como ocorre a relação entre a cultura musical trazida do ambiente social e familiar e a cultura musical da sala de aula.

A razão de esta pesquisa investigar o cotidiano da escola fundamenta-se em argumentos como os de Elsie Rockwell (1995) que destaca ser importante reconstruir experiências de ensino a partir de experiências concretas do cotidiano escolar e não apenas a partir de documentos oficiais.

A música é uma linguagem que se aprende, em grande parte, na escola. Entretanto, este aprendizado vai muito além do que ocorre em sala de aula, pois envolve um processo de construção de significados que é resultado da interação entre o conhecimento musical que o aluno traz de seu ambiente familiar e social; o

seu contato com os meios de comunicação (em especial a TV); e as experiências de troca cultural que acontecem nos mais variados momentos escolares. Para entender este processo complexo da aprendizagem musical, é necessário compreender as experiências com esse conhecimento que ocorrem no cotidiano da escola.

Objetivos

- Observar situações específicas de escolarização nos primeiros quatro anos do ensino fundamental (crianças entre 7 e 11 anos), nas quais a música se faz presente, seja em sala de aula ou em outros espaços escolares.
- A partir da identificação de como a música se desvela em situações escolares, verificar como os alunos constroem seus conceitos sobre esta linguagem artística e seus elementos formadores (dialogando com teorias de DELALANDE, GORDON, MANEVEAU, SCHAFER, COPLAND, KODALY, ORFF, REIBEL, WILLEMS, SWANWIK, de acordo com uma visão ocidental de música; WISNIK).

Metodologia

Baseado em elementos da cultura e da escola discutidos por Bourdieu, Charlot e Williams, esta pesquisa terá nas observações de campo o principal subsídio na coleta de dados. Este processo ocorrerá de duas formas distintas. Em primeiro lugar, serão realizadas observações genéricas do cotidiano da escola, nos momentos de intervalo, a fim de levantar as categorias de análise que serão contempladas neste estudo. Num segundo momento, serão feitas observações, em sala de aula e outros espaços da escola, focando o olhar nas categorias de análise.

Além das observações, serão coletados dados a partir de instrumentos que serão fundamentalmente musicais (gravações, sugestões melódicas, rítmicas e harmônicas). Também haverá entrevistas e conversas com alunos e professores.

Pretende-se escolher uma escola de ensino fundamental que ofereça apenas turmas de Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, adequando-se aos objetivos deste estudo. É importante que a escola selecionada tenha porte médio ou pequeno, para que seja possível ter contato com a maior parcela possível do universo estudado. Finalmente, é necessário que a escola estudada esteja na média dos indicativos de nível sócio-econômico da Rede

Municipal de Ensino, para que situações particulares não acrescentem variáveis que a pesquisa não irá controlar cientificamente.

Cronograma das observações

1. Observações do cotidiano da escola (abril a novembro de 2007)
2. Intervenção didática com a utilização de instrumentos de pesquisa baseados na linguagem musical (outubro e novembro de 2007)
3. Observações na mesma turma já pesquisada, em novo ano escolar com base nas mesmas categorias de análise (fevereiro e março de 2008).

Referências:

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

GORDON, Edwin. E. **Teoria de aprendizagem musical**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbekian, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, Secretaria da Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REIBEL, Guy. **Jeux Musicaux – vol. 1. Jeux Vocaux**. Paris: Salabert.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Editora Schwartz, 1989.

Apêndice 2 – documento apresentado às escolas visitadas.

Projeto de estudo de campo para a tese apresentada à Escola Municipal

A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS EM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Programa de Pós- Graduação em Educação - UFPR

Aluno: Guilherme G. B. Romanelli

Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Braga Garcia

Introdução

Esta pesquisa tem como foco principal o entendimento mais aprofundado da relação que os alunos dos primeiros quatro anos do ensino fundamental têm com a música. Desta forma, este estudo necessita de uma aproximação com o cotidiano da escola a fim de dar subsídios para observar como a música se faz presente em situações de ensino, entendendo que a relação com esta arte acontece de diversas formas que vão além de aulas específicas de música.

Tratando-se de uma temática que tem sido tradicionalmente investigada pela área da psicologia, nesta pesquisa, pretende-se fazer uma análise da relação dos alunos com a música em bases culturais e do ponto de vista do ensino.

Justificativa

O foco deste estudo está nos quatro primeiros anos do ensino fundamental (7 a 11 anos) por meio de imersão no cotidiano da escola.

A escolha desta faixa etária se justifica pelo fato de ser um momento importante na construção cultural da criança e pelo fato de ser a primeira ocasião em que a criança se defronta com o conhecimento sistematizado, incluindo-se aqui o conhecimento musical.

A razão desta pesquisa ocorrer no ambiente escolar reside na necessidade do estudo da relação da criança com a música em situações de escolarização e de ensino, indo além do que propõem os documentos oficiais como leis e currículos.

Objetivos

- Verificar nos primeiros quatro anos do ensino fundamental (crianças entre 7 e 11 anos), as situações e momentos em que a música se faz presente, seja em sala de aula ou em outros espaços escolares.
- A partir da identificação de como a música se desvela em situações escolares, verificar como os alunos constroem seus conceitos sobre esta linguagem artística e seus elementos formadores.
- Relacionar a construção de conceitos sobre música elaborados pelos alunos com a sua vivência escolar e sócio-cultural:
 - Ambiente escolar (em aula, intervalos ou atividades extraclasse)
 - Família (atualmente e nas origens)
 - Comunidade

Metodologia

A coleta de dados ocorrerá de duas formas distintas. Em primeiro lugar, serão realizadas observações genéricas do cotidiano da escola, em diferentes momentos e atividades para localizar e identificar a presença de música no espaço escolar. Num segundo momento, serão feitas observações, em atividades específicas relacionadas ao ensino de música.

Além das observações, serão coletados dados, com os alunos, a partir de instrumentos que serão fundamentalmente musicais (gravações, sugestões melódicas, rítmicas e harmônicas). Também haverá entrevistas e conversas com alunos e professores.

Cronograma das observações

4. Observações do cotidiano da escola (abril e novembro de 2007)
5. Intervenção didática com a utilização de instrumentos de pesquisa baseados na linguagem musical (outubro e novembro de 2007)
6. Observações na mesma turma já pesquisada, em novo ano escolar com base nas mesmas categorias de análise (fevereiro e março de 2008)

Apêndice 3

TABELA EMD 1
Escola Municipal D

Turma 1º Y – A cargo da professora Marissol

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:30 – 14:10	Artes		Hino Nacional Leitura (até 14:00)		E.F.
14:10 – 14:50	Artes	Informática (14:30)			
14:50 – 15:30	E.F.	Informática			
15:30 – 16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00 – 16:40	Ciências Diversas professoras ⁹¹			E.F.	
16:40 – 17:30	Ciências Diversas professoras				

⁹¹ Como a professora de ciências está afastada ela é substituída por várias outras professoras.

Apêndice 4

TABELA EMD 2
Escola Municipal D

Turma 4º X

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:30 – 14:10	E.F.		Hino Nacional Leitura (até 14:00)		E.F.
14:10 – 14:50					Ciências
14:50 – 15:30					Ciências
15:30 – 16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00 – 16:40	Informática			E.F.	Artes Diversas professoras ⁹²
16:40 – 17:30	Informática	E.F.			Artes Diversas professoras

⁹² Como a professora de artes está afastada ela é substituída por várias outras professoras.

Apêndice 5

TABELA EME 1
Escola Municipal E

Turma 1º Z – A cargo da professora Maria

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:30 – 14:10			Aulas normais		
14:10 – 14:50			Aulas normais		
14:50 – 15:30			Aulas normais		
15:30 – 16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00 – 16:40			Aulas normais		
16:40 – 17:30			Aulas normais		

Apêndice 6

TABELA EME 2
Escola Municipal E

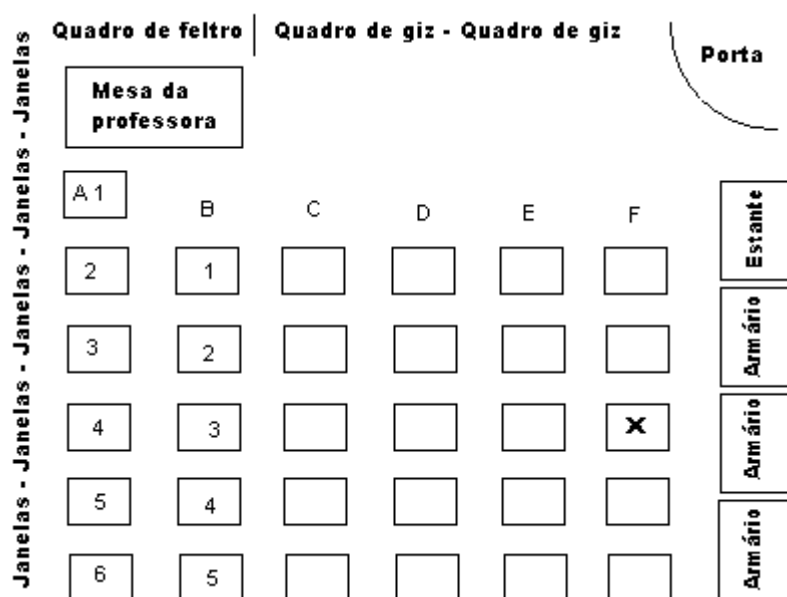
Turma 1º W – A cargo da professora Berenice

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:30 – 8:10		Aulas normais			
8:10 – 8:50		Aulas normais			
8:50 – 9:30		Aulas normais			
9:30 – 10:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00 – 10:40		Aulas normais			
10:40 – 11:30		Aulas normais			

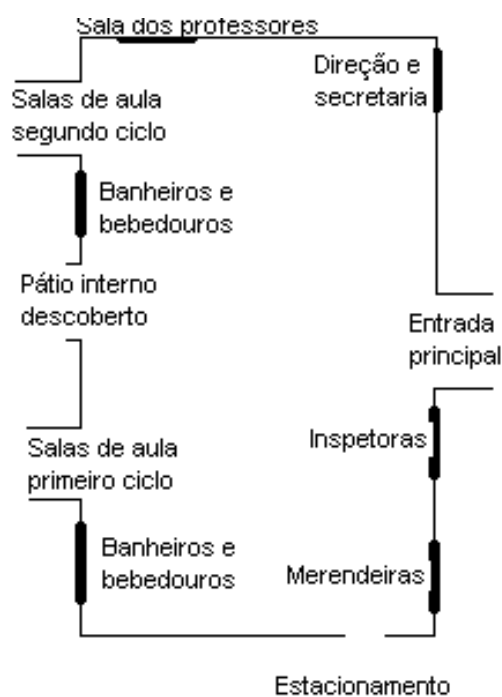
Apêndice 7

Mapas e esquemas gráficos – Escola Municipal D

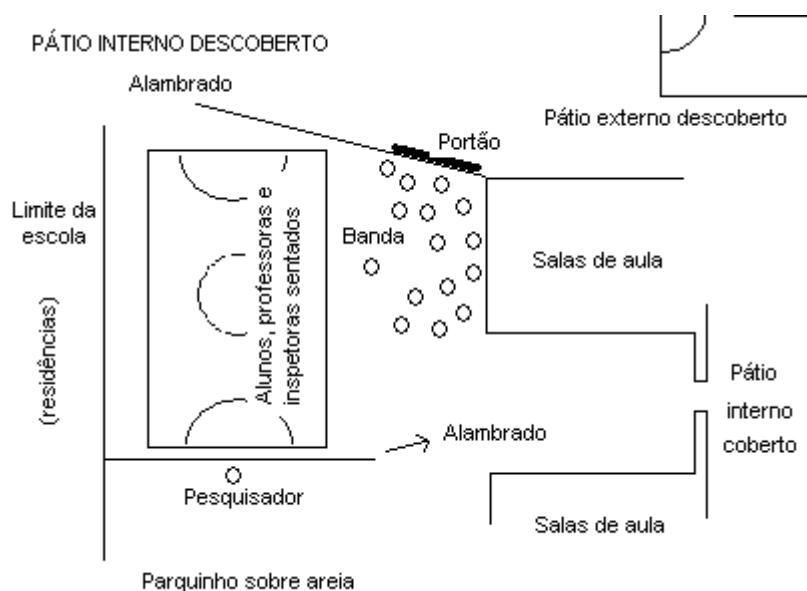
Mapa da sala de aula da turma 1ª Y



Planificação do pátio interno coberto



Planificação do pátio interno descoberto



Planificação do pátio externo descoberto



Apêndice 8

Exemplo de memória de campo

Simbologia

♫ = Manifestação musical observada

* = Comentário de observação (discussão)

Observação 10 na E. M. D.

No dia 29 de outubro (segunda-feira), cheguei à escola às 13:40, pouco depois do sinal de entrada. Prefiri aguardar a segunda aula e não atrapalhar a professora e a turma. Decidi esperar até às 14:50 e acompanhar a aula de Educação Física (E.F.), para ser coerente com os termos de minhas observações acertados com a direção da escola e com o corpo docente, ou seja, sem interromper nenhuma aula.

* Mesmo que estivesse tentado a observar a turma assim que chegara, foi importante me disciplinar e manter o que tinha combinado desde o início. A própria equipe escolar notou minha rigidez e apreciou minha atitude. Para eles, ficava mais evidente a seriedade da pesquisa pela minha postura respeitosa diante de seus trabalhos.

Como deveria aguardar até o início da aula de E.F., decidi me instalar no pátio interno coberto para observar toda a movimentação que ocorre fora das salas, durante o período de aula. Descobri que o local é privilegiado para observar o cotidiano escolar, pois é neste pátio que se encontram as portas dos banheiros, os bebedouros e as pias (ver 'mapas e esquemas gráficos'). Como os alunos vinham geralmente sós ao banheiro e ao bebedouro, eu podia facilmente observar ações isoladas.

14:05

♫ Uma turma que voltava da aula de E.F., tinha seus alunos enfileirados à espera para tomar água. Duas alunas brincavam segurando suas mãos e balançando ao pulso de uma música que cantavam e que não pude identificar.

14:12

🎵 Outra turma também chegou da aula de E.F. e na fila havia duas meninas que brincavam de jogos de mãos. Nessa mesma fila, um garoto batia palmas em um pulso regular, seguindo o balanço de seus braços.

14:20

Na frente de sua sala, merendeiras e faxineiras estavam descansando sentadas em cadeiras plásticas (ver ‘mapas e esquemas gráficos’). Uma professora conversava com elas sobre a programação cultural de Curitiba. A ênfase estava nas oportunidades gratuitas ou de baixo custo, evidenciando os primeiros e últimos domingos de cada mês que têm, respectivamente, entrada livre no centro cultural do Teatro Guaíra e no Museu Oscar Niemeyer (referenciado como ‘museu do olho’ na conversa). As ouvintes demonstravam total interesse fazendo perguntas e após a saída da professora, continuaram a discutir o assunto.

* Fiquei emocionado ao presenciar esta cena que de forma alguma tinha influência de minha presença. Nem a professora e nem as merendeiras me conheciam ou sabiam o foco de minhas observações. O fato demonstra que o interesse pelas artes vai muito além das divisões sócio-econômicas. Aquele grupo poderia falar de qualquer assunto, que eu preconceituosamente suporia referir-se a questões fúteis da televisão ou outras bobagens. Entretanto, a maneira que a discussão ocorreu, mostrou um interesse genuíno de poder aproveitar um mundo cultural público que elas tinham noção de que pertencia a elas enquanto cidadãs. (confrontar com BOURDIEU)

14:45

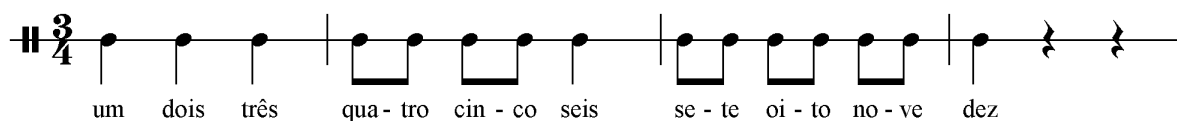
Um menino da 1ª D que saía para tomar água me abordou para dizer “E aí professor, não vai ver a nossa aula?”. Respondi que iria acompanhá-los na aula de E.F.

* Assim como ocorreu em outras vezes, os alunos das turmas que eu observava cobravam minha presença, mostrando a construção de um laço afetivo que me incluía como personagem daquela turma.

14:55

Conforme o horário combinado, eu já aguardava em pé a chegada da turma 1ª D, que vinha em fila indiana para a aula de E.F. Ao me avistar, muitos me cumprimentavam, sorriam e externavam a felicidade em me ver.

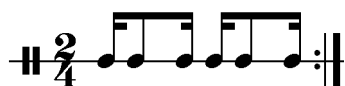
A aula ocorreu no pátio interno descoberto e, como em outras aulas, o alongamento foi a primeira atividade, sempre seguindo a contagem cadenciada:



A atividade da aula se concentrava em técnicas de cambalhotas sobre colchões. Os alunos formavam filas e cada um fazia a sua cambalhota. As crianças eram bastante cooperativas e aplaudiam todos e em especial aqueles que tinham mais dificuldades e que finalmente conseguiam fazer o malabarismo.

15:20

Uma aluna começou a fazer variantes da batida de palmas:



15:23

No lado oposto do pátio interno descoberto, havia outra turma tendo aula de E.F. Um dos alunos brincava de falar na abertura menor de um cone de sinalização, como se fosse um megafone.

* Mesmo não sendo uma manifestação musical, a brincadeira é essencialmente uma experimentação acústica, o que dá muito prazer às crianças. (Ver DELALANDE).

Ao ver que o cadarço do tênis da Gabriela (sete anos de idade) estava desamarrado, fiquei preocupado que ela caísse e apontei o 'problema' para que ela o amarrasse. Entretanto, percebi que por várias vezes durante a aula ela tentou, sem sucesso, amarrar seu tênis.

15:30

Os alunos da 1ª D voltaram para sua sala para comer o lanche.

15:33

De repente, ouvi toda a turma dizer em coro "Boa tarde". Eu fiquei intrigado, pois não havia ninguém entrando na sala. De fato, tratava-se de um recado que era transmitido pelo sistema de auto-falantes. Eu não tinha ouvido a saudação do locutor, entretanto a maioria da turma conseguiu ouvir, mesmo com os ruídos da sala. O condicionamento à resposta é grande, como se pode observar na atitude do Paulo que respondeu à saudação andando em direção à carteira, ou seja, sem ver do que se tratava.

* A forma como os alunos respondem, sugere que, mais do que um condicionamento a uma determinada pergunta, todos têm tendência em participar de respostas em grupo, ou seja, ‘participam do coro’ de uma determinada frase já conhecida assim que poucos alunos a iniciam. Basta um deles iniciar com “Boa tarde (...)” e todos participam do ‘coro’.

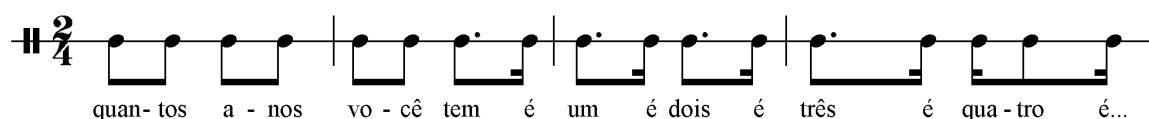
Hoje eu me sentei no lugar B6 (ver ‘mapas e esquemas gráficos’) e havia apenas 17 alunos.

A merenda do dia era hambúrguer e o Paulo (B3) aparentava pressa para terminar o seu lanche e ir logo para o recreio. Ele balançava as pernas e comentou com um colega ao lado “Que delícia, né?”, referindo-se ao sanduíche.

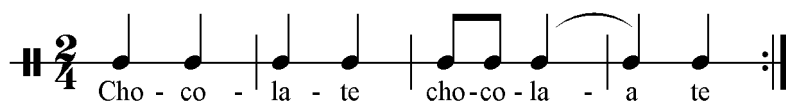
15:43

No recreio, observei um grupo de meninas que pulava corda. Duas meninas balançavam a corda e uma fila de crianças se formava, onde cada uma sugeria uma música a ser cantada assim que entrasse na corda. Todos reconheciam e cantavam todas as músicas:

‘Quantos anos você tem?’



‘Chocolate’



‘Senhoras e senhores’

Se - nho - ras e se - nho - res 'põe' a mão no chão Se -

5
nho - ras e se - nho - res pu - le c'um pé só Se - nho - ras e se -

10
nho - ras 'dê'u - ma ro - da - di - nha Se - nho - ras e se - nho - ras e

15
vai pro o - lho da ru - a ra re ri ro rua ___

Assim que todos falam 'rua' pela última vez, a criança que está pulando sai da corda e dá lugar à próxima da fila.

* As músicas regulam o tempo de pular corda de cada criança, coincidindo com a duração do texto e dando chance de brincadeira a todas.

Para fazer essas observações, eu sentei no chão, encostado na parede da uma sala de aula, na parte do pátio interno descoberto que fica entre salas (ver 'mapas e esquemas gráficos').

*Percebi que o fato de sentar resultou em uma reação diferente das crianças, em relação ao que eu costumava perceber em observações anteriores, pois pareciam se sentir bem mais confortáveis com minha presença. Ao invés de me verem como um adulto estranho ao seu espaço de recreio, as crianças não se incomodavam e muitas vinham naturalmente conversar comigo.

* A situação demonstrou que a preocupação com a posição espacial ocupada pelo observador pode ser determinante na qualidade dos dados levantados.

Uma dupla de meninas começou a brincar de jogos de mãos e logo mais três duplas se formaram. Uma delas seguia o seguinte texto:

Po-peye
Palmas entre os jogadores alternadamente,
acompanhando o texto mão direita sobe e
mão esquerda desce e vice-versa

Po-peye
Palmas individualmente

Após este refrão, o texto que se seguia era acompanhado de jogos de mãos, alternando batidas entre os jogadores no movimento sobe e desce e batidas entre as palmas dos jogadores:

Po - peye foi à fei-ra'e não sa - bi-a'o que com - prar com - prou u-ma ca - dei-ra prá O -

lí - via se sen - tar a O - lí - via se sen - tou a ca - dei-ra'es-bor - ra - chou coi - ta -

di - nha da O - lí - via foi pa - rar no cor - re dor o cor - re - dor ta - va

su - jo de po ei - ra coi - ta - di - nha da O - lí - via foi pa - rar na ge - la - dei-ra

* Pela maneira que as crianças cantavam, a narrativa parecia estar em segundo plano, subordinada à prosódia e seus elementos essencialmente rítmicos, sem que houvesse preocupação com a lógica do texto.

Enquanto eu continuava sentado no chão, um número de crianças cada vez maior vinha conversar comigo e, ao ver que eu tinha especial interesse nas suas brincadeiras, muitas iniciavam um jogo de mãos. Ao notar que eu escrevia os textos de suas brincadeiras, muitos corrigiam os seus colegas, em busca do que seria a 'versão original' da brincadeira.

* A busca da ‘versão correta’ de uma canção ou brincadeira, demonstra que as crianças têm noção que existem variações. Entretanto, para elas, a variação parece ser uma corrupção da ‘versão original’.

A Mariana me disse que estava com aftas na boca e que doía muito e por isso queria furá-las com um lápis. Eu disse que era melhor buscar um dentista no posto de saúde mais próximo. Ela me respondeu que a sua mãe estava nos dias anteriores com o namorado e então só poderia marcar o dentista hoje. Mais tarde, durante todo o resto da tarde, ela reclamou das mesmas dores.

* Eu entendi que a menina morava com a avó e fiquei triste em ver como uma realidade familiar complexa pode ser penosa para uma criança.

Uma menina veio me perguntar “O que você veio ensinar às crianças?”. Não pude responder, pois logo o sinal de final de recreio soou.

* Por conta da pergunta que fez, imagino que as crianças vêm um adulto no ambiente escolar, sempre como alguém que vai ensinar algo.

16:02

🎵 Logo após o sinal, na fila para voltar às salas de aula, notei uma menina ensinando jogos de mãos a um menino.

* O processo de aprendizagem dos jogos de mãos é dinâmico e ocorre sem qualquer interferência dos adultos. É um processo baseado na observação, curiosidade e no prazer que uma criança tem de ensinar a outra.

16:05

🎵 Já na sala de aula, notei uma menina (A3) brincando com um saquinho de doces como se fosse um chocalho, com movimentos muito precisos.

* A imitação desta menina, do movimento de um verdadeiro chocalho, ou seja, como se segurasse um cilindro na horizontal, demonstra o prazer que a criança tem ao fazer o ‘gesto musical’. (Ver ZAGONEL)

16:12

A professora iniciou a aula de ciências lembrando que tinham estudado o sol em aulas anteriores e explicou porque o astro era importante, logo depois disse “Hoje vamos ver algo muito importante, o que será?”, os alunos ficaram excitados e respondiam freneticamente “Lua!”, ou “Jesus!” e ainda “Deus!”. Na realidade, a professora estava se referindo à sombra.

* Este pequeno episódio demonstra a força de igrejas, a maioria pentecostal, em bairros da periferia da cidade. Muitos alunos da turma estavam condicionados a responder que o mais importante era 'Jesus' ou 'Deus'. Este fato é relevante para esta pesquisa, pois as igrejas pentecostais investem muito em suas estruturas musicais, mantendo bandas, orquestras e corais, e até grandes academias de música.

A Gabriela (sete anos de idade) me deu uma pequena lua feita de 'biscuit' e um feijão.

* Não entendi o sentido do feijão, mas agradei os dois presentinhos.

Como era a primeira vez que assistia à aula da professora, que estava anteriormente afastada, eu não a olhava diretamente.

* Assim como em outras situações de observação, minha atitude de demonstrar interesse explicitamente nas crianças deixou a professora em uma situação mais confortável, o que certamente contribuiu para uma relativa naturalidade do ambiente observado.

16:25

A vice-diretora entrou em sala de aula para dar uma bronca em toda a turma, pois crianças tinham se machucado durante o recreio e entre as crianças que tinham desrespeitado seus colegas, havia alunos daquela turma.

* Também evitei olhar para a vice-diretora na sua rápida passagem pela sala.

Durante uma experiência para ver as sombras projetadas, quando a Gabriela foi para frente da sala no grupo de crianças que circundava a lanterna, ela me chamava com gestos para que eu também fosse ver as descobertas. Apenas sorri, e fiquei em meu lugar.

16:37

♫ O Paulo (B3, sete anos de idade)) brincava com um transferidor, imitando os gestos do toque de um pandeiro e acompanhava com batidas do pé:

"Pandeiro"
Transferidor

Pé

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled '"Pandeiro" Transferidor' and the bottom staff is labeled 'Pé'. Both staves are in 2/4 time, indicated by the time signature. The top staff uses a treble clef and contains three measures of eighth notes. The bottom staff uses a bass clef and contains three measures of quarter notes. A vertical yellow line is at the end of the notation.

16:40

Um aluno na minha frente (C5) assoviava várias vezes ($\text{♩} = 120$):



16:55

Um outro aluno (D3) batia a mão no peito conforme um pulso regular $\text{♩} = 60$.

17:00

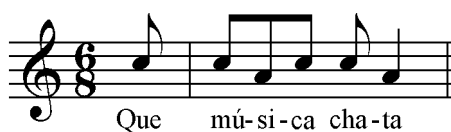
A professora estava circulando pela sala e veio em minha direção, aparentando certa curiosidade sobre o que eu observava. Aproveitei para falar-lhe um pouco sobre minha pesquisa, o que a interessou e também a tranqüilizou.

* Sempre que o pesquisador tiver oportunidades, é importante que transmita o máximo de transparência de seu trabalho. Isso ajuda a minimizar o caráter invasivo da observação.

Logo depois da conversa, notei que o Paulo cantava (* = palavras que não consegui identificar):



E o aluno C4 respondeu:



Outros alunos também começaram a cantarolar melodias.

17:07

♯ O aluno B3 batia com o punho serrado sobre a carteira:



17:10

Um aluno veio me mostrar sua coleção de figurinhas, com a qual joga bafo. O tema das imagens era de desenhos animados japoneses. Ele me disse “Sou viciado!”.

A Gabriela ainda estava com o cadarço do tênis desamarrado e quando ela percebeu que eu estava olhando para o seu pé, tentou novamente amarrá-lo. Infelizmente ela não conseguia e eu fiquei desconfortável com a preocupação da menina todas as vezes que me via. Esperei que ela circulasse perto de mim e discretamente amarrei o seu cadarço, para que nenhum colega percebesse e a ridicularizasse.

* Esse episódio relata a difícil decisão de interferir no ambiente observado. No primeiro momento que vi o tênis desamarrado, interfeiri para evitar algum acidente, o que deve ser a postura ética de todo o observador, caso contrário, seria o mesmo que filmar uma pessoa se afogando ao invés de prestar-lhe socorro. Por outro lado, eu não imaginava que haveria tanta dificuldade por parte da aluna em amarrar o tênis, mas como ela já estava constantemente preocupada com o fato de eu reparar sempre no mesmo problema, achei melhor resolver a situação da maneira mais rápida e discreta possível.

17:20

Alguns meninos ficaram brincando de dar sustos uns nos outros, batendo palmas forte no ouvido do colega. Rapidamente a brincadeira se alastrou pela sala.

Em seguida, tocou o sinal e foram formadas duas filas, a das meninas e um pouco depois e com certa desorganização a dos meninos.

Na saída, a Gabriela me viu novamente e me disse um discreto “Obrigado!”.