



# **Actas 9<sup>a</sup> Conferencia Latinoamericana y 2<sup>a</sup> Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME**

**03 al 06 de Septiembre de 2013**

**Santiago, Chile**

International Society for Music Education



Established in 1953



# Auspiciadores



FACULTAD DE ARTES  
UNIVERSIDAD DE CHILE



**PROYECTO EDUCACIÓN**  
PROFESORES PARA CHILE



# Patrocinadores



Escuela de Postgrado  
Facultad de Artes  
Universidad de Chile



# **Comité Organizador**

## **Autoridades ISME**

Margaret Barret (Past President ISME), Graham Welch (Board member ISME), Ana Lucía Frega (HLM ISME), Sergio Figueiredo (Board member, co - chair commission research ISME).

## **Comité ejecutivo**

Carlos Poblete Lagos, Víctor Rondón Sepúlveda, Ana Lucía Frega, Sergio Figueiredo, Ana Teresa Sepúlveda Cofré.

## **Comité científico**

Cristián Guerra Rojas, Oscar Pino Moreno, Carlos Poblete Lagos, Víctor Rondón Sepúlveda, Nicolás Mascarián Díaz, Carlos Retamal Dávila.

## **Tesorero**

Jorge Morán Ábaca.

## **Gestión, comunicaciones y apoyo logístico**

Mónica Retamal Marchant, Cristina Gallegos Neira, María Concepción Díaz Varela, Rodrigo García del Campo, Marcela Oyanedel, Paulina Zamora.

## **Edición General Actas Conferencia**

Carlos Poblete Lagos, con la colaboración de Angie Albornoz Álvarez y Carolina Díaz Rojas, en la compaginación y corrección editorial de los textos.



## **Especiales agradecimientos a**

National Association of Music Merchants, NAMM

ISME International Office

Decanato Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección Económica y Administrativa, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Prorectoría Universidad de Chile, proyecto Educación

Dirección de Postgrado, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección de Comunicaciones, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección Teatro Nacional Chileno

Académicos Área de Teoría de la Música, DEMUS, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Conferencistas y académicos invitados: sras. y sres. Ana Lucía Frega, Liane Hentschke, Susan O'Neill, Patricia González Moreno, Luciana del Ben, Cecilia Jorquera, Ana María Mondolo; Sergio Figueiredo, Patrick Schmidt, Luis Ochoa Revoredo, Carlos Sánchez Cunill, Freddy Chávez Cancino, Carlos Miró.

Cuerpo de profesores, funcionarios y auxiliares, Instituto Artístico de Estudios Secundarios, ISUCH

Auxiliares Facultad de Artes (sede Compañía), Sras. y Sres. Yolanda Galaz, Jacqueline Sanhueza, Julio Orellana, Hugo Hernández, Héctor Peña, Luis Peña, Rodrigo Vergara

Secretarías Facultad de Artes

## Notas a la edición de las Actas

La presente selección de textos corresponde a los trabajos presentados y seleccionados para participar en la 9ª Conferencia Regional Latino-americana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, en calidad de exposición de comunicaciones orales, presentación de póster y talleres. Dichos trabajos, escritos en modalidad de artículo completo para las comunicaciones orales, en modalidad de abstract para los póster, y como descripción de actividades para los talleres, corresponden a aquellos que fueron seleccionados por el Comité Científico, según lo dispuesto en la convocatoria y las normas de presentación de trabajos.

La respuesta a dicha convocatoria superó ampliamente nuestras expectativas de recepción de trabajos, llegando a conformar un corpus amplio y diverso, tanto en lo que refiere a las temáticas y problemas abordados, enfoques y métodos utilizados, nivel y proveniencia disciplinar de los autores: desde el estudio etnográfico de las prácticas de aula, hasta el análisis de las bases epistemológicas de la enseñanza musical; desde el relato cualitativo de experiencias de enseñanza musical, hasta la presentación de modelos acabados de análisis cuantitativo; desde los estudios que vinculan la educación musical con la filosofía, la etnomusicología, hasta llegar a los estudios que abordan problemas de investigación de orden psicométrico y neurocientífico.

Tal volumen y variedad de trabajos constituyó un desafío editorial importante, pues en la práctica significó buscar formas para homogeneizar elementos formales, sin impactar en el contenido de los trabajos. Por esta razón, hemos tomado tres decisiones editoriales que cruzan toda la presente publicación:

1. Homologar las citas bibliográficas, bajo el título de "Referencias bibliográficas".
2. Organizar dichas referencias de acuerdo al formato APA 6ª edición<sup>1</sup>.
3. Mantener el contenido de las referencias de acuerdo como fueron presentadas por los autores.

Junto a lo anterior, la inclusión de los abstract, la homologación de sus términos ("resumen", "resumo", "abstract"; "palabras clave", "palabras-chave", "keywords", etc.) y del uso del formato de escritura (**bold**, *Italic*, underline), títulos y subtítulos, tabulaciones y espacios, nos ha permitido contar con una edición capaz de cuidar un principio organizador mínimo para todos los textos, y que a la vez no impacta en el contenido de los trabajos presentados.

Carlos Poblete Lagos,

Santiago de Chile

---

<sup>1</sup> Disponible en el website de la American Psychological Association, <http://www.apastyle.org>

# **Comunicaciones orales**

# **A contribuição da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon para uma melhor compreensão do papel da memória na educação musical**

Larissa Padula Ribeiro da Fonseca  
Universidade Federal da Bahia  
lalapadula@hotmail.com

## **Resumo**

O presente artigo visou apresentar contribuições da teoria de aprendizagem de Edwin Gordon para um melhor entendimento do papel da memória na compreensão e assimilação da música pelo indivíduo no contexto da educação musical. Foram apresentados sucintamente estudos relacionados ao sistema de memória humana e algumas concepções da teoria de aprendizagem de Gordon, além de pesquisas e referencial na área da psicologia cognitiva e cognição musical para assim refletir sobre suas relações no processo de aprendizagem e funcionamento da memória. A partir do estudo realizado pode-se inferir que o funcionamento da memória está para a aprendizagem, do mesmo modo como a aprendizagem está para o funcionamento da mesma.

**Palavras-chave:** Edwin Gordon, memória musical, educação musical.

## **Abstract**

The aim of the present paper aims towards presenting the contributions of Edwin Gordon's learning theory to a better comprehension of memory's role on understanding and assimilating music, as an important process concerning the individual in music education. The article briefly presents both studies related to the human memory system, as some conceptions of Gordon's learning theory. Additionally, it demonstrates research and references in the field of cognitive psychology and music cognition in order to reflect on their relationship in the process of learning and memory function. The present study enables the deduction that memory operation and the learning operation influence one each other reciprocally.

**Keywords:** Edwin Gordon, musical memory, music education.

Para a educação em geral a memória é mais do que uma figurante, é uma das personagens principais, pois sem o funcionamento da memória não há retenção daquilo que foi ensinado, o que comprometeria seriamente o aprendizado. Para a Educação Musical então a memória alia-se ao fato da música ser uma arte temporal e necessitar do constante funcionamento dos múltiplos sistemas da memórias humanas para sua realização. Sem o pensamento e a memória não há como existir experiência musical, pois estes são os fundamentos da expectativa e do entendimento musical (MEYER, 1956).

Uma das mais antigas divisões da memória humana reside na distinção entre memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo, a qual advém do modelo de multiarmazenamento proposto por Atkinson e Shiffrin (1968, apud STERNBERG, 2008). Este modelo sugere um determinado armazenamento, existente em um estágio específico do processamento da informação, representado para cada tipo de memória. Ainda dentro dos modelos proposto surgiram diferentes classificações e tipos de memória. Baddeley e Hitch (1974, apud STERNBERG, 2008), modificaram a concepção da memória de curta duração, ao sugerir o modelo de memória de trabalho (*working memory*), no qual a informação é temporariamente armazenada durante a execução de determinadas operações mentais, podendo ser classificada, organizada e relacionada com outra informação que já se encontra retida na memória. Muitas pesquisas na área sugerem que os diferentes elementos do modelo da memória de trabalho contribuem na explicação de tarefas cognitivas que incluem um sistema de manipulação temporária da informação, tais como a música.

A primeira distinção relacionada à memória de longo prazo foi proposta por Tulving (1972; 1985 apud STENBERG, 2008) e inclui os sistemas de memória semântica, memória episódica e memória procedimental. Estes três sistemas de memória são caracterizados por níveis distintos e hierárquicos de consciência: a memória procedimental fornece a consciência que possibilita reagir a estímulos internos e externos; a memória semântica é caracterizada pela consciência do mundo externo e interno dos fatos; e a memória episódica fornece a consciência responsável pelo auto-conhecimento e auto-consciência dos eventos. Cohen e Squire (1980, apud STERNBERG, 2008) ainda propuseram o conceito de memória declarativa e não declarativa. A memória declarativa inclui ambos os conhecimentos, semântico e episódico, propostos por

Tulving (1972 apud STERNBERG, 2008), e é definida como uma memória consciente. A memória considerada não declarativa foi definida como uma memória inconsciente, similar à memória procedimental de Tulving (1985) e corresponde ao “saber como”. Outros termos como memória implícita e explícita, também foram definidos posteriormente por Graf e Schacter, em 1985 e Schacter, em 1987 (STERNBERG, 2008). Assim são considerados três grandes sistemas de memória que integram a maior parte dos modelos teóricos: a memória sensorial, sendo esta diretamente ligada a percepção; a memória de curto prazo, que sofre modificações em seu conceito a partir do modelo de memória de trabalho; e a memória de longo prazo, que foi ainda dividida em memória declarativa ou explícita e não declarativa ou implícita (procedimental)

De acordo com Ilari (2002), os conceitos de memória de curto e de longo prazo são bastante presentes e fundamentais para vários aspectos do fazer musical, incluindo a educação musical, a preservação cultural, e o desenvolvimento da preferência e gosto musicais. Higuchi (2005) lembra que no meio musical, é bem difundida a existência de memórias distintas como memória digital, visual, auditiva e analítica, porém as suas características são descritas de uma maneira pouco específica, não permitindo a apreensão de como elas são processadas. Portanto os dados obtidos através de pesquisas cognitivas e neurocientíficas trouxeram muitos esclarecimentos para o aprendizado musical, uma vez que a descrição pormenorizada das memórias consciente e inconsciente proporcionou compreender melhor também o processo de memorização. Entretanto, também pode-se perceber um processo inverso, no qual estudos na área da pedagogia musical podem também contribuir para um melhor entendimento do papel da memória na compreensão e assimilação da música pelo indivíduo. Um exemplo encontra-se nos estudos desenvolvidos por Edwin Gordon.

Edwin Gordon (1997) apresenta uma teoria de aprendizagem musical, na qual intenta explicar como a aprendizagem ocorre quando o sujeito de fato aprende música. Para isso ele introduz o conceito de audiação<sup>2</sup> e procura analisá-lo, assim como a aptidão musical e suas relações com o desempenho no fazer musical. A audiação ocorre quando o indivíduo assimila e compreende em sua mente a música que ouve ou ouviu no passado. Para Gordon, a audiação

---

<sup>2</sup> *Audiation*, termo original em inglês, corresponde a um processo cognitivo que refere-se à compreensão e audição interna da música na ausência física do som.

pode acontecer enquanto se escuta, relembra, executa, lê, escreve, compõe, improvisa, interpreta. Ele diferencia a audição da percepção musical através de um fator temporal. Pois, em sua concepção, a percepção ocorre simultânea e/ou imediata ao estímulo sonoro, ao passo que, a audição, pode ocorrer tanto no exato momento do estímulo sonoro, quanto posterior a este. Para o autor a audição é a base da aptidão musical, e conseqüentemente do desempenho musical, sendo desse modo o fundamento de sua teoria de aprendizagem musical. Na concepção de Gordon, a compreensão musical, que se obtém através da audição, é fundamental e serve de base para a apreciação musical

O autor também preocupa-se em estabelecer uma diferença entre audição e imagem musical, salientando que, diferente da imagem musical, a qual sugere apenas uma imagem figurativa da representação sonora, a audição requer um comprometimento mais aprofundado, uma assimilação e compreensão do som musical em si. Segundo Gordon, o som só se converte em música quando a audição ocorre, pois dessa maneira através desta ocorre uma significação do que foi ouvido. O autor admite o fato da música não se caracterizar como uma linguagem, contudo deflagra que audiar é um processo de atribuir significado à música, do mesmo modo que pensar é atribuir significado à fala.

Gordon (2000) adverte que existe uma clara distinção entre audição e imitação. Na qual a imitação caracteriza-se como um produto, um aprendizado adquirido pelo ouvido do outro; e a audição como um processo, um aprendizado adquirido pelo próprio ouvido do aprendiz. Para o autor, a imitação é dependente e configura-se como uma resposta reativa, possuindo um valor efêmero e deveras limitado para a aprendizagem. Em contrapartida, a audição é uma resposta ativa, requer retenção e reflexão. A partir dessa visão pode-se inferir que a utilização da imitação no processo de aprendizagem faz uso de mecanismos de memorização, enquanto a utilização da audição, sendo em si mesma o próprio processo de aprendizagem, interage com o sistema de memória humana promovendo um desenvolvimento mútuo. Contudo, Gordon (1997) salienta que a imitação pode muitas vezes ser um primeiro passo para a aprendizagem permitindo uma boa utilização do potencial de audição. Porém, deve-se cuidar para que a imitação não seja descomprometida e baseie-se em mera memorização e reprodução imediata, configurando-se como produto e não como processo.

A memória e o reconhecimento fazem parte do processo de audiação, entretanto quando isoladas perdem essa condição. Pois é possível se lembrar de uma música familiar e reconhecer erros, por exemplo, e mesmo assim não estar audiando. Nesse ponto, Gordon (2000) aponta que muitas vezes a memorização de música instrumental executada não está relacionada com a audiação em si, mas sim com a técnica utilizada e/ou com o emprego físico, como dedilhados e manuações. Para o autor, nesse caso, o instrumento pode transformar-se em uma muleta para o aluno, pois o fato de não audiar o que se toca, cria uma dependência direta com o instrumento. Ou seja, o aluno precisará sempre recorrer ao instrumento e a execução deste para poder escutar a música, esta não estará internalizada em sua mente. Pois, pode-se expressar o processo de audiação através do instrumento, contudo não se pode recolhê-la de um instrumento, este é um processo particular e cognitivo. Para Gordon, a partir do momento que o aluno domina o processo de audiação, é desnecessário imitar e memorizar.

É também relevante tratar sobre uma variável da audiação, a audiação notacional. Processo cognitivo referente à audiação aplicado à notação musical, referente ao ato de compreender e assimilar o que está a ler ou escrever. Quando o aluno, ao visualizar a partitura, é capaz de conferir um significado sintático antes da execução no instrumento, ou ainda quando está a escrever ou ler música, ele está realizando uma audiação notacional. Do contrário, quando não realiza audiação, o aluno só poderá relacionar o que está lendo com o conhecimento de teoria musical que possui, limitando-se a imputar apenas significado teórico à notação. Gordon toca em um ponto crítico para a Educação Musical quando revela que muitas vezes a notação e teoria musical são tratadas como substitutos da audiação, e que muitos professores ao desconhecer ou mesmo não refletir sobre esse processo, acabam por estarem impossibilitados de estimular o desenvolvimento dessa capacidade em seus alunos e em si próprios.

Parece importante ressaltar que a teoria de aprendizagem tem foco na compreensão do próprio aluno sobre o que está a aprender quando é ensinado a escutar ou executar música. Diferente da teoria de ensino que muitas vezes se concentra primordialmente no quê e como se ensina, focando em técnicas e materiais, partindo do professor para o aluno. A teoria de aprendizagem procura fornecer explicações que darão apoio tanto aos processos do aluno como do professor, incitando um postura reflexiva do professor, na qual possa compreender o aluno e,



ao mesmo tempo em que ensina, aprender junto. Essa nova conduta do professor proposta por Gordon estimula o interesse dos alunos em aprender música, criando um ambiente motivacional positivo.

Para Gordon (2000), uma utilização sequencial dessa teoria de aprendizagem na prática possibilita um maior entendimento dos níveis de aprendizagem. Assim, para o autor, é necessário que se estruture a teoria em uma ordem lógica dos objetivos seqüenciais que o aluno deve aprender. O autor sugere diferentes tipos de audiação e conseqüentemente diferentes estádios da audiação para se compreender tecnicamente o que acontece no processo de audiação. Ao sugerir seis estádios de audiação, salienta que tanto estes como os processos mentais envolvidos nestes podem apenas serem teorizados. Para ele, sob a ótica da razão e da lógica, pode existir um momento ideal na aprendizagem no qual todos os estádios se manifestam e interagem na atividade mental em uma seqüência circular complexa.

Gordon (2000) frisa que é necessário uma leitura atenta e aprofundada desses aspectos, contudo, tendo em vista o formato sucinto do presente artigo, optou-se por apenas apresentar os tipos de audiação para que se possa relacioná-los ao tema proposto pelo presente artigo e, possivelmente, motivar o (a) leitor (a) à uma posterior leitura da obra original e suas interações com os seis estádios propostos por Gordon, já que estes possuem uma natureza relativa.

<b>TIPO 1: Escutar música</b>	Ocorre quando escutasse música familiar ou não e empregasse significado sintático ao material musical.
<b>TIPO 2: Ler música</b>	Ocorre ao ler a notação de padrões familiares ou não de música familiar e não familiar
<b>TIPO 3: Escrever música ditada</b>	Ocorre ao escrever por ditado, audiando o que se percebe auditivamente e representando por símbolos na notação

<b>TIPO 4: Recordar música memorizada</b>	Ocorre ao recordar padrões familiares em música familiar em execução instrumental ou vocal, regência ou escuta em silêncio, possibilitando um processo de organização e recordação sequencial do restante dos padrões da peça musical ouvida. <sup>3</sup>
<b>TIPO 5: Escrever música memorizada</b>	Ocorre quando ao escrever padrões familiares em música familiar, organizados e recordados por audiação.
<b>TIPO 6: Criar ou improvisar música</b>	Ocorre ao criar ou improvisar - em silêncio ou durante à execução - música não familiar, utilizando padrões familiares ou não.
<b>TIPO 7: Ler e criar ou improvisar música</b>	Ocorre ao ler padrões familiares ou não e, simultaneamente, criar ou improvisar - em silêncio ou durante à execução - música não familiar. <sup>4</sup>
<b>TIPO 8: Escrever e criar ou improvisar música</b>	Ocorre ao escrever padrões familiares ou não e, simultaneamente, criar ou improvisar - em silêncio ou durante à execução - música não familiar.

Tabela 1. Tipos de Audiação propostos por Gordon (1997;2000)

É possível perceber que o autor preza pela constante compreensão e reflexão do que se aprende e executa, excluindo os procedimentos que julga serem superficiais e efêmeros. Segundo Gordon (2000), audiar é projetar o pensamento à frente, antecipando o que se conhece e predizendo o desconhecido, significa trabalhar em conjunto com os sistemas de memória, sem anulá-los. Inclusive, cita que muitas vezes pode-se corrigir problemas técnicos e de memória, sem utilizar o instrumento, por meio da audiação, tendo em vista que primordialmente deve-se saber ouvir e compreender o som que se quer executar.

<sup>3</sup> Cabe salientar que para Gordon “quando somos capazes de recordar por audiação uma peça de música familiar, isso não se deve ao fato de a termos memorizado. A memorização não serve para a audiação”(GORDON, 2000 p. 32). Desse modo pode-se perceber que para Gordon, a recordação por audiação deve-se ao funcionamento cognitivo da memória e não ao desempenho da memorização.

<sup>4</sup> Um exemplo desse tipo 7 ocorre muito com os contrabaixistas no contexto da música popular, que, na maioria das vezes, sem dispor de uma partitura específica para o instrumento, têm de criar e improvisar suas linhas melódicas lendo apenas a cifragem da harmonia da peça musical executada.

Quando simplesmente reconhecemos o que ouvimos, ou memorizamos o que queremos executar, vivemos no passado. Na audição, é o passado que vive em nós. Quando os músicos recordam música através da audição, o que é uma questão de **memória e não de memorização mecânica**, não há dúvida de que estão a atribuir à música um significado sintático. Tal como as pessoas relembram de memória, mas não memorizam direções para encontrarem o caminho de casa, assim os músicos relembram de memória um trecho musical através da audição, à medida que o executam. Não precisam de memorizar a música para a executar (GORDON, 2000, p.26)

Fica evidente que, para Gordon (2000), a memória se caracteriza como um processo cognitivo humano inerente à aprendizagem e não como um produto, apenas caracterizado e percebido como um mecanismo de memorização, funcionando como aparato cognitivo para a retenção do que foi ensinado.

Segundo Sternberg (2008), diferentes tarefas de memória indicam diferentes níveis de aprendizagem. As tarefas de recordação geralmente evocam níveis mais profundos do que os de reconhecimento. Ele aponta que alguns psicólogos se referem a tarefas de memória de reconhecimento como acessar conhecimento *receptivo*. E que tarefas de memória de recordação, nas quais deve-se gerar uma resposta, por sua vez requerem conhecimento *expressivo*. Salientando que diferenças entre conhecimento receptivo e expressivo também são observadas em outras áreas além de simples tarefas da memória, como pode-se perceber no discurso de Gordon (1997).

Anderson (2005) cita uma pesquisa desenvolvida por Chi (1978) demonstrando que as diferenças de desempenho podem estar relacionadas com o conhecimento. Seu domínio de demonstração era a memória. Não é surpresa que as crianças não se saiam tão bem quanto os adultos em quase todas as tarefas de memória. Dessa forma, questiona se isso se deve ao fato de que a memória das crianças tem menor capacidade, ou ao fato de que elas ainda sabem menos sobre o que estão sendo solicitadas a lembrar. Então, aborda essa questão comparando o desempenho de adultos e crianças de dez anos em duas tarefas diferentes. Uma tarefa padrão de

extensão de memória para dígitos e uma tarefa de memória para o jogo de xadrez. Sendo que as crianças envolvidas na pesquisa eram hábeis enxadristas, enquanto que os adultos ainda eram novatos nesse jogo. A tarefa que envolvia o xadrez consistia em mostrar o tabuleiro durante dez segundos e depois retirá-lo, e os sujeitos eram solicitados a reproduzir as posições das peças. Chi (1978) constatou o que esperava, os adultos se saíram melhor na tarefa de extensão de dígitos, mas as crianças foram melhores na tarefa do xadrez. Atribuindo o desempenho superior das crianças no xadrez ao fato delas terem maior conhecimento desse jogo, e o desempenho dos adultos nos dígitos pela sua maior familiaridade com algarismos.

A partir desse estudo pode-se perceber que, ter propriedade sobre determinado assunto desenvolve o desempenho do funcionamento do sistema de memória em relação a este. Assim, pode-se inferir que o funcionamento da memória está para a aprendizagem, do mesmo modo como a aprendizagem está para o funcionamento da mesma. Ao compreender e assimilar o que se aprende, o conhecimento encontra lugar no sistema cognitivo do indivíduo e atua em conjunto com o mesmo, contribuindo mutuamente. Quando Gordon evidencia que é uma questão de memória e não de memorização mecânica e que esta última simplesmente não serve para a audição, fica claro perceber que técnicas memorização perdem o sentido ao passo que o aprendizado consciente é realizado e concretizado.

### **Referências bibliográficas**

Anderson, J. R. (2005). *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. (Tradução Saad, A.). Rio de Janeiro: LTC.

Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.

\_\_\_\_\_ (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. (Tradução Albuquerque, M.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Higuchi, M. K. (2005). A Contribuição da neurociência na memorização no aprendizado musical.

*Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 111-118.*

Ilari, B. S. (2002). *Music Cognition in Infancy: Infants Preference and Long-Term Memory for*

*complex music.* (Tese de Doutorado). Montreal, Canada.

Meyer, L. (1956). *Emotion and Meaning in Music.* Chicago: University of Chicago Press.

Sternberg, R. (2008). *Psicologia Cognitiva.* (Tradução Costa, R.). Porto Alegre: Artmed.

# **A influência do campo social na prática do ensino de professores de guitarra e professores de violão**

José Tadeu Dutra Zafani  
Universidade Estadual de Campinas  
tadeuzafani@gmail.com

Jorge Luiz Schroder  
Universidade Estadual de Campinas  
schroder@unicamp.br

## **Resumo**

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo apontar a influência que o espaço social global exerce sobre as práticas de ensino de professores de guitarra e professores de violão, bem como observar a forma com que esse campo social interfere na maneira como os mesmos pensam musical e artisticamente seus respectivos instrumentos. Para isso, realizou-se entrevistas presenciais semiestruturadas com professores de guitarra e de violão a fim de se obter essas informações. Para investigar com mais profundidade essa situação de concepções e procedimentos dos professores sobre seu próprio instrumento e em relação ao ensino, foram utilizados conceitos da sociologia da educação e da sociologia da cultura considerando que o músico encontra-se intensamente inserido nessa configuração de sociedade que conseqüentemente molda seu *habitus*, gerando disposições em sua forma de agir e pensar musicalmente.

**Palavras-chave:** Educação musical, Ensino de guitarra, Ensino de violão, Sociologia disposicionalista.

## **Abstract**

This paper is part of a Master project in progress and aims to point out the influence that the global social space has on the teaching practices of electric guitar teachers and acoustic guitar teachers, as well as to observe the way this social field interferes in the way they think musically and artistically about their musical instruments. In order to get this information, electric guitar

and acoustic guitar teachers were heard with semi-structured face to face interviews. To better investigate this concepts and procedures of teachers about their own instrument and in relation to education, It were used concepts of sociology of education and sociology of culture, considering that the musician is deeply inserted in this society configuration, that consequently shapes their habitus, generating tendencies in their way of acting and thinking musically.

**Keywords:** Music education, guitar teaching, electric guitar teaching, Dispositional sociology.

### **Problematização**

O foco principal de nossas preocupações se encontra na relação de interdependência que há dentro do campo da educação musical com os processos de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica. Ocorre um fenômeno curioso nesta área: há uma enorme oscilação entre pelo menos dois polos de opiniões. De um lado, músicos e professores de música que sustentam os processos de ensino do violão como base do ensino da guitarra elétrica e de outro os que professam o distanciamento radical entre o ensino de cada instrumento. Entre estes dois polos, aparece uma variação de tendências que cada hora pende mais para um lado, variando também o grau de desprezo ou de proximidade pelo polo oposto. Foi a partir disto que, aos poucos, se condensou esta proposta de pesquisa.

O primeiro passo para a problematização do ensino de guitarra elétrica em relação ao ensino do violão foi dado no período de 2010-2011, com um projeto de iniciação científica. Neste, esboçávamos a discussão sobre as diferenças entre as práticas artístico- musicais (tocar guitarra e tocar violão) e os métodos de ensino da guitarra. Constatamos então que a guitarra elétrica já possuía certa legitimidade como instrumento emancipado, desenvolvendo recursos, técnicas, linguagens e até gêneros musicais específicos.

Neste, entrevistamos seis professores de guitarra elétrica que também são músicos profissionais atuantes. As conclusões parciais mostram que, segundo os professores, os métodos de ensino de guitarra são independentes dos métodos de ensino de violão, o que corresponderia

ao grau de emancipação que a linguagem guitarrística conquistou em relação à violonística. Nota-se que apesar desse posicionamento categórico dos professores, existe uma ressalva por parte deles, pois ao mesmo tempo em que levantam aspectos que mostram a independência do instrumento ressaltam outros que mostram existir ainda algum grau de dependência do ensino da guitarra em relação ao do violão. Disto é possível inferir uma “interdependência” entre métodos de ensino, originária destas contradições.

Partindo das primeiras informações que coletamos na primeira pesquisa, foi dada continuidade às entrevistas com professores de guitarra e agora com a inclusão de professores de violão. O objetivo foi obter uma visão “do outro lado”, já que em muitos circuitos profissionais da música a necessidade de desempenho nos dois instrumentos se faz muito presente tanto para o guitarrista quanto para o violonista – alteração sutil que, no entanto, acusa uma modificação importante no campo musical com relação a certas atividades profissionais destes dois instrumentos. No mínimo, é possível inferir que o *status quo* dos instrumentos está em pleno movimento e, se existia uma certa assimetria de legitimidade artística entre o violão e a guitarra elétrica em favor do primeiro, isto já se mostra um pouco diferente nos dias atuais.

No violão, partes significativas dos métodos de ensino se baseiam nos métodos de ensino de outros instrumentos da área erudita, tais como o piano, o violino, etc. Esses métodos se compõem de uma mistura às vezes desequilibrada de exercícios técnicos, como podemos observar nos quatro livros de Abel Carlevaro intitulados “Séries didáticas para Guitarra” e peças musicais em progressão de dificuldades.

No caso da guitarra elétrica, o material principal de circulação de procedimentos “guitarrísticos” são transcrições de solos, cifras estampadas em revistas semanais, arquivos audiovisuais com guitarristas tocando ou mesmo ensinando a realizar técnicas específicas.

Ainda que este não tenha sido o foco da primeira pesquisa, obteve-se uma ideia das diferenças de circulação, de concepção, dos modos de ensinar e aprender violão e guitarra. A área educacional foi escolhida porque se mostrou como um local a partir do qual os conflitos e contradições apareciam com mais frequência e com maior vigor.



A análise foi apoiada nas opiniões dos professores entrevistados. Suas falas variaram bastante entre a formação do violonista e guitarrista simultaneamente até o isolamento total, em formar um guitarrista ou violonista. Contradições apareceram nas próprias falas dos entrevistados, confirmando o acerto sobre a área educacional circunscrita. Um dos professores de guitarra entrevistado relata que a grande diferença técnica entre violão e a guitarra está na mão direita. No violão se tange as cordas com os dedos e na guitarra se tange com a palheta. Em outro momento, o mesmo descreve que em alguns estilos musicais a guitarra é tocada com os dedos, assim como no violão.

### **Sobre a fundamentação teórica**

Para investigar com mais profundidade esta situação conflituosa de concepções e procedimentos dos professores de guitarra sobre seu próprio instrumento em relação ao ensino do violão, foi buscada a sociologia da educação e a sociologia da cultura propostas por Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Setton.

Lahire (2002) afirma que um sujeito único ou um mesmo corpo biológico pode ser designado por um mesmo nome e sobrenome (José da Silva, por exemplo), evidenciando assim uma unidade biológica do corpo. Socialmente, um mesmo corpo biológico pode passar por diferentes esquemas de ação associados a ambientes sociais diversos que exigem uma adaptação do indivíduo a certos conjuntos de valores, procedimentos padrão e significações específicos. O sujeito pode desenvolver posturas e comportamentos diferentes quando está exercendo sua profissão de advogado de quando está participando de uma atividade esportiva com seus amigos, ou ainda quando toma parte num almoço em família. Sendo assim, o mesmo “corpo biológico” pode passar por estados diferentes de percepção, de significação, de escolhas, de posicionamentos etc., que indicam ser ele portador de esquemas de ação heterogêneos, e, em algum sentido, até contraditórios.

Este é o caso de vários entrevistados. Vários não passaram pelas etapas pré-determinadas da formação tradicional do músico instrumentista, como o estudo em Conservatórios ou em

cursos profissionalizantes. Observou-se esta situação no relato de um professor que descreve que começou a aprender guitarra utilizando um método que era vendido em bancas de jornal, intitulado “Toque”.

Isto está em concordância com Setton (2012), quando a mesma afirma que:

De fato, todos [os autores da sociologia que ela utiliza em suas pesquisas, e que também foram utilizados nessa pesquisa] seriam unânimes em afirmar que as novas formas de socializar são mais tensas, heterogêneas, complexas, contraditórias e não unitárias, se comparadas às vividas há cinquenta anos atrás (SETTON, 2012, p.35).

Para esta pesquisa, o processo de socialização, isto é, aquele que permite (e de certa forma impõe) a apropriação de valores e significados partilhados coletivamente pelos vários campos sociais e grupos pelas quais a pessoa trafega, inclui e enfatiza a formação musical e as atividades artísticas e educacionais dos professores de guitarra entrevistados. No entender da pesquisa, dos processos de socialização musical (BENEDETTI, 2013) desses professores derivam suas formas de conceber e agir no campo artístico e no campo educacional.

É possível pensar o professor de música inserido nos diversos grupos de atividades musicais que, por sua vez, constituem o campo de atuação musical, onde cada grupo, inserido em uma realidade social maior, possui regras específicas e interesses específicos. Assim, o músico que atua e pertence a vários grupos desenvolverá também, certamente, diferentes esquemas de ação – *habitus* (SETTON, 2002) – para cada grupo de atuação, tentando adaptar-se às regras e interesses de cada grupo específico no qual atua.

Setton (2002) define o conceito de *habitus* como:

...um sistema de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de

existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

Essa heterogeneidade de ação gerada por campos distintos pode ser observada em um relato da entrevista de um professor de guitarra, o qual descreve duas maneiras diferentes de atuação determinadas por diferentes campos sociais. Relata o professor:

“Dou aula de música na escola de música e tecnologia EM&T, que é voltado para alunos que querem aprender algo mais. Tem uma metodologia específica, que condensa os assuntos que todo bom músico deve saber independente do instrumento. Seria um lugar onde dou aula para pessoas mais interessadas em coisas mais complexas e completas”. E ainda: “dou também aula em um colégio católico de ensino regular, dou aula no extracurricular... é tudo muito simples, é aquela típica aula de tirar músicas para os alunos, mas eu acho que é um trabalho importante, no colégio que eu estudei não tinha, mas se tem isso na escola é um diferencial” (Entrevista feita em 16/08/2012).

Nota-se nesta, dois esquemas de ação pedagógicos bem distintos gerados por campos diferentes de atuação. No primeiro relato, o fato do professor estar inserido em um ambiente específico de ensino do instrumento - uma escola de música - que possui um método de ensino específico direcionado ao instrumento que ele acredita abranger os principais assuntos necessários para uma boa formação musical e que carrega junto ao nome da instituição uma tradição no ensino de instrumento no Brasil, principalmente no ensino da guitarra. Isto gera no professor uma ação pedagógica voltada para aspectos mais teóricos da música, o que leva, segundo o entrevistado, os alunos a “pensarem mais o instrumento”. O mesmo professor relata: “tem coisas que eu considero que tem que saber: harmonia, improvisação, escalas musicais, análise harmônica, leitura de partitura, etc...”.

No segundo relato, quando explica que atua também numa escola regular, seu esquema de ação pedagógica muda em relação ao aplicado na escola de música. Segundo ele, quando diz que no ensino que pratica na escola regular “é tudo muito simples” e que “é simplesmente aquela típica aula de tirar músicas para os alunos”, fica clara sua mudança nos modos de agir. No ambiente da escola regular, assuntos que ele diz considerar essenciais para uma boa formação musical de seus alunos (que são ensinados por ele na escola de música) não são ensinados quando atua na escola de ensino regular, desviando do que ele diz acreditar como essencial para todo aluno.

As entrevistas realizadas com professores de violão, em especial com os de formação erudita, mostram uma forte influência que o campo social tem sobre a formação musical de seus participantes. Neste caso, podemos denominar como grupo dos violonistas de música erudita ou clássica, aparentemente bem definido e estabelecido como grupo, pelo menos pelo tempo de existência. Segundo relato em entrevista de professores que se enquadram nesse perfil, pôde-se observar a existência, por exemplo, de métodos de estudo que são legitimados e instituídos quase como obrigatórios, aqueles métodos que todos os que fazem parte do grupo devem estudar ou ao menos conhecer.

A legitimação produzida pelo campo no qual esses professores transitam gera nos professores aquilo que Lahire (2004, 2010) denomina como *disposição*. No caso, a disposição em acreditar que certos métodos de estudo são bons e eficientes pelos valores e sentidos que contêm. As disposições levam em consideração o passado incorporado, as experiências socializadoras anteriores vivenciadas pelos atores em questão, experiências que se consolidaram sob a forma de disposições mais ou menos duráveis, disposições a acreditar, a sentir, a pensar a agir de uma determinada forma, evitando sempre desconsiderar o presente, que por sua vez tem o papel de ativar essas diferentes disposições nos diferentes contextos vivenciados pelo ator, ou até mesmo adormecê-las ou inativá-las.

Todos os professores de violão entrevistados que possuem uma formação de violão erudito citam que em algum período de sua formação estudaram os métodos do compositor Abel

Carlevaro intitulados “Séries didáticas para Guitarra<sup>5</sup>” e enfatizaram sua relevância na história do instrumento. Um dos entrevistados relata:

“a partir dai que cresci musicalmente, me vi mais capaz de levar o meu estudo sozinho, o que às vezes é um equívoco, mas eu não acho que é um equívoco tão grande já que você adquiriu uma formação, e pode caminhar por outros lados. Então, comecei a estudar musica contemporânea, Abel Carlevaro principalmente, todos os livros, os quatro, aquele ‘La escuela de la guitarra’ que não tem bolinhas (partitura), eu não me aprofundei naquilo, mais nos quatro cadernos da série didática” (Entrevista feita em 08/08/2012).

Outro entrevistado comenta: “mas o cara que marcou muito a técnica no século XX, fez uma transformação legal, foi Abel Carlevaro e eu acho que foi ‘o cara’ no ponto de vista da pedagogia do instrumento, do método, da técnica, um dos mais importantes do século XX” (entrevista feita em 04/07/2012).

Henrique Pinto, autor brasileiro, também foi unanimidade entre os entrevistados. Os mesmos disseram que estudaram os métodos do autor ou até tiveram aulas com ele próprio. Neste caso, a influência do campo, legitimando métodos e nomes, e da disposição adquirida em seu contexto se mostra muito presente na prática do ensino de violão, os professores em questão relataram também que adotaram, ou adotam ainda, em suas práticas de ensino os métodos do compositor.

Um dos professores, quando relata as etapas de sua formação descreve:

“o primeiro livro do Henrique Pinto foi um livro importante, que me deu a iniciação ao instrumento, depois eu voltei a estudar os livros do Henrique e acabei estudando os três, *Iniciação 1*, *Iniciação 2* e depois o curso progressivo”.

---

<sup>5</sup> Neste caso específico, o termo “guitarra” designa o violão acústico em língua espanhola.

O mesmo professor mais adiante na entrevista, quando se refere a sua prática de ensino, relata:

“assim que o aluno chega a estudar a terceira corda do violão, utilizando o livro “*The First Guitar Book*”, ou seja, está lendo até a terceira corda do instrumento, eu pulo para o livro do Henrique Pinto, eu gosto bastante desse livro porque já começa com uma peça solo, mas que é bem simples, já vou direto ao assunto”. (Entrevista feita em 24/05/2012)

O estudo da formação de esquemas de ação, *habitus*, que geram algum tipo de disposições em indivíduos, se mostra de extrema importância para entender a sociedade contemporânea e as práticas de seus atores. Segundo Setton (2012), a sociedade atual se caracteriza por oferecer um ambiente extremamente híbrido e fragmentado, dentro do qual o indivíduo encontra condições de construir um sistema de referências a partir de seus processos de socialização do qual tomam parte o ambiente familiar, escolar, religioso, midiático, dentre outros. Apesar de cada um desses ambientes socializadores serem responsáveis por desenvolver sistemas distintos de atuação e de valores morais e éticos, é no próprio indivíduo que se organiza coerentemente a multiplicidade das significações.

Lahire (2004) definiu o estudo de disposições geradas nos indivíduos como:

Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída, que, como tal, nunca é observada naturalmente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. (LAHIRE, 2004, p.27).

O músico encontra-se intensamente inserido nessa configuração de sociedade que conseqüentemente molda seu *habitus*, gerando disposições em sua forma de agir e pensar musicalmente. Isso reflete diretamente nas suas diferentes formas de atuação, seja como *performer*, compositor, técnico de gravação, produtor musical ou professor.

Conhecer e tentar entender como pensa o professor de guitarra em sua prática de ensino e refletir sobre o que de alguma forma o influenciou pedagogicamente durante toda a sua trajetória de formação ou socialização musical é um exercício que abre caminhos para pensarmos o ensino e aprendizagem de música também como um dos meios importantes de socialização, auxiliar na criação de *habitus* e disposições que construirão a personalidade musical de cada um.

### **Referências bibliográficas**

Benedetti, K. (2013). *A socialização musical primária: aprendizagens musicais cotidianas e a Educação Musical escolar*. São Paulo: Perse.

Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_ (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_ (2010). Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In Junqueira, L. (Org.), *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Setton, M. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista brasileira de educação*, 20.

Setton, M. (2012). *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, Fapesp.

## **A música nas escolas: um olhar sobre os professores de artes da rede municipal do Crato – CE**

Ana Mônica Guedes Dantas Alves<sup>6</sup>  
monica.ufc.93@gmail.com

Tatiana da Silva Santos<sup>7</sup>  
tatiana.ufca@gmail.com

Cícero Wagner Oliveira Pinheiro<sup>8</sup>  
wagnerguitar1@gmail.com

Maria Goretti Herculano Silva<sup>9</sup>  
goherculano@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará

### **Resumo**

O presente artigo tem por finalidade expor a realidade da musicalização nas escolas em detrimento da aprovação da lei 11.769/08, que surge no cenário educacional como resultado da luta de educadores musicais pelo retorno da música ao currículo das escolas brasileiras. Foi realizada uma pesquisa com professores da disciplina de Artes, já que a demanda de professores com formação em educação musical, deu margem para que docentes qualificados em outras áreas se tornassem professores de música. Questionamos a respeito da metodologia que os docentes adotam para aplicar à disciplina de Música.

**Palavras-chave:** Musicalização, Artes, Metodologia.

---

<sup>6</sup> Graduando em Música - Licenciatura, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

<sup>7</sup> Graduando em Música - Licenciatura, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

<sup>8</sup> Graduando em Música - Licenciatura, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

<sup>9</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.



## **Abstract**

This article aims to expose the reality of musicalization in schools rather than approving the law 11.769/08, which arises in the educational setting as a result of the struggle for the return of music educators music into the curriculum of schools in Brazil. We conducted a survey of professors of arts, since the demand for trained teachers in music education, gave scope for qualified teachers in other areas to become music teachers. Question about the methodology that teachers adopt to apply the discipline of music.

**Keywords:** Musicalization, Arts, Methodology.

## **Introdução**

A temática da música na escola tem sido objeto de grandes debates e reflexões entre educadores, músicos, mestres e comunidades escolares. A vigência da lei 11.769/08 “abriu as portas” para a inserção da música como disciplina no âmbito escolar e ao mesmo tempo trouxe consigo lacunas, dúvidas e dificuldades enfrentadas principalmente pelos educadores. A aprovação dessa lei exigiu em seu início que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área.

Contudo, o Ministério da Educação (MEC) já vinha no decorrer das discussões, sinalizando certa atitude de insatisfação no que se referia à formação específica na área. Isso ficou claro no momento da publicação da Lei com a sanção do presidente seguida do veto a esse inciso (ALVARENGA e MAZZOTI, 2011).

Com o veto presidencial, a lei não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino de música. Porém, a falta de professores qualificados está entre as principais demandas para a efetivação da lei de forma eficiente. Isso não exclui a presença de outros fatores alarmantes como falta de: recursos específicos, reformas na grade curricular das escolas, planejamento de atividades, criação de projetos, espaços adequados para as aulas. Enfim, são vários problemas enfrentados pelas comunidades escolares dificultando, assim, a efetivação da

música no currículo escolar. Diante de tantas discussões e debates gerados em torno dessa problemática, as instituições de ensino superior em especial as que formam profissionais na área musical desempenham um importante papel nessa luta pela inserção efetiva da música na escola.

Nesse contexto podemos ressaltar que o papel das instituições formadoras na construção de parcerias com as escolas da rede pública deve ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam no contexto educativo-musical. Pode-se afirmar, portanto que existe um consenso para viabilizar e promover um ensino de qualidade: estreitar os laços das instituições formadoras com as escolas públicas (SOBREIRA, 2008).

Com esse intuito, de “estreitar os laços das instituições formadoras com as escolas”, surgiu no âmbito do curso de música da UFC Campus Cariri o projeto de extensão “Musicalização na Educação Básica” visando estabelecer essa parceria com as secretarias de educação e escolas públicas da região na busca pelo ensino de música que ainda não é exercido na maioria das escolas. O projeto oferta oficinas de música para professores de arte das escolas públicas e a partir dessas oficinas analisa o conhecimento musical desses professores e de que maneira eles podem ministrar aulas de música enquanto as escolas não recebem profissionais realmente habilitados para isso.

A funcionalidade e importância do projeto baseiam-se na tentativa de expor alguns parâmetros teóricos para a formação complementar de professores não especializados na área de música. Considera-se, pois que, tanto os professores como as instituições escolares estão em busca de estratégias de ensino para elaborarem suas propostas de educação musical e terem condições de cumprir ao menos parte do programa de ensino da arte na proposta dos parâmetros curriculares.

O programa de ensino de arte, através da proposta dos parâmetros curriculares nacionais, abrange diversas áreas do meio artístico. O conteúdo de ensino expõe quatro modalidades específicas que devem ser trabalhadas, tais como: as artes em geral, que engloba as artes gráficas, incluindo cinema, fotografia, música, dança e teatro. No que tange à disciplina música, os eixos

norteadores giram em torno da expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão da música como produto cultural e histórico. O programa dispõe dos conteúdos a serem trabalhados, mas os professores necessitam de algo mais, despertando a necessidade de se ter uma guia de abordagem a essas atividades, o que ressalta a relevância da prática dessas oficinas, que tem por fim direcionar o corpo docente para assumir inicialmente essa empreitada no ensino de arte. (COLL e TEBEROSKY, 2000).

Na tentativa de direcioná-los, através das atividades práticas exigidas no programa, são utilizadas dinâmicas com sons e ritmos, englobando a temática das propriedades do som. Também é feita uma visão mais subjetiva da classificação de instrumentos, apenas para abordar conceitos teóricos musicais que só serão realmente aprofundados se os professores explorarem mais essa área na pesquisa. Esses conceitos são aplicados nas oficinas na tentativa de despertá-los à investigação, para que possam adquirir uma visão de quais conteúdos e atividades podem ser ministradas aos alunos. Diante dos trabalhos desenvolvidos no projeto faz-se necessário observar e analisar de que maneira os professores participantes veem a importância da música na escola e das formações oferecidas pela comunidade acadêmica.

Essa pesquisa tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o atual estado dos professores de artes diante da necessidade de efetivação da lei 11.769/08, apresentando o desafio que tem sido proposto para as escolas e mostrando o projeto “Musicalização na Educação Básica” como uma iniciativa do curso de música da UFC, para minimizar os impactos causados por esse cenário.

### **Metodologia/ Resultados**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso sobre professores da disciplina artes, como também do programa Mais Educação da rede pública de ensino do município do Crato-CE, envolvidos em oficinas sobre ensino de Música. A abordagem utilizada para coleta de dados foi a observação durante as oficinas, e questões discutidas no decorrer de cada encontro. Foram feitos registros sobre os encontros.

Nesse contexto é importante ressaltar que o estudo de caso procura relatar a realidade de uma forma profunda, fazendo uma reflexão. Esse tipo de pesquisa pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação, focalizando-a de maneira geral, sem deixar de apresentar os detalhes e circunstâncias específicas que irão favorecer uma maior apreensão do todo (ANDRÉ, 1984).

### **A Música na Escola Sob o Olhar dos professores de arte**

Através das primeiras oficinas ministradas para os educadores das escolas do município de Crato, foi possível observar que os professores tiveram um estímulo para trabalhar com a disciplina, pois passaram a viabilizar algumas possibilidades de inserção da música no currículo escolar. Para tanto é relevante evidenciar a opinião dos professores a respeito da importância da prática de ensino de música, instigando-os a enxergar e vivenciar as contribuições que esta pode trazer na educação das crianças e jovens, uma vez que:

A música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma sabedoria. (LOUREIRO, 2010, p.34).

Essa “sabedoria musical” citada por Loureiro (2010) deve ser vivenciada primeiramente pelo educador. A maneira como ele vê e desenvolve os conhecimentos musicais na escola é fundamental para a análise da educação musical como um todo. A relação da música com outros eixos artísticos deve ser ressaltada, assim como menciona um dos educadores:

O ensino de música traz muitas contribuições, relacionando-se com outras disciplinas. A música amplia as perspectivas para a introdução de toda a riqueza cultural do povo em termos de língua, costumes, religião, entre outras contribuições. Incita a iniciativa, a autoconfiança e a integração, abrindo os sentidos para a vida e para o mundo (Professor A, instrutor de dança).

Observa-se que os educadores possuem uma visão aprofundada sobre a relevância da música no currículo escolar. Nesse sentido, as contribuições para o desenvolvimento do aluno devem ser percebidas pelo educador porque proporciona e incentiva a apreciação musical. Promove também a valorização das diferenças e a interligação de conhecimentos. Temas como esses são defendidos também por outros professores:

A música na escola é muito importante porque veio para quebrar paradigmas e preconceitos. Podemos trabalhar músicas folclóricas de raiz e até mesmo os ritmos internacionais. Dessa forma mudamos até a maneira de visionar a personalidade da nova matéria, porque a mesma faz com que o aluno aprenda a valorizar as diferenças e despertar a capacidade de apreciar a beleza musical (Professor B).

No decorrer das oficinas, essas ideias foram pontuadas, principalmente pelo fato de que o projeto desperta nos professores uma desmistificação dos paradigmas educacionais, compartilhando novas vivências metodológicas e valorizando as diferenças existentes no âmbito da arte, contribuindo também para a conscientização e abordagem de outros temas. Segundo professor C:

A música está inteiramente relacionada à conscientização contribuindo de diversas formas e interligando conhecimentos. Facilita o entendimento e ajuda de várias maneiras na abordagem de temas como: Educação, saúde, meio ambiente, entre outros. O estudo da música nos leva a adquirir um bom gosto musical, resgatando alguns valores que nos dias atuais estão sendo esquecidos (Professor C).

Essa relação da música com outras áreas do conhecimento foi também um tema bastante discutido com os educadores durante as oficinas, pois a música promove um melhor entendimento e uma integração maior em grupo. Através dessa relação pode-se promover uma vivência musical mais aprofundada, levando o aluno a apreciar e ver a música de uma forma diferente.

Percebe-se que as oficinas ministradas aos professores de arte proporcionam um direcionamento para a aprendizagem do ensino da música. Observa-se também, que esses

docentes interligam a música com outras áreas do conhecimento buscando idéias e metodologias. Desta forma, a música serve de referencia para a construção do conhecimento em outras áreas, como também, proporciona uma vivencia musical. As oficinas são o espaço propício para a troca de conhecimentos onde os docentes visualizam e compartilham seus pensamentos a respeito da contribuição da música para o aprendizado em outras disciplinas. Esse é, portanto apenas o inicio de um trabalho árduo junto às escolas, que está se desenvolvendo e que já demonstra esses resultados em seu início.

### **Considerações finais**

Através das reflexões feitas nessa pesquisa pode-se concluir que o ensino de música ainda não ocupa um espaço amplo na educação básica. Apesar disso, as escolas estão buscando ferramentas para implantar de fato a educação musical. As oficinas ofertadas pelo curso de música já são um auxílio para que educadores e gestores se organizem e incluam a música no currículo escolar de acordo com as possibilidades de cada escola.

Este é um longo caminho a ser trilhado e compreende-se ainda a necessidade de pesquisar e descobrir novos parâmetros a serem utilizados no projeto para que a educação musical adentre os espaços escolares a cada dia. Há ainda muito que ser feito nesse âmbito educacional, e estes são resultados parciais dessa pesquisa que está apenas se iniciando.

Musicalizar a Escola e escolarizar a música, no contexto da proposta do projeto de extensão aqui apresentado, significou levar conhecimentos sobre o ensino de música para a escola e, ao mesmo tempo, inserir os alunos de música em contextos escolares.

Refletir sobre as práticas proporcionadas durante a organização e realização das oficinas oportunizou aos(as) alunos(as) lembrar ações de planejamento, momentos de exposição de conteúdos, atividades práticas, avaliação, buscando rever atitudes, dificuldades e desafios enfrentados e superados. Nesse processo de repensar a prática eles a ressignificam, encarando de

forma simples situações que antes poderiam parecer assustadoras. Passam a perceber de outra forma e a dar um novo sentido ao que já estava formatado em seu sistema de valores e crenças.

### **Referências bibliográficas**

Alvarenga, C. H. & Mazzotti, T. B. (2011). *Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. Opus*, 17(1), 51-72.

André, M. E. (1984). *Estudo de caso: Seu potencial na educação*. (s.d.).

Coll, C. & Teberoski, A. (2000). *Aprendendo arte. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Loureiro, A. M. (2010). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus.

Penna, M. (2002). Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 7, 7-19.

Sobreira, S. (2008). Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 20, 45-52.

## **A proposta de educação musical nas escolas Waldorf como inspiração para o trabalho em outros contextos**

Erika de Andrade Silva  
Universidade de Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Carlos  
esilva@unaerp.br

Marcelo Petraglia  
Universidade de São Paulo  
marcelo@ouvirativo.com.br

### **Resumo**

No Brasil, desde 2008 testemunhamos a efervescência de debates acerca da volta da música para a escola. A lei 11.769 torna a música conteúdo obrigatório em todas as escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. No entanto, muito se tem discutido a respeito dos profissionais que assumirão este desafio, das metodologias e conteúdos envolvidos e da função da música na escola. O que pretendo compartilhar com o leitor são algumas observações e reflexões, realizadas a partir de vivências durante minha trajetória profissional, tanto como educadora musical atuando em uma escola Waldorf, quanto como docente em cursos de Licenciatura em Música em duas universidades do interior paulista. Seja supervisionando estágios ou ministrando disciplinas pedagógicas, observo inúmeros questionamentos de músicos e educadores musicais a respeito da volta da música para a escola. O foco deste trabalho é descrever a proposta de educação musical praticada nas escolas Waldorf. Presente no Brasil desde 1955, esta pedagogia conta com mais de 50 anos de experiência, portanto, é possível identificar nos caminhos já trilhados, possibilidades e indicações para a Educação Musical, tanto na escola tradicional quanto em projetos socioeducativos. Este texto trará um breve histórico acerca da pedagogia Waldorf e descreverá o currículo musical, desde o jardim de infância até o ensino médio. Serão abordados também os aspectos que envolvem a formação humana do professor, seus conhecimentos, habilidades, atitudes e competências e por fim, será apresentado um balanço das possíveis aplicações dessas experiências para a educação musical em outros contextos.

**Palavras-chave:** Educação musical, Pedagogia Waldorf, Música na escola;



## **Abstract**

Brazil has, since 2008, been the seat of heated debates on putting music back into public and private schools. Recent legislation (Law 11.769) declared music a required subject in all Brazilian schools from preschool through high school. Much has been discussed, however, as to the professionals who will take on this challenge, the methodology and content involved as well as the role of music in the schools. Here, I present some personal observations and reflections based on experiences during my career as a music educator in a Waldorf school as well as a professor in Music Education programs at two universities in São Paulo State. In supervising student teachers or giving pedagogy courses, I am witness to innumerable queries from musicians and music educators having to do with the return of music to the schools. This paper describes the intent the music education curriculum used inside Waldorf schools. Waldorf education in Brazil has an over 50-year history since its beginnings in 1955. The many trails already forged offer possibilities and recommendations for Music Education both in traditional schools as well as in educational social programs. This text offers a brief description of Waldorf pedagogy and will describe the music curriculum used from preschool through high school. I also discuss the human formation of teachers, of their knowledge, abilities, attitudes and skills. Finally, I present suggestions for possible applications of these experiences for music education in other contexts.

**Keywords:** Music education, Waldorf pedagogy, music in schools

## **Educação Musical na escola Waldorf**

A pedagogia Waldorf baseia-se na compreensão do ser humano e do mundo a partir Antroposofia (ciência espiritual), criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Hoje está presente em mais de 50 países. Segundo Steiner a mais elevada tarefa do educador deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.

Com este pensamento, Steiner propôs que a pedagogia não seja um sistema rígido, portanto não existem receitas, fórmulas e repetições monótonas de conteúdos e metodologias de

ensino. Cada educador, ao descobrir-se, deve também descobrir os educandos, de modo que construam possibilidades de ensinar e aprender mutuamente: “cada qual precisa desdobrar de modo artístico seu próprio ser e entregá-lo com espontaneidade” (FRIEDENREICH, 1990, p.14).

A pedagogia Waldorf é proposta nos âmbitos do pensar, do sentir e do querer de forma equilibrada e integrada. Por pensar, podemos compreender todos os processos cognitivos, da percepção, da memória, da abstração, do pensamento, das conexões e relações mentais, enfim, tudo o que envolve o intelecto. Por sentir, compreende-se uma educação que contempla a imaginação, a fantasia, os sentimentos, os desejos e as expressões artísticas, o mundo invisível interno e externo relacionado às emoções. Por querer, é possível compreender o movimento, a vontade, o impulso que nos move para transformar o mundo.

De forma esquemática podemos associar o pensar à região da cabeça; o sentir à região do tórax, mais precisamente ao sistema cardiorrespiratório; e o querer ao sistema metabólico motor (abdome e membros) (LANZ, 2005, p.32).

É possível afirmar que a educação contemporânea tem se preocupado muito mais com a construção do pensar, e muitas vezes, desconsidera e até mesmo menospreza os âmbitos do sentir e do querer. Por exemplo: os estudantes dedicam grande parte dos seus dias a atividades que exigem somente o pensar e geralmente permanecem fechados no ambiente da sala de aula, sentados em suas cadeiras, executando poucos movimentos corporais e com pouco espaço para manifestar seus sentimentos e pensamentos próprios.

As consequências desse modelo de educação podem resultar em seres humanos pouco comprometidos com as necessidades da sociedade atual, voltados para seus próprios interesses, tecnicistas e imaturos (“duros”) emocionalmente.

A educação musical nas escolas Waldorf não está a serviço da aquisição de conhecimento e de habilidades musicais, nem é tratada de forma isolada das demais atividades e conteúdos vivenciados. Está intrinsecamente associada à formação humana, à conquista do desenvolvimento pessoal e das relações sociais, à educação estética, ao despertar da sensibilidade e dos valores.

Associando respectivamente ao pensar, sentir e querer, os três elementos da música melodia, harmonia e ritmo, devem estar presentes de forma equilibrada no processo educativo musical, sendo que o educador não deve privilegiar ou restringir nenhum dos elementos. De forma prática e bastante redutiva é possível dizer que numa aula de música, os alunos devem realizar movimentos corporais, trabalhos de coordenação de pés e mãos em diversos níveis de dificuldade para que trabalhem a vontade, o querer – através do ritmo. É necessário também estimular o pensamento, o discurso musical, através do canto e de instrumentos melódicos como a flauta, por exemplo, assim estaremos contemplando o pensar na formação musical. Já o sentir deve ser explorado pelas sensações provenientes de vivências harmônicas, que iniciam de forma rudimentar com um ambiente de quintas, através de ostinatos no xilofone, ou cordas soltas de instrumentos de arco, passando pela escala pentatônica. Num segundo momento, podem ser apresentados os modos gregos e então as escalas diatônicas, maiores e menores.

Cada sistema tem seu ambiente e a criança, desde pequena, passa por essas vivências sonoras e as registra no âmbito do sentir. Já o jovem experimenta os sons cromáticos e vivencia as dissonâncias e escalas exóticas, a fim de compreender essas novas formas de sentir e de se relacionar, inclusive com as tensões e expansões que esse material sonoro-musical pode oferecer.

## **O Currículo**

A educação musical na escola Waldorf preocupa-se em apresentar os conteúdos curriculares respeitando a faixa etária e o desenvolvimento da criança, usando a mesma lógica percorrida pela história da humanidade.

A pedagogia Waldorf tem como base de sua metodologia de ensino a compreensão do mundo a partir da visão do micro para o macro, ou seja, as crianças aprendem a partir da sua relação com o mundo, com as pessoas, dentro da escola, da família, para no futuro compreenderem as questões mais complexas da humanidade e do universo.

Inicia-se o trabalho musical na educação infantil estabelecendo-se ritmos que ajudam a organizar a rotina da criança, marcados por movimentos de contração e expansão (brincar fora – no parque, brincar dentro – na sala). As propostas musicais não tem a intenção de “ensinar” a criança, mas proporcionar a integração delas nas rodas, chamadas de rodas rítmicas, que geralmente trazem como tema as épocas do ano (Festas cristãs como a Páscoa, São João, Natal...). Na roda rítmica, as crianças cantam, se movimentam, brincam e se relacionam. Utilizam-se objetos e brinquedos provenientes exclusivamente de materiais naturais (madeira, sementes, tecidos de algodão, lã, areia). Esses instrumentos possibilitam reproduzir sons da natureza como o pau de chuva, os apitos, o carrilhão, os triângulos, os sinos e guizos, e outros como xilofones e flautas pentatônicas e o Kântele<sup>10</sup>. Estes instrumentos são utilizados para sonorizar histórias, e as crianças assumem a função de apresentá-los quando o personagem designado para determinado instrumento surge (chuva, vento, pássaros, rios, estrelas). Assim, ela aprende o momento de tocar e de silenciar, a partir da observação do mundo. O canto normalmente é suave, na região aguda, apropriada à voz infantil, em uníssono e baseado na escala pentatônica. Melodias folclóricas podem ser vivenciadas.

Por volta do 1º e 2º ano, aos poucos são inseridos outros instrumentos como a flauta doce (geralmente de madeira, para preservar o contato com elementos naturais e vivos) e pequenos instrumentos de percussão.

No 3º ano, aos 9 ou 10 anos de idade inicia-se uma época na qual a consciência da criança amplia-se, ela sai daquele mundo seguro, onde a confiança no adulto é plena e irrestrita e começa a perceber que todos têm falhas. A vivência dos modos maiores e menores é bem-vinda nesse período. Músicas modais e tonais já são desejáveis também. A criança já pode experimentar cantar em cânone, vivenciando a melodia no seu grupo e ao mesmo tempo no outro, porém com defasagem de tempo. O cânone proporciona treino para independência, mas ao mesmo tempo, se integra ao todo. Nesta fase também acontece uma vivência com instrumento de corda, violino, que exige delicadeza, concentração, integração entre a respiração e o movimento, interiorização dos sons.

---

<sup>10</sup> O Kântele é um instrumento originário da Finlândia, foi resgatado por Rudolf Steiner no início do século XX. Pertence à família das liras e é composto de um jogo de cordas montadas sobre uma caixa acústica de madeira.

No 4º ano, os alunos devem conhecer o bairro, a cidade e o estado em que vivem. É desejável que eles possam conhecer um pouco da cultura local, cantando o hino da cidade, visitando locais importantes como teatros e museus, conhecendo grupos musicais e artísticos de origem local e regional, ampliando os conhecimentos a nível estadual.

No 5º ano esses conteúdos se expandem para as regiões do Brasil. Ritmos, danças, festas, músicas são vivenciados com grande variedade. Músicas provenientes de civilizações antigas como Pérsia, Egito, Grécia também são estudadas.

No 6º ano o tema América Latina proporciona grande variedade de ritmos, músicas andinas. A inserção da flauta contralto e o domínio da subdivisão rítmica ternária proporcionam maiores recursos, gerando grande entusiasmo nas crianças. Os estudos sobre Roma antiga pode trazer ritmos de marcha e a sonoridade do canto em latim.

No 7º e 8º ano, os estudos se ampliam para África, América do Norte, Europa, Ásia, Oceania permitindo aos alunos um grande contato com as diversas sonoridades provenientes destes locais, entre os períodos renascentista e clássico. Biografias de compositores são pesquisadas, a música erudita ganha ênfase neste período.

No final do 8º ano, há a preparação de uma peça teatral, quando os alunos já devem conseguir compor coletivamente algumas canções para serem utilizadas como trilha sonora do espetáculo.

As atividades de criação musical (composições e improvisações) estão sempre presentes, iniciando no jardim com jogos de palavras e ritmos até o ensino médio, quando ganham profundidade e complexidade. Os ensaios são realizados em pequenos grupos e isso auxilia no estreitamento das relações sociais, com desenvolvimento da cooperação e da ajuda mútua.

No ensino médio, as atividades de leitura e escrita, teoria, harmonia, ganham mais espaço, e a compreensão da música do ponto de vista estrutural, formal, estético e filosófico são abordados.

A música é estudada cronologicamente, desde o romantismo até os dias atuais, a partir dos aspectos culturais e de suas diferentes funções: como arte, entretenimento, terapia, linguagem, em seus diversos usos e recursos. O objetivo é chegar até a atualidade, abordando inclusive conhecimentos relacionados com a tecnologia, com as diversas mídias e com música de vanguarda.

O professor, de acordo com a proposta pedagógica Waldorf assume, nas 3 fases do desenvolvimento humano (no três primeiros setênios) papéis diferentes.

Na Educação infantil o professor é a autoridade a ser imitada, o modelo, portanto seu comportamento, sua forma de conduzir, sua fala, seus gestos serão reproduzidos pela criança. Ela precisa sentir confiança e segurança para se desenvolver de forma saudável, portanto, o professor precisa proporcionar um ninho de aconchego, de calor e proteção, para que ela vença os principais desafios do primeiro setênio: andar, falar e pensar.

No ensino fundamental o professor é a autoridade amada, que ajudará a criança a desvendar o mundo. Os conhecimentos apresentados de forma artística auxiliam a criança a ser tornar um ser humano mais sensível, a formar as bases do comportamento ético, da cidadania e da responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesta fase, a criança descobre as belezas do mundo. O mundo é belo e o professor deve conduzir os conhecimentos valorizando artística e esteticamente tudo o que faz.

No ensino médio, o professor é aquele que traz a verdade. O adolescente precisa sentir nas atitudes do professor a sinceridade, a franqueza, a justiça. O mundo é verdadeiro. A partir deste prisma é possível discutir as grandes questões da humanidade, as dificuldades que o ser humano enfrenta no mundo e as possíveis formas de transformações da sociedade.

Além de uma formação técnica, acadêmica e artística, o professor ainda precisa cuidar de sua autoeducação, do autoconhecimento e procurar manter um permanente espírito investigativo de sua ação no mundo, incluindo a análise de sua prática pedagógica e de sua relação com os alunos. Relação esta baseada no respeito, na consideração do outro como um ser dotado de

individualidade, e, no amor, imprescindível para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo.

A educação musical na escola deve ser ministrada pelo licenciado em música, todavia, de acordo com o cenário brasileiro atual, é possível que outros profissionais como os bacharéis e mesmo os professores de artes ou os pedagogos lecionem música na escola. É preciso então, que existam a médio e longo prazo, projetos e ações que visem à profissionalização do educador musical assim como a valorização e o favorecimento dos cursos de Licenciatura em Música.

Para que haja de fato uma educação comprometida, que forme integralmente seres humanos mais autônomos e livres é preciso uma educação sólida, com disciplinas e projetos transdisciplinares, transversais. Não basta haver pequenas abordagens esporádicas, fragmentadas e redutivas, como as que ocorrem eventualmente, durante as aulas de Artes; o professor generalista precisa conhecer, dominar e trabalhar com as quatro linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais, ou seja, muitas vezes estas áreas são ministradas durante um bimestre.

De forma descontínua, superficial e teórica estão sendo ministradas, em grande parte das escolas, as aulas de artes.

A música, assim como todas as demais disciplinas poderia contextualizar os inúmeros conteúdos e integrar o currículo geral, buscando dialogar com as diversas culturas do mundo. É possível, mesmo numa escola tradicional, ou num projeto social que haja aproximação entre o professor de música e os demais profissionais, buscando pontos comuns para projetos em parceria.

O desenvolvimento do currículo musical acompanhando a evolução da humanidade ajudaria o professor a organizar os conteúdos de forma lógica e natural, acompanhando também o desenvolvimento da criança.

Os alunos inseridos num projeto de educação musical escolar longitudinal deveriam ao final do ensino médio conhecer história da música, teoria musical, cantar e tocar instrumentos, criar e improvisar, discutir a respeito de diferentes sistemas de afinação, tecnologia musical e produções musicais atuais. Esses conteúdos proporcionam que os adolescentes tenham uma formação prática, artística, e principalmente crítica, que reflitam sobre suas escolhas e sobre a diversidade cultural existente no mundo.

Quando o currículo respeita as fases do desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança e do jovem, proporciona que os conteúdos e o repertório sejam organizados de forma a auxiliar no equilíbrio do pensar, do sentir e do querer, despertando e ampliando a consciência sobre si e sobre o mundo. O professor, independente do espaço em que atua, pode planejar suas aulas contemplando estes três diferentes aspectos do ser humano, trabalhando de forma a integrar estas habilidades, sem privilegiar uma em detrimento da outra.

### **Referências bibliográficas**

- Friedenreich, C. A. (1990). *A educação Musical na escola Waldorf: sugestão para o ensino*. (E. Asbeck, Trad). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Lanz, R. (1998). *A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Richter, T. (Ed). (2002). *Objetivo pedagógico e Metas de ensino de uma escola Waldorf*. (R. Lanz, Trad). São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil FEWB.
- Steiner, R. (2012). *A arte e estética segundo Goethe*. São Paulo: Editora Antroposófica.



## **Referências eletrônicas**

Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES –

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Sociedade antroposófica brasileira. SETZER, Valdemar. <http://www.sab.org.br/antrop>

Escola Waldorf João Guimarães Rosa. <http://www.waldorfribeirao.org>

Federação as escolas Waldorf no Brasil. <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>

Ouvir ativo. <http://www.ouvirativo.com.br>

## **A roda de choro como espaço pedagógico de aprendizagem musical**

Andréia Veber  
Universidade Estadual de Maringá  
andreiaveber@gmail.com

Tiago Brizolara da Rosa  
Universidade Estadual de Maringá  
tiago@timewavegames.com

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar relato de experiência sobre uma das ações desenvolvidas no ano de 2012 pelo projeto de extensão Educação Musical, Escola e Comunidade, desenvolvido no Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá/PR – Brasil. A ação se refere a um dos cursos oferecidos pelo projeto, intitulado “Roda de choro – Música Brasileira na Comunidade”, que teve como principal objetivo a formação musical por meio de atividade de Roda de Choro, atividade essa que conta com características ligadas à aprendizagem informal de música. Corroboramos com Couto (2009) quando afirma que “as práticas de aprendizagem informal se fazem indispensáveis ao trabalho do professor” (couto, 2009 p. 92). Outros fatores foram importantes motivadores para realizar o curso, como a possibilidade de divulgação e ampliação de conhecimentos acerca do gênero Choro, um dos principais bens da cultura musical brasileira. Outro foi a importância da prática de conjunto, e, em especial, acontecendo nessa prática, o reconhecimento do gênero como catalisador no preparo para a música popular brasileira, possuidora de amplo mercado de trabalho e, que, no entanto, goza de reduzida participação de estudantes e egressos da universidade, em nosso entender. Um dos principais resultados foi o reconhecimento da roda de choro como um meio para a aprendizagem musical informal, além da aproximação promovida entre acadêmicos e músicos da comunidade externa.

**Palavras-chave:** roda de choro, aprendizagem informal de música, prática em conjunto.

## **Abstract**

This paper aims to present a experience report about the actions developed in the year of 2012 by the project *Educação Musical, Escola e Comunidade*, that took place in the Department of Music of the state university of Maringá city - Brazil (UEM - *Universidade Estadual de Maringá*). The action refers to a course taught by the project, named “Roda de Choro - Música Brasileira na Comunidade” that had as main objective the music formation by means of *Roda de Choro (Choro Circle)*, an activity that has characteristics related to informal music learning. We agree with Couto (2009) when he says that “the informal learning practices are indispensable to the teacher’s work” (free translation from Couto, 2009 p. 92). Other factors were important motivators for performing the course, such as the possibility of divulgating and broadening the knowledge about the instrumental music genre Choro, one of the main patrimonies of brazilian musical culture. Another one was the recognized need of group practice opportunities, and, especially, happening in this practice, the recognition of the genre as a catalyst in the preparation for brazilian music, owner of a broad labor camp, but, taht, nevertheless, counts with a reduced participation of students and graduated individuals, in our understanding. One of the main results was the recognition of the choro circle as a mean to informal music learning, in addition to the approximation promoted between academic and external community musicians.

**Keywords:** choro circle, informal music learning, group practice.

## **Introdução**

O Curso “Roda de choro – Música Brasileira na Comunidade” teve como objetivo a formação musical por meio de atividade de Roda de Choro, partindo do pressuposto de que ela possui características ligadas à aprendizagem informal de música. Neste sentido, corroboramos com Couto (2009) quando afirma que “as práticas de aprendizagem informal se fazem indispensáveis ao trabalho do professor” (couto, 2009 p. 92). Dessa forma, trata-se de pensar no repertório de música popular, tornando as vivências com música coerentes e significativas.

O relato aqui apresentado refere-se ao curso desenvolvido no ano de 2012 no âmbito do projeto de extensão Educação Musical, Escola e Comunidade, pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá/PR – Brasil.

Entendemos que proporcionar um curso de formação em música no qual a formação proporcionada aconteceria no contexto de uma roda de choro permitiria ao futuro educador musical ter contato com uma forma de aprendizagem musical informal. Considerando, principalmente, que o gênero Choro é um dos principais bens da cultura musical brasileira.

Além disso e do conhecimento do próprio choro, o que motivou a realização do curso foi a importância da prática de conjunto e em especial o reconhecimento do gênero como catalisador no preparo para a prática da música popular brasileira, possuidora de amplo mercado de trabalho e, que, no entanto, goza de reduzida participação de estudantes e egressos da universidade, em nosso entender.

### **“O Choro e a Roda”: a roda de choro no contexto da música brasileira**

“O choro é a essência e a alma da música brasileira”  
(Villa-Lobos)

O choro surgiu no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, por volta de 1870, não como gênero, mas como modo de tocar que estava relacionado à interpretação que os músicos populares conferiam as músicas tocadas nos salões da burguesia. Segundo Bolão (2005) esses músicos, em sua maioria, eram funcionários da Alfândega, dos Correios ou da Estrada de Ferro e se reuniam em suas casas na Cidade Nova ou nos subúrbios para tocar. Desta forma, “Polcas, Valsas e Schottisches assumiram, pelas mãos dos chorões, feições bastante distintas da música que vinha da Europa” (BOLÃO, 2005, p. 103).

Constituiu-se como gênero somente a partir de 1910 e hoje é tido como um gênero da música popular que se constitui em influência para boa parte da música urbana do país. Apesar de seus mais de 100 anos de existência, o Choro mostra-se como um gênero atual, que permite um

diálogo sem limites entre o tradicional e o contemporâneo. Mesmo tendo passado há poucas décadas por um período de esmaecimento, a força do gênero nos últimos aproximadamente 15 anos se verifica claramente pela existência de um festival nacional anual, escolas especializadas no gênero (como a Escola Portátil, no Rio de Janeiro e a escola Raphael Rabello, em Brasília), a presença do choro em inúmeros festivais de música no país – seja sendo ensinado em oficinas, seja sendo tocado em festivais competitivos ou mostras –, rodas e clubes de choro ao redor do mundo e sua presença em universidades dentro e fora do país.

Um dos elementos mais característicos do Choro, que pode ser considerado sua matriz, é a Roda de Choro. Caracterizada como um encontro de músicos e ouvintes, marcada pela performance e improvisação no repertório específico do gênero. Como afirma Moraes (2011),

Pode-se ouvir o Choro, gênero musical brasileiro, em diversos lugares: no palco de um teatro, casa noturna ou entre mesas de um bar, mas, o seu habitat natural é a Roda de Choro. A Roda é o contexto de performance mais típico do Choro e que tem como sua principal característica a informalidade (MORAES, 2011.p. 11).

### **A roda de choro e a aprendizagem informal em música**

Filho et al (2011), explicam que na Roda de Choro não é necessário ter uma definição inicial sobre, por exemplo, quem irá tocar, com quem, quando, como. “Trata-se de um encontro entre músicos, com a presença de uma audiência” no qual em vários momentos os músicos se intercalam nas performances. Assim, uns tornam-se apreciadores dos outros.

Além disso, nos ambientes de Roda de Choro é comum músicos menos experientes fazerem papel de ouvintes, aprendendo com os mais experientes. Porém, os músicos menos experientes também tocam. Segundo Filho et al (2011)

Na roda de Choro instrumentistas de diversos níveis tocam juntos, criando e recriando repertórios; nela a música exerce, dentre outras coisas, o papel de interlocução entre as pessoas. Assim, a Roda de Choro cria um ambiente de relações e, em contrapartida, apoia-se nele. (FILHO et al, 2011. p. 150).

Segundo os autores há nos discursos que tratam do Choro uma polaridade entre Roda de Choro e apresentações com a Roda de Choro.

Alguns discursos valorizam a apresentação em relação à Roda, apoiados na ideia de que a formalização e a profissionalização indicam que o gênero está sendo valorizado. De outra mão, há aqueles que defendem a autenticidade do choro somente nas Rodas, onde existe informalidade e pessoalidade (FILHO et al, 2011 p. 152).

Para Green (2001) os músicos populares podem ser engajados nas chamadas “práticas de aprendizagem informal de música” (GREEN, 2001, p. 5; 2006, p. 106). A roda de choro possui características semelhantes às aquelas apresentadas por Green (2001) acerca dos modos de aprendizagem e relação com música dos músicos populares. A autora fundamenta seus conceitos em pesquisa realizada com 14 músicos populares, desde iniciantes até profissionais. Este estudo, por meio do qual a autora buscou conhecer a trajetória de aprendizagem musical desses músicos, bem como os aspectos a elas relacionados, resultou no livro *How Popular Musicians Learn* (GREEN, 2001).

Segundo a autora, as práticas musicais informais passam pela escolha do repertório e pelas práticas aurais, o “tocar de ouvido” o “imitar o que se ouve”, seja por meio da apreciação ao vivo de outros músicos tocando, seja pela audição de gravações.

Um fator também relevante para as práticas informais de música é que, de forma geral, elas acontecem em grupos, por meio de interações diversas, sejam elas conscientes ou inconscientes. No contexto da roda de choro, principalmente considerando o projeto descrito

neste artigo, essa interação é por um lado consciente, uma vez que utilizamos do contexto da roda de choro para desenvolver visto o caráter didático que buscamos imprimir no projeto.

### **A roda de choro como metodologia de ensino e aprendizagem em música**

O Curso “Roda de choro – Música Brasileira na Comunidade”, aconteceu entre os meses de maio e dezembro de 2012, com encontros acontecendo todas as segundas-feiras das 19h30 até 21h, em uma das salas do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá/PR. A equipe foi formada por três ministrantes, um monitor - acadêmicos do curso de graduação em música da Universidade Estadual de Maringá - e pela coordenadora.

A ideia de proporcionar um curso de formação neste formato surgiu a partir da criação de uma Roda de Choro aberta à comunidade, iniciada em abril de 2011 tendo como idealizadores três acadêmicos do curso de música e uma professora. Com o passar do tempo, em meio aos encontros, percebeu-se um anseio entre aqueles que buscavam participar da roda esporadicamente em conhecer mais sobre o gênero, porém, aliado a uma dificuldade em fazê-lo. Em meio às reflexões sobre o trabalho desenvolvido no ano de 2011, surgiu a ideia de criar um curso de formação em música específico sobre o choro. Após algumas discussões a equipe idealizadora do projeto percebeu que seria uma grande oportunidade de pensar o ensino e aprendizagem da música de forma popular, aliando conhecimentos e formas de aprendizagem musical já conhecidas pelos participantes. Assim, chegou-se à constituição do curso, que foi oferecido durante todo o ano de 2012, como experiência de formação por meio de prática popular em grupo.

As atividades do curso eram dotadas de uma rotina que envolvia:

1) Na preparação das aulas: a) escolha do repertório a ser desenvolvido semanalmente, considerando os diferentes níveis de conhecimento musical dos participantes do projeto; b) seleção de aspectos didáticos a serem desenvolvidos em cada peça; c) separação de repertório a

ser disponibilizado para apreciação musical em casa - tanto aquele que seria tocado quanto outras obras do gênero;

2) Durante as aulas: a) momentos de estudo em grupos separados, como forma de trabalhar os aspectos técnicos do gênero. Em geral, os grupos eram divididos em percussão, harmônicos e melódicos, cada um trabalhando aspectos específicos acerca do repertório escolhido; b) Momento de prática de conjunto, no qual todos os participantes se juntavam para tocar o repertório trabalhado nos pequenos grupos; c) momento de repertório livre, no qual o grupo trazia repertório diverso de choro, em diferentes níveis, seguindo, neste momento, a forma tradicional de condução de uma roda de choro, na qual aqueles que conhecem tocam e os demais, ouvem e aprendem; d) Momentos de apreciação musical por meio de vídeos e gravações com o objetivo de trazer ao grupo conhecimentos acerca do gênero no contexto nacional.

3) Promoção de apresentações musicais e rodas de Choro abertas, realizadas em outros espaços - nas quais os ministrantes do curso e alguns participantes tiveram a oportunidade de compartilhar os trabalhos desenvolvidos.

### **Alguns resultados**

Aberto à comunidade interna e externa à UEM, o curso atingiu diretamente 23 pessoas que participaram ativamente das atividades de oficina bem como apresentações realizadas durante o ano. Indiretamente, o curso, devido ao seu caráter de roda aberta à comunidade, atingiu um público de aproximadamente 80 pessoas (entre instrumentistas e apreciadores) que passaram pelos encontros que aconteciam às segundas-feiras, na sala 08 no bloco 008 (DMU) e de aproximadamente 550 pessoas em apresentações realizadas.

Por ter, também, formato de oficina de choro por meio de roda, o curso beneficiou estudantes de música no que concerne ao conhecimento do gênero choro, por meio do conhecimento de técnicas específicas, audição de repertório do gênero, estudo de interpretação,



estrutura, ritmos envolvidos e características harmônicas - tendo grande parte desse conhecimento larga aplicabilidade fora do choro.

O projeto possibilitou aos participantes conhecer, discutir e interpretar repertório do gênero musical Choro, bem como compartilhar os conhecimentos adquiridos com a comunidade em geral. Durante todo ano a Roda recebeu algumas visitas de músicos da cidade de Maringá e região, que vieram conhecer o trabalho e estabelecer diálogo e parceria entre diferentes projetos, pensados para o ano de 2013. Além disso, alguns integrantes tiveram a oportunidade de terem composições de choro tocadas e apresentadas durante o ano, tanto na roda como em diferentes eventos musicais.

Os momentos de roda se constituíram em abertura para aqueles que tinham desejo de apenas conhecer por meio da apreciação o gênero choro. Além disso, a troca de experiência construída entre os participantes e músicos de diferentes regiões e grupos permitiu maior abertura e visibilidade para o curso e o departamento de Música diante da comunidade em geral.

## **Considerações**

Acreditamos que a experiência descrita neste artigo tenha sido significativa em busca de uma aprendizagem musical que permita aproximar o futuro educador musical e o músico que está no meio acadêmico a incorporar as formas populares de se relacionar e entender música em sua formação, transformando-se assim em um profissional mais completo e preparado para atender às diferentes demandas da atuação em música. Corroboramos com Green (2006 apud Couto 2009) quando afirma que

Quando o professor não é capaz de incorporar as práticas de aprendizagem informal dentro da “pedagogia da música popular”, ele se torna um “fantasma” dessa música em sala. A autora argumenta que a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas poderia oferecer aos alunos um certo grau de autonomia com relação a seus professores, aumentando

suas capacidades para seguir com o aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical além da sala de aula (GREEN, 2006 apud Couto 2009 p. 92).

Além disso, as ações apresentadas no projeto permitiram o acesso, preservação, propagação e valorização do Choro, buscando despertar a motivação e maior interesse do público atingido sobre a riqueza e grandiosidade de nossa cultura musical. Acredita-se, desta forma, ter contribuído para com a conscientização dos significados e importância de nossas raízes para a preservação de nossa história.

Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação (PEDROSO, 1999. p.32)

Segundo Silva e Mendes (2012, p. 01), a cultura é construída a partir das ações e inter-relações sociais. Dessas, deriva a cultura de um povo, construída passo a passo. Concordamos com as autoras quando afirmam que o conhecimento das próprias raízes e a conscientização sobre a relevância desse conhecimento para sua história e para a história de uma nação abre olhares sobre a necessidade de valorizar e transmitir esses conhecimentos para as gerações futuras, evitando assim que sejam esquecidas ou adormecidas. Ou seja, tornando a memória do povo viva e fazendo com que as pessoas se sintam parte de uma cultura, de uma história, e atribuam significados a ela.

No que se refere aos acadêmicos participantes da pesquisa, acreditamos que ao estimular estudantes do ensino superior de música a estudar e preparar materiais didáticos, de pesquisa teórica e prática musical, contribuimos com a formação profissional de futuros músicos/professores, gestores e produtores musicais.

## Referências bibliográficas

Bolão, O. (2010). *Batuque é um privilégio. A percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. São Paulo: Irmãos Vitale.

Couto, A. (2009). Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, 15(2), 89-104.  
Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus15/206/206-Couto.htm>

Lara, I. G., Silva, G. T. & Freire, R. D. (2011). Análise do contexto da Roda de Choro... *Per Musi*, 23, 148-161.

Moraes, S. L. (2011). *Arruma o coreto: um estudo de caso do aprendizado musical na roda de choro*. (Monografia Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música).  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Pedroso, S. F. (1999). *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Silva, S. B. & Mendes, R. L. (n.d.). *A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo*. Disponível em [http://www.livrosbrasil.com.br/det\\_artigoslivros.asp?id\\_artigos=262](http://www.livrosbrasil.com.br/det_artigoslivros.asp?id_artigos=262)

## Acortando distancias a través de la música. Una propuesta transformadora

Alicia Edith Raso  
Universidad Nacional de Cuyo  
rasoalicia@hotmail.com

Adriana María Piezzi  
Universidad Nacional de Cuyo  
adrianapiezzi@hotmail.com

### Resumen

El propósito de este trabajo es compartir una experiencia educativa y musical de inclusión social, luego de la puesta en práctica de un Proyecto de Conciertos Didácticos llevado a cabo en Instituciones escolares rurales y urbano marginales en la Provincia de Mendoza. Este proyecto se enmarcó dentro de las **Prácticas Docentes** de los alumnos de la Cátedra de Práctica de la Enseñanza de la Música de la Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo.

Desde una perspectiva transformadora del sujeto a través de la Educación Artística y, específicamente, desde la Música y, con la utilización de la **música en vivo**, la comunicación y la toma de decisiones entre los actores principales que llevaron adelante dicho Proyecto, es que se pusieron en funcionamiento procesos intelectuales, sociales y afectivos que permitieron garantizar procesos que apuntan a la formación de:

- a) Niños auditores crítico y participativos.
- b) Practicantes y futuros docentes comprometidos con su trabajo y la sociedad.
- c) **Inclusión** e integración de la Universidad como institución transformadora en el medio mendocino.

Las conclusiones arribadas mostraron los beneficios obtenidos tanto para los alumnos y docentes de las Instituciones educativas que intervinieron, como también para los alumnos practicantes y sus docentes desde las posibilidades que la música en vivo brindó en el desarrollo de capacidades

cognitivas, comunicativas y emocionales, posibilitando la integración y el reconocimiento de los otros lo cual nos enriquece y ayuda a crecer.

**Palabras clave:** Inclusión, prácticas docentes, música en vivo.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to share an educational and musical experience of social inclusion after the implementation of a Project of Didactic Concerts that was conducted in rural schools as well as in urban schools and institutions socially marginated in Mendoza province.

This project was part of the **Teaching Practices** from the cathedra Practice of the Teaching of Music, dictated on the Arts and Design Faculty, UNCuyo.

From a transformational perspective of the subject through Arts Education, and specifically from the Music, and the support of **music “in vivo”** the communication and the decision making of the principal performers of the Project, was that intellectual social, and affective procedures were made up to assure processes of training to achieve:

- a) Critical and participative children auditors.
- b) Practitioner teachers and future educators committed with their job and with society.
- c) The **inclusion** and integration of the University as a transformational Institution in Mendoza area.

The reached conclusions showed the benefits gained for the students and for the teachers of the educational institutions that took part on the Project, and they were also palpable for the practitioner teachers as well as for their actual teachers; from the possibilities that music offered to the development of cognitive, communicative and emotional capacity, making possible the recognition of others which is a self enriching experience that helps us to grow.

**Keywords:** Inclusion, teaching practices, music in vivo.

## **I. Descripción de la experiencia**

- Tipo de experiencia: Experiencias pedagógicas.

- Objetivos Generales:

- Participar de producciones artísticas contribuyendo, desde el arte, a la toma de conciencia para la posterior transformación de hábitos y actitudes que tiendan a una mejor calidad de vida.
- Acrecentar la función social de la Universidad a partir de las necesidades de la comunidad en la cual está inserta.

- Objetivos Específicos:

- Seleccionar en forma conjunta (alumnos de la cátedra y docentes de las escuelas intervinientes) un repertorio adecuado-amplio y popular- de acuerdo a las edades e intereses de los alumnos.
- Desarrollar los contenidos relevantes del Diseño Curricular Provincial (Mza, Ministerio de Educación) en función del Repertorio seleccionado.
- Utilizar diferentes medios de producción sonora (ejecución vocal, instrumental y corporal) en la interpretación del repertorio propuesto.
- Interpretar vocalmente las canciones del repertorio, atendiendo a la justeza de afinación y a las dificultades melódicas y rítmicas.
- Interpretar, en el concierto didáctico, las obras seleccionadas atendiendo a la dinámica, carácter y estilo de cada una de ellas.

- Metodología:

Se buscó con este trabajo compartir un proyecto pedagógico en el que participaron alumnos de la Cátedra *Práctica de la enseñanza de la Música* de la Carrera de Grado universitario en Música de la Facultad de Artes y Diseño de la UNCuyo realizado durante los años 2010 y 2011.

El mismo estuvo dirigido a alumnos de EGB 1, 2 y 3, Maestros de Educación Musical, directivos, docentes de otras áreas y padres de la Comunidad educativa.

El proyecto promovió situaciones de inclusión en los estudiantes más desfavorecidos de nuestra sociedad. Se fundamentó en la adaptación a necesidades educativas garantizando una calidad formativa para integrar nuevas competencias para todos en diversos contextos. Se articuló desde principios dialécticos y participativos, con conciencia social incluyendo a todos los actores que intervinieron en el mismo (directivos, docentes de música, padres, estudiantes del profesorado, alumnos).

Consistió en desarrollar un programa de conciertos didácticos que estuvieron a cargo de alumnos de la *Cátedra mencionada* y los alumnos beneficiarios del proyecto. En el concierto didáctico final se puso en práctica el repertorio musical trabajado en conjunto entre docentes y alumnos de la FAyD y las instituciones intervinientes.

En cuanto a las canciones trabajadas cabe aclarar que las mismas se seleccionaron a partir de los contenidos de la Educación Musical según los Documentos curriculares vigentes, previo acuerdo entre los docentes de música de las Instituciones participantes, las docentes y los alumnos de la *Cátedra de Práctica*. El repertorio fue musicalizado por los alumnos de la *Cátedra* y enseñado por los docentes de música a sus alumnos, para la participación activa en la puesta final.

Para el desarrollo de la propuesta se realizó un diagnóstico en las escuelas participantes donde se advirtió una notoria carencia de posibilidades de acceso a espectáculos musicales utilizando música en vivo. Tanto los alumnos como los maestros manifestaron una necesidad y un marcado interés en acceder, desde la escuela, a estas expresiones artístico-educativas. Reclamaron, por otra parte, el contacto directo con obras del repertorio popular, con músicos del medio y con instrumentos musicales en vivo.

Se trabajó con dos tipos de escuelas con características poblacionales diferentes:

1-*Escuelas urbano-marginales*: con falta de oportunidades para asistir a espectáculos artísticos debido a carencias de tipo económico y cultural.

2-*Escuelas rurales*: alejadas del conurbano mendocino con escasez de posibilidades económicas para trasladarse a los lugares donde se desarrollan los eventos artísticos.

## II. Fundamentación

*“El arte se entiende como construcción, como lenguaje artístico mediante el cual perpetuamos y transportamos el sentido del mundo”* (Barreiros, 2008-pág 38)

El arte constituye uno de los caminos indispensables para el desarrollo del pensamiento por lo que es considerado un campo de conocimiento en la Educación General y Específica de las Artes. Éste involucra procesos de análisis e interpretación crítica de la realidad en la cual se comprende el hecho artístico como construcción simbólica y discursiva situada en un contexto social y cultural, en la que los sujetos manifiestan la conciencia de sí mismos y de los otros. (DFG, *Reforma curricular-UNCuyo-2011*) Al mismo tiempo desarrolla procesos creativos que favorecen el pensamiento metafórico.

Existe una multiplicidad de interpretaciones acerca de cómo se producen y perciben las expresiones artísticas en sus distintos modos de concreción, *“en su carácter abierto, polisémico y metafórico”*. (Res. 120/10.35.c-pág 23 DFG. Educación Secundaria-UNCuyo). Las formas de producción en las diversas disciplinas artísticas permiten a los docentes diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje que apunten al desarrollo de diversas habilidades, destrezas y hábitos en sus alumnos, haciéndose visible a través de los distintos sentidos sus pensamientos, ideas y sentimientos. Esto afirma el documento sobre Educación Artística de Canarias, España, el cual sostiene que *“...cada manifestación artística es una cristalización simbólica de la manera en la que se siente, se entiende y se desea expresar las vivencias al compartir, dialogar y hacer consciente quiénes somos y cómo se interactúa en el mundo”*.

Los lenguajes específicos de la Educación Artística (sonoros, visuales y del movimiento), ayudan a experimentar, aprender y desarrollar gran número de destrezas, habilidades y estrategias creativas que luego pueden ser transferidas a otros contextos. Favorecen, además, competencias que se relacionan con la creación y producción desde la escucha, la participación, el debate, las toma de decisiones desde lo individual y lo grupal.



En la escuela se presentan oportunidades infinitas para debatir sobre los posibles relatos, alcances y limitaciones de los lenguajes artísticos. La educación artística y, en particular, la educación musical pueden pensarse como *“procesos de transformación que inter-pelan y modifican a los sujetos que construyen su conocimiento”* (Fernández T, M. 2010; pág.39)

Se considera, sin dudas, que la Música, un lenguaje artístico con naturaleza propia y códigos propios, estimula todas las facultades del ser humano: el razonamiento lógico, la capacidad de abstracción, la imaginación, la memoria, la creatividad, la capacidad estético-comunicativa-expresiva, entre otras. La música, en sí misma, es inclusiva, pues reúne dimensiones desde lo intelectual, desde lo social y afectivo. Permite que se constituya como herramienta ideal para un modelo de transformación social y educativo, favoreciendo la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades. Esto pone en juego distintas miradas de la realidad, para que el sujeto, reconociéndose distinto al otro, aprenda a relacionarse.

### **III. Síntesis final**

Llevar estos conciertos didácticos a las escuelas, con un objetivo pedagógico-didáctico ordenado, claro, expresivo y artístico, contribuyó con la formación de nuestros futuros ciudadanos desde un acercamiento con el arte y favoreció el trabajo desde los canales de comunicación artística.

Se considera que estos conciertos fueron potentes acciones educativas que permitieron acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectaron a niños, jóvenes y sus familias con la expresión musical en vivo utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia. Además, propiciaron la creación de un nuevo público más crítico y participativo, comprometido con la producción y la interpretación del hecho artístico musical.

Se pudo comprobar que los niños fueron parte integrante de la Música y no meros espectadores. Pudieron acercarse de forma natural potenciándose el desarrollo en ellos de la capacidad de expresar sentimientos.

Estos conciertos fueron concebidos como oportunidades para la generación, transmisión y difusión de presentaciones musicales, relacionadas con un pensamiento pedagógico-musical contemporáneo y abierto y promoviendo la inclusión desde la institución formadora que es nuestra Universidad.

Para que los profesores puedan vincular a sus alumnos con las experiencias musicales, ellos mismos deberían haber experimentado estas vivencias a través de dinámicas individuales y grupales. De esta forma, el nivel superior de la enseñanza musical podría verse transformado en un taller de indagación y experimentación musical permanente desde el análisis y la reflexión de las mismas (Gainza, 2006)

## **Referencias bibliográficas**

Academia Nacional de Educación. (2000, abril). La formación artística, una encrucijada pedagógica. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 42.

Barreiros, R. (2007). Imagen: aquello de lo que estoy excluido. *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte*, 3.

\_\_\_\_\_ (2008). De las escrituras y las antigrañas. *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte*, 4.

Dirección General de escuelas Gobierno de Mendoza. (1998). *Transformación Educativa en la provincia de Mendoza*. Documento curricular Provincial, Fascículo 14.

Diseño Curricular de la Educación Secundaria en colegios de la UNCuyo (2011). UNCuyo.

Fernández, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 23-41.

Frega, A. L. (2008). *Didáctica de la Música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: BONUM.

García, C. (2012). Qué puede aportar el arte a la educación. El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y sociedad*, 1, 201-212.

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Ministerio de Educación República Argentina (s.f.). *Resolución 120/10*. Consejo Federal de Educación.

### **Referencias electrónicas**

<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20071201-critica-nro-3.pdf>

<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20080401-critica-nro-4.pdf>

<http://www.eumed.net/rev/ays/1/cgm.html>

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/3Educacion Artistica.pdf>

<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-tic/item/310-inclusi%C3%B3n-social-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica-comunidades-de-aprendizaje>

## **Afastando-se da modernidade: reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais**

Rita Helena Sousa Ferreira Gomes  
Universidade Federal do Ceará/Sobral  
ritahelenagomes@gmail.com

Marco Antonio Toledo Nascimento  
Universidade Federal do Ceará/Sobral & Université de Toulouse/Le Mirail  
marcotoledo@ufc.br

### **Resumo**

O artigo parte do pressuposto que há uma relação entre a episteme inaugurada na Modernidade e os modelos tradicionais de abordagem e ensino da música. Partindo de uma breve análise do nascimento da ciência e da filosofia cartesiana como pontos de sustentação de práticas pedagógicas ainda vigentes, os autores demonstram que o Ensino Coletivo se opõe à percepção de que o saber é produção fundamentalmente individual, bem como abre espaço para consideração das experiências vividas.

**Palavras-chave:** Ensino Coletivo, Conhecimento, Modernidade, Filosofia.

### **Abstract**

This article assumes that there is a relation between the episteme started during the Modernism and the traditional approaches to music teaching. Starting with a brief analyses of the birth of cartesian science and philosophy as supporting basis for pedagogical practices still used today, the authors show that Collective Teaching is in opposition to the assumption that knowledge is a fundamental individual production, and they also open room for further considerations regarding lived experiences.

**Keywords:** Collective Teaching, Knowledge, Modernism, Philosophy.

## **Introdução**

Esse artigo tem como proposta primeira apontar como a metodologia do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) traz uma superação do modo moderno (fragmentado e centrado no indivíduo) de construir conhecimento e, conseqüentemente de educar. As reflexões apresentadas partiram de práticas pedagógicas vivenciadas por dois colegas de diferentes formações que atuam no curso de Música da UFC/Sobral, que acreditando que o saber se faz no diálogo, entrelaçaram ideias da educação musical e da história da filosofia. A própria existência deste artigo, portanto, é a materialização de uma mentalidade que toma o conhecimento como uma construção que, em nenhuma hipótese, pode ser percebida como puramente individual.

Partindo desse pano de fundo, o texto que segue se divide, por questões didáticas, em três momentos cruciais: 1) resgate histórico filosófico da episteme moderna, enfatizando sua emergência no século XVII na filosofia cartesiana; 2) exposição das características que marcam o Ensino Coletivo; e, 3) conclusão de como o Ensino Coletivo pode ser visto como superação (consideradas suas limitações) da forma moderna de elaborar e transmitir o conhecimento.

## **As raízes da produção do saber na modernidade**

O nascimento da ciência<sup>11</sup> moderna finca suas raízes na Revolução Científica. Essa caracterizou-se, principalmente, pela crítica que empreendeu ao modelo escolástico de conhecimento que, por sua vez, se atrelava a um paradigma que tomava o homem como criatura e a natureza como obra sagrada a qual não competia a ação humana, mas simplesmente a contemplação. De acordo com Domingues (1991: 28) a percepção medieval do homem, como criatura divina que pecou e precisa da graça de Deus para salvar-se, remete a verdade a um artigo de fé e não a uma descoberta da razão discursiva.

---

<sup>11</sup> A ciência é a grande referência para a determinação dos modelos vigente de construção e repasse do saber, mesmo aqueles que não se enquadram como “científicos”. A música, por exemplo, apesar de ser catalogada em meios as artes, está submetida ao modo científico na medida em que está também inserida (e sob as regras) no ambiente acadêmico que, por excelência, é marcado pela metodologia científica.

A Revolução Científica, segundo Marcondes (2008), apesar de não estar isenta de misticismos, configurou-se pela crítica a uma ciência (no sentido original do termo: conhecimento) contemplativa que desprezava a esfera técnica, defendendo um conhecimento interventivo que conciliava teoria e técnicas.

Consagrado como o maior representante da Revolução Científica, Galileu foi criticado por Descartes por não conseguir dar as fundações para o novo conhecimento que havia proposto (Rovighi, 1999:58). Descartes, então, coloca-se a difícil tarefa de embasar a ciência nascente numa metafísica que, na sua famosa metáfora, é a raiz da árvore cujo tronco é a física e os ramos as demais ciências (Descartes, 2005: 19-20).

Em sua empreitada o renomado filósofo parte de uma completa revisão dos conhecimentos que possui, renegando tudo aquilo que possa ser posto em dúvida. A dúvida exagerada, própria do método sugerido por Descartes, para alcançar ideias claras e distintas, faz com que tudo que provém dos sentidos seja visto como passível de engano. Note-se que não é o caso de pensar que na filosofia cartesiana tudo que nos chega pela sensação seja factualmente errado, mas que por algumas vezes o serem, devem ser rejeitados. Em meio ao processo de “limpar o terreno” para nele fundar as novas e seguras bases, também são deixados de lado por serem incertos a existência do mundo material (incluindo aí o próprio corpo do sujeito que está pensando) e as “verdades” matemáticas. Resta, ao final dessa dúvida mais potente que a dos céticos, apenas uma evidência a que se chega pela via da intuição intelectual: o cogito. A certeza de que somos ao pensarmos. Em última análise, a primeira viga metafísica na qual se apóia a ciência moderna é a do “penso, existo” cartesiano. O pensador francês, assim, funda a Modernidade na descoberta de um sujeito essencialmente pensante, que conhece mais facilmente a alma que o corpo e é capaz de validar seu saber sem recorrer a todo instante à autoridade divina.

Na filosofia cartesiana, pois, a separação entre corpo e mente é brusca e, por mais que Descartes se empenhe em superar essa cisão – como se pode observar na sexta meditação – é ponto pacífico entre os estudiosos do ramo que ele não obtém êxito nessa tarefa.

Outro item que desejamos enfatizar, e do qual a filosofia cartesiana é nítido exemplo, é a preponderância do indivíduo isolado como responsável pelo desenvolvimento do saber. Descartes, na ânsia de ver comprovado por todos os leitores o novo método que ele propõe, convida cada um a **sozinho** trilhar o mesmo trajeto por ele percorrido. Trajeto que se estrutura num monólogo da razão consigo mesma, não requerendo nenhum outro além do sujeito que medita. No Discurso do Método (1973:77) Descartes afirma claramente que não consegue enxergar como os outros poderiam ter sido úteis para que ele tivesse chegado às suas conclusões, restringido a “ajuda” a um possível financiamento dos gastos.

O caminho desenhado pela filosofia cartesiana mostra duas importantes noções que parecem perpassar a metodologia adotada em nossa escolas, universidades e conservatórios até o tempo vigente: a) o entendimento de que o material (associado às experiências e às práticas) só deve ter lugar após uma longa exposição teórica<sup>12</sup>, e, b) a concepção de que o saber, apesar de precisar do aval coletivo, é melhor produzido por um indivíduo. Guardemos essas reflexões e passemos a analisar o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM).

### **O ensino coletivo de instrumentos musicais**

Até bem pouco tempo atrás, boa parte das instituições de ensino musical no Brasil utilizavam o modelo conservatorial para a aprendizagem do instrumento musical. Este modelo é baseado na forma tutorial, ou seja, um professor ministra aulas individuais de um instrumento específico para um aluno. Normalmente esse modelo de aula é destinado somente aos conteúdos sobre a técnica instrumental e a performance ficando os outros conteúdos práticos e teóricos a cargo de outras disciplinas, em outros momentos da formação do estudante. Nas estratégias educacionais tradicionais o professor de música utiliza como recurso principal o aprendizado de elementos teóricos: claves, notas, pauta, duração, terminologias, etc. Após a absorção deste conteúdo pelo estudante, se trabalha a partitura em uma leitura teórica e não musical. Somente depois de tal processo, que pode durar várias aulas, semanas, ou mesmo meses em alguns casos mais

---

<sup>12</sup> Esse ponto é contestado pelos adeptos da corrente empirista, também Moderna. No entanto, para esse artigo interessa rastrear pistas daquilo que respalda filosoficamente as ações praticadas em nossas salas de aula.



extremos, é que o aprendiz terá o contato físico com o objeto de desejo, o instrumento musical. No que diz respeito à prática de conjunto, somente após um desenvolvimento técnico considerável no instrumento serão programadas práticas com acompanhadores ou em grupo e, apenas no final de tudo isso, acontecem as apresentações públicas.

A metodologia conservatorial enfatiza o virtuosismo, a leitura e a escrita, a análise e classificação e os exercícios de harmonia estereotipados com respostas mecânicas, no qual o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação só chega após um longo percurso. Além destas características, este modelo estimula a concorrência, tendo em vista que somente poucos conseguirão chegar ao ideal esperado, se tornar um virtuose. Segundo O'Neill (1996), tais fatores associados ao alto nível índice de exigência destas instituições influenciam negativamente à motivação da maior parte das crianças durante os cinco primeiros anos do aprendizado de um instrumento musical (O'Neil, 1996).

Diferentemente disso,

A metodologia de ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogênia ou heterogênia e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2007 : 4).

O ECIM utiliza o procedimento exatamente inverso ao tradicional. O professor de música se apoia no instrumento musical como ferramenta desde o primeiro dia de aula, demonstra os sons e faz música para em seguida abordar os conhecimentos mais teóricos e abstrados. Por trabalhar em grupo, o ECIM permite também: as interações sociais (alunos/alunos e professor/alunos); a construção e partilha de Representações Sociais<sup>13</sup> em torno da intenção de aprender um instrumento musical e **fazer música em grupo**; trabalhar habilidades sociais; desenvolver o

---

<sup>13</sup> “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JORDELET, 1989 : 36)

sentimento de pertença, aprimorar a capacidade de gerenciar conflitos; estimular o respeito e o aprendizado através do compartilhamento de histórias de vida, etc.

Esta prática coletiva, segundo estudos da psicologia social-cognitiva, influenciam positivamente a motivação<sup>14</sup> dos aprendizes promovendo uma auto-eficácia elevada<sup>15</sup>. Podemos citar alguns aspectos motivadores do ECIM: 1) apresentações públicas: como desde os primeiros encontros existe um grupo formado e a aprendizagem se faz por meio da preparação de um repertório, é muito mais fácil realizar apresentações. Este fato produz uma influência significativa para a auto-estima de um iniciante nos estudos musicais que, desde o início, identifica sua capacidade de realizar um espetáculo musical e conhece o aplauso como reconhecimento disso; 2) experiência vicária: as características do ECIM são propícias para gerar modelos cooperativos e promover relações recíprocas e dialógicas. De acordo com pesquisas recentes, estudantes que tem este tipo de experiência “demonstram maior realização do que estudantes que foram expostos à instrução sem trabalho cooperativo ou colaborativo” (Torres, Alcântara e Ilara, 2004 : 1).

### **Ainda somos modernos...**

Como vimos, uma influente corrente da Modernidade instaurou as bases para que o conhecimento fosse entendido como fruto de um trabalho individual e que pouco tem lugar para as vivências dos sujeitos. Ademais, descobrimos que no ensino tradicional dos instrumentos musicais, essa lógica parece imperar, sendo reproduzida no modelo conservatorial até hoje. Em oposição a tal formato, surge o ECIM, valorizando o trabalho grupal, os saberes já adquiridos pelos discentes, e, apostando na prática como caminho para o desvendar da teoria.

No decorrer deste trabalho procuramos mostrar como o modelo tradicional com sua divisão estanque entre teoria e prática e seu foco no isolamento do estudante é, no mais das vezes, desmotivador e pobre no que tange ao contexto do aprendizado musical. Em contraposição, o

---

<sup>14</sup> Utilizamos como recurso explicativo a teoria sociocognitiva do funcionamento psicológico de Albert Bandura (BANDURA, 2007).

<sup>15</sup> “O sentimento de auto-eficácia não consiste somente em saber o que se deve fazer e a estar motivado. Trata-se de uma capacidade produtora dentro de sub-competências cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais que devem ser organizadas e orquestradas de forma eficaz para servir a numerosos objetivos”(LECOMPTE, 2004 : 60).

ECIM gera simultaneamente motivação aos estudantes de música e métodos eficazes para bem entender e fazer música para iniciantes nessa área. Ressalte-se, ainda, que o ECIM é mais propenso a adaptar-se às problemáticas postas pela realidade concreta, haja vista sua maior flexibilidade e consideração das “bagagens” dos discentes.

O ECIM, então, parece ser capaz de atender às críticas postas por Oliveira (2007) ao denunciar que os egressos dos cursos de educação musical brasileiros, em geral, tem sido incapazes de lidar com as situações que se apresentam “fora da universidade”, por não terem ferramentas para tanto; o que coloca em xeque a própria reintrodução da música nas escolas.

A superação dos modelos tradicionais, calcados na lógica moderna dos séculos XVII e XVIII, no entanto, ainda luta para ter seu espaço firmado definitivamente no Brasil. Apesar de terem existido algumas experiências brasileiras isoladas no século XX, dentre as mais conhecidas citamos o “Canto Orfeônico” de Villa-Lobos nos anos trinta<sup>16</sup> e o Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas de Alberto Jaffé e Linda Kruger na década de setenta, somente em 2004 acontece o primeiro Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) em Goiânia. O resultado deste evento foi a disseminação rápida dessa metodologia no Brasil. Hoje, após oito anos entre o I e o V ENECIM, acontecido em 2012, podemos identificar diversas situações de educação musical que tomam o ECIM como referência, como as bandas de música, orquestras juvenis, cursos de violão, ensino do piano e mesmo movimentos inteiros que agregam vários destes, como é o caso do Projeto GURI<sup>17</sup>.

No que tange às universidades que possuem cursos de Música, observamos a utilização dessa metodologia de forma mais efetiva em suas ações de extensão, não atingindo ainda regularmente os cursos de graduação. Entretanto, os Cursos de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará - que figuram entre os poucos que não exigem teste de aptidão para o ingresso do estudante - inseriram o ECIM como metodologia básica em seus projetos

---

<sup>16</sup> Apesar do Canto Orfeônico ter sido um método de ensino coletivo do canto, estudos recentes apontam a existência da utilização do método para o aprendizado de instrumentos de banda de música, estes realizados dentro do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico sob a direção próprio Villa-Lobos (HIGINO, 2006).

<sup>17</sup> Considerado o maior programa sociocultural brasileiro oferece, desde 1995, além da iniciação musical, a aprendizagem coral, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados e percussão atendendo mais de 55 mil jovens por todo o Estado de São Paulo (fonte: <http://www.projetoguri.com.br>, acesso em 24/04/2013).

pedagógicos e, recentes pesquisas já apontam o sucesso dessa aplicação, que pode ser vista, inclusive, na atuação dos egressos destes na Educação Musical (NASCIMENTO et al. 2013; OLIVEIRA, MARREIRA, 2012).

Concluimos, pois, que temos que: 1) Investir na construção de projetos educacionais nas universidades que respondam às características da sociedade contemporânea, à diversidade de situações que ela apresenta, à multiplicidade de sentidos, funções e desejos que ela abriga, e, à rede de competências técnico-instrumentais e sociais requeridas por ela; e, 2) Traçar estratégias que considerem a alma, os sentidos, o “ensinar música musicalmente”, o que não se confunde com esquecer as competências técnicas, mas utiliza-las como meios para o fazer musical. Para tanto o ECIM, por se afastar do paradigma moderno, mostra-se como grande aliado.

### **Referências bibliográficas**

Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité*. Bruxelas: De Boeck.

Descartes, R. (1973). *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_ (2005). *Princípios da filosofia*. São Paulo: Rideel.

Domingues, I. (1991). *O grau zero do conhecimento*. São Paulo: Loyola.

Jordelet, D. (1989). *Les representations sociales*. Paris: PUF.

Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *SAVOIR – Revista intencional de pesquisa em educação e formação de adultos*. Paris: L'Harmattan.

- Marcondes, D. (2008). *Iniciação à história da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira, M. M. & Marreira, A. I. (2012). Iniciação coletiva à música através de arranjos para grupos de violões: a oficina de violão. In *Caderno de Resumos do XI Encontro Regional Nordeste da ABEM*. Fortaleza: UFC.
- Nascimento, M. A. (2007). *Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”*: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Nascimento, M. A. et al. (2013). O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no Curso de Música – Licenciatura da UFC. *Anais do V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia: UFG.
- Oliveira, A. (2007). Aspectos históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In Oliveira, A. & Cajazeiras, R. (Eds.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A.
- O'Neill, S. A. (1996). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition*. Tese de doutorado, University of Keele, Reino Unido.
- Rovighi, S. V. (1999). *História da filosofia moderna*. São Paulo: Loyola.
- Torres, P. L., Alcantara, P. R. & Irala, E. A. (2004) Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogos Educacionais*, 4(13), 129-145.

## **Aprendendo música com Luiz Gonzaga? Possibilidades**

Márcio Mattos  
Universidade Federal do Ceará/UFC  
marciomattos@marciomattos.com

### **Resumo**

As discussões a respeito de formação musical e da formação do educador musical têm buscado aportes teóricos de diferentes áreas, principalmente, a Etnomusicologia, com o estudo do contexto no qual a música está inserida, como forma de saber qual música deve ser ensinada, por que ensiná-la e de que forma fazê-lo. Abordagens sobre essa questão têm sido relativamente comuns, porém, destaco a apresentada por Queiroz, em seu artigo publicado em 2010, na Revista Opus.<sup>18</sup> A partir do que demonstra o autor e através de um resumo da importância da obra de Luiz Gonzaga para a música brasileira, proponho neste artigo uma discussão sobre a possibilidade de inserção da obra deste músico, como objeto de estudo nos cursos de graduação em música, como acontece, por exemplo, com os The Beatles. A comunicação dialoga/baseia-se quase que exclusivamente com o/no texto de Queiroz e trata-se de uma pesquisa estritamente bibliográfica. O objetivo também é incentivar mudanças e contribuir para a abertura de novas possibilidades de atuação do Educador Musical.

**Palavras-chave:** Luiz Gonzaga, Formação Musical, Etnomusicologia

### **Abstract**

Discussions regarding musical education and music teachers formation have sought theoretical support from different areas, mainly ethnomusicology, with the study about the context in which the music is embedded as a way of knowing what music should be taught, why teaching it, and how to do it. Approachings regarding this issue have been relatively common, however, Highlights the one presented by Queiroz, in his article published in 2010, in Opus Magazine. From what

---

<sup>18</sup> Ver a referência completa no final do texto.

demonstrates the author and summarizing the importance of Luiz Gonzaga's work for Brazilian music, in this article, I propose a discussion over the possibility of inserting this musician work as an subject of study in music graduation courses, as for example happens with The Beatles. The communication dialogues/bases itself almost exclusively with/on Queiroz' text and It is strictly bibliographic research. The objective is also to encourage changes and help opening new possibilities of actuation for the Musical Educator.

**Keywords:** Luiz Gonzaga, Musical Training, Ethnomusicology

### **Luiz Gonzaga do Nascimento**

Em 13 de dezembro de 2012 comemorou-se o centenário de nascimento do cantor, compositor e sanfoneiro (acordeonista) pernambucano, da cidade de Exu, Luiz Gonzaga. Por este motivo, secretarias de cultura de diversas cidades, associações, fundações, escolas de samba, empresas, institutos, universidades, escolas e músicos em geral propuseram, no ano passado, diversas atividades em alusão a essa efeméride, tais como seminários, palestras, recitais, shows, festivais, exposições, lançamentos de livros, entre outras coisas. Mesmo após a sua morte, em 2 de agosto de 1989, o músico ainda é reverenciado, pois é sem dúvida a maior expressão musical do nordeste do Brasil. Ele e sua obra representam a síntese da cultura nordestina, como definiu Ramalho (2000).

Em parceria com o advogado e compositor Humberto Teixeira, da cidade de Iguatu, no Ceará, Gonzaga foi responsável por um processo de sistematização musical que deu origem ao gênero *Baião*, lançado oficialmente em 1946, a partir da música homônima, gravada pelo conjunto “Os 4 Ases e 1 Coringa”, integrado por músicos cearenses da cidade de Fortaleza, que residiam e faziam sucesso na época na cidade do Rio de Janeiro.<sup>19</sup> O *Baião* tornou-se uma grande “febre nacional” durante a segunda metade da década de 1940 até a segunda metade da década de 1950. Ganhou um programa na Rádio Nacional e as prensas da gravadora RCA Victor neste

---

<sup>19</sup> A primeira gravação de *Baião* foi realizada em 22/05/1946, pela gravadora Odeon sob o número 12.724-b.

período trabalhavam quase exclusivamente na fabricação dos discos de Gonzaga (VIEIRA, 2000).

O músico deixou a região do cariri em 1930<sup>20</sup>, quando tinha dezoito anos de idade. Entrou no exército brasileiro neste mesmo ano e deixou as forças militares em 1939, após viajar por todo o Brasil durante 9 anos passou. Passou a residir no Rio de Janeiro, na época, a capital do país. Antes de entrar no exército, quando morava ainda no cariri, Gonzaga teve a oportunidade de conhecer os mais variados tipos de manifestação cultural tradicional da região. No caso das música, conheceu as bandas cabaçais, os reisados, os sanfoneiros, os violeiros, os rabequeiros, os cantores das feiras, os grupos de coco, os penitentes e diversos outros grupos tradicionais da região, principalmente das cidades de Exu, Crato e Juazeiro do Norte (DREYFUS, 1997).<sup>21</sup>

Cresceu ajudando seu pai na agricultura e, mais tarde, também desenvolveu o ofício de acordeonista tocando em algumas festas. Seu pai consertava e afinava os acordeons dos músicos da região. Era um excelente músico de “oito baixos”<sup>22</sup> e também animava as festas, os *forrós* no entorno.<sup>23</sup> Assim foram as primeiras “lições de música” de Luiz Gonzaga, ao lado do seu pai e mantendo contato com as manifestações musicais do cariri, quase sempre ligadas à religiosidade, mais especificamente da igreja católica.

Já no Rio de Janeiro, Gonzaga teve contato, principalmente, com a música que tocava no rádio (valsas, choro, samba, tango etc.) e com as experiências do seu dia-a-dia como “músico da noite”, tocando em bares, restaurantes e até na rua. O Rio de Janeiro, naquela época, ainda era a capital do país e o principal eixo cultural do Brasil.<sup>24</sup> Na música popular brasileira, o samba e o choro eram os gêneros musicais de maior expressão. A música estrangeira “chegava” através do

---

<sup>20</sup> O *Cariri* é uma região compreendida por municípios de três Estados do Nordeste do Brasil (Ceará, Pernambuco e Paraíba). Neste trabalho, quando falamos do Cariri, nos referimos à região que Luiz Gonzaga viveu quando criança e que são mais referenciais para os fatos mencionados: Exu (em Pernambuco); Crato e Juazeiro do Norte (em Ceará).

<sup>21</sup> Todas as informações do texto sobre a juventude de Gonzaga, bem como suas primeiras investidas como música profissional no Rio de Janeiro, são baseadas nos seguintes livros: DREYFUS (1997), RAMALHO (2000), VIEIRA (2000) e MATTOS (2002).

<sup>22</sup> “Oito Baixos” ou “Pé-de-bode” é uma espécie de acordeom, porém, com apenas oito baixos. Diferente do acordeom tradicional, o instrumento funciona sob um sistema que, quando o músico abre o fole do “Oito Baixos” obtém-se uma nota. Ao fechar o fole, outra nota, como acontece com a harmônica de boca.

<sup>23</sup> A palavra *Samba*, antes de caracterizar um gênero musical era utilizada para denominar as festas que aconteciam no sertão do Brasil. Essas festas também eram chamadas de *forrós*.

<sup>24</sup> O Rio de Janeiro foi a capital do Brasil até 1960, quando passou a ser Brasília.



cinema, dos turistas e também era absorvida pelo músico a partir do contato que mantinha com outros.<sup>25</sup>

Em meio a tantas influências musicais Gonzaga sabiamente sintetizou tudo em uma ideia criativa que deu origem ao *Baião*, a partir da parceria que criou com Humberto Teixeira. Demonstrou que a sua desenvoltura como artista (instrumentista e cantor) era resultado da sua experiência como músico da noite carioca – portanto, autodidata, já que nunca frequentou uma escola formal de música – e como conhecedor das manifestações musicais tradicionais do cariri, que lhe deram a devida aproximação do público, bem peculiar nesses agrupamentos e de fundamental importância para alcançar o objetivo.

Atualmente, há mais de vinte livros lançados sobre a vida e a obra de Luiz Gonzaga, entre eles alguns são teses de doutorado e dissertações de mestrado. O músico é considerado o principal representante da música do nordeste do Brasil, responsável não apenas pela criação do Baião, mas também pela urbanização e inserção nos meios radiofônicos de diversos outros ritmos do nordeste que fazem parte da festa do forró. É atribuída a Gonzaga uma nova forma de se tocar o acordeom, instrumento que dominava, além de criar a técnica do “resfolengo”<sup>26</sup>. Sua obra é responsável por colocar o nordeste em evidência nos diversos meios de comunicação, conseqüentemente para toda a sociedade brasileira. Suas músicas são executadas em diversos ambientes e contextos diferentes; por músicos de alto nível técnico e também diletantes ou estudantes iniciantes, cujas primeiras lições musicais acontecem através do seu repertório. Luiz Gonzaga é um fenômeno musical, responsável por uma importante transformação na música brasileira.

---

<sup>25</sup> O que se tocava e se ouvia nessa época eram sambas, choros, valsas, polcas, tangos, mazurcas etc.

<sup>26</sup> Gonzaga em muitas músicas utilizava essa técnica (*resfolengo*), que consiste em abrir e fechar o fole do acordeom, rapidamente, como se fosse uma locomotiva, talvez imitando o som e a forma de tocar a rabeca, instrumento bastante importante para a região do cariri.

## O professor de música

O professor de música, entre outras atribuições, deve ser um profissional capaz de transmitir, ensinar, criar situações/oportunidades para que o outro possa aprender música. Neste sentido, é um profissional que conhece e sabe como transmiti-la. Ora, mas que música o educador musical deve conhecer? De que forma ele pode transmiti-la? Que ferramentas ele utilizará para isso? Que correntes teóricas podem contribuir para que o educador musical ensine música?

As pesquisas atuais a respeito do assunto demonstram que a Etnomusicologia contribui para amenizar algumas das dúvidas listadas acima. Compartilho da ideia de Queiroz (2010, p. 115) quando diz que o educador musical deve atuar “de forma contextualizada”, ou seja:

[...] se para a educação musical os processos, situações e estratégias de ensinar e aprender constituem a própria natureza de seu campo de estudo, para a etnomusicologia tais aspectos representam uma vertente fundamental da música, sem a qual não é possível um entendimento significativo de uma cultural musical (id., 2010, p.114).

A *transmissão*, quer dizer, a forma como as pessoas transmitem conhecimentos, ou como querem alguns educadores, como ensinam para que outros aprendam, é fator determinante na condução e efetiva produção histórica de um contexto específico. Portanto, se a cultura se mantém com relativa expressão por tantos anos, por oralidade, da mesma maneira que o faz através de métodos sistematizados de transmissão, como é o caso da escrita, podemos e devemos considerar o primeiro tão importante quanto o segundo. Neste sentido, concordo mais uma vez com Queiroz quando diz que:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que

fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática (id., 2010, p. 115).

Se entendermos que, para criar o Baião, Gonzaga sintetizou todo o repertório e experiência musical adquirida ao longo de tantos anos e em diferentes contextos sociais/culturais, é possível pensarmos que “a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música” sim, “mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social” – o caso de Gonzaga -, “bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, resignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico” (id., 2010, p. 115). Isso tudo está representado pelas escolhas que o músico fez; pela forma como “transformou” o repertório e; finalmente, pela maneira como apresentou essa síntese para a sociedade da época, em um espaço e tempo específico.

O que lhe foi transmitido, portanto, para alguns, entenderíamos que não lhe foi ensinado, já que não houve sistematização e, neste caso, não poderíamos falar de um *ensino formal*. E, conseqüentemente, o que Gonzaga transmitiu e transmite até hoje com a sua música, embora para alguns ele não esteja ensinando, muitas pessoas estão aprendendo. Então podemos pensar em Gonzaga como um educador musical? Não nos moldes que entendemos esse profissional, mas um músico capaz de demonstrar como se faz, como se canta, como se dança e como se retrata uma cultura através da música. Quer dizer, Luiz Gonzaga aprendeu vendo, ouvindo e fazendo, sem escola formal e, hoje, a sua obra é a própria escola: o que dizer, por exemplo, da quantidade de músicos que passaram a tocar acordeom por causa de Gonzaga? Se para Queiroz:

a natureza do fazer musical, assim como as dimensões da música que podem e/ou devem ser ensinadas em cada sociedade, não podem ser consideradas ‘universais’, haja vista que [os professores] encontram formas distintas em cada contexto em que acontecem [...] (id., 2010, p. 117)

como aceitar que o repertório do contexto em que os alunos estão inseridos não faça parte do conteúdo curricular - escolhido hegemonicamente pelos professores e as instituições – do curso de música das Universidades que frequentam? O exemplo apresentado aqui é com a

música de Gonzaga, mas é importante que se respeitem as diferenças e, de fato, este exemplo poderia ser transportado para qualquer situação.

Vejamos: a Universidade Hope de Liverpool, em 2009, criou um mestrado sobre o quarteto musical inglês mais conhecido do mundo, os *The Beatles*. O mestrado chama-se: “Beatles, Musica Popular e Sociedade”. O curso, segundo consta, “analisa o som e composição dos Beatles e como Liverpool ajudou a moldar a música deles” (G1, 2011). É um exemplo não apenas de valorização da música “local”, quer dizer, da música que surgiu localmente, mas também, o reconhecimento da importância da obra dos Beatles para a Inglaterra e o mundo. A Pontifícia Universidade Católica/PUC do Rio de Janeiro, também criou um curso sobre os *The Beatles*. O curso, criado dentro do Departamento de Letras, chama-se “Beatles: história, arte e legado” onde, segundo Júlio Diniz, são abordados assuntos como “a trajetória dos meninos de Liverpool, destacando as principais características da obra e o legado que eles deixaram não só para o rock, mas para a cultura a partir dos anos 1960” (DINIZ, 2012). O curso propõe uma abordagem “através de relatos de fatos e análise de distintas épocas [...] a influência cultural e midiática do conjunto na vida e na evolução cultural da sociedade pós-moderna” (UOL, 2012).

Queiroz (op. cit., p. 119) mostra em seu texto que, já existem propostas de muitos pesquisadores da utilização de estratégias e práticas (métodos, metodologias ou como se queria chamar) para se transmitir “habilidades e conhecimentos” [...] “negligenciados pelas práticas formais de educação musical.” Assim, destaco o que diz o autor:

No âmbito da educação musical contemporânea e das perspectivas das pesquisas etnomusicológicas, temos a convicção de que pouco importa se, segundo determinada concepção, uma música é considerada “boa” ou “ruim”. Importa, de fato, que significado ela tem para as pessoas que a vivenciam, a praticam e, por consequência, lhe atribuem valor (op. cit., 2010, p. 118).

Sugerir que a obra de Luiz Gonzaga merece atenção da academia e, portanto, que deve ser estudada nos cursos de música é uma forma de quebrar paradigmas. Se isso ainda não é

possível, é importante, ao menos, reconhecer que algo está errado, quando não se estuda a música da própria cultura. Esse seria o primeiro passo e uma atitude louvável por parte de qualquer instituição ou pessoas.

### **Considerações finais**

Baseado no artigo de Queiroz, no que foi exposto e nas provocações apresentadas, é possível demonstrar que, a escolha do que ensinar e de como ensinar depende, sim, do contexto no qual estão inseridos ou provém tanto o repertório quanto os atores sociais envolvidos, sejam eles músicos, professores ou alunos. Portanto, o educador musical deve ter um amplo conhecimento musical, mas, no mínimo, deve conhecer a música do contexto social e região na qual está inserido.

Podemos dizer que as discussões sobre formação musical devem perpassar pelo estudo do contexto social onde a formação se dá. Que o educador musical leve em consideração o contato que os atores sociais mantêm com outros músicos, com o repertório em seu redor, com os instrumentos aos quais tem acesso, com as oportunidades que tem de vivenciar certas atividades culturais e artísticas e, principalmente, por sua predisposição em encarar tudo isso com um olhar observador e a capacidade proativa que todo artista deve ter – e o educador musical também o é - para criar suas próprias propostas, seus métodos, metodologias e ferramentas de ensino.

As formas de transmissão e as ferramentas que utilizará podem ser inúmeras. O ideal é que não se prenda a formalismos, modismos, arcaísmos e propostas pré-formatadas e hegemônicas de ensino e aprendizagem. Sabe-se que as teorias e métodos tradicionalmente aceitos, já testados e amplamente divulgados e adotados funcionam, mas o educador musical também é um pesquisador, um artista e deve ser criativo. Suas ideias podem se tornar, futuramente, interessantes referenciais teóricos.

O contato que se tem com o contexto social é fator de influência tão importante quanto o aprendizado musical sistematizado que se encontra nas instituições escolares formais, para a formação de um músico e do músico educador. Seja a música de Mozart, Beethoven, Beatles ou

Luiz Gonzaga, todas devem ser reconhecidas no âmbito da academia, e essa é a contribuição da Etnomusicologia à Educação Musical. Como diz a letra da música Baião: “[...] quem quiser aprender, favor prestar atenção [...]”.

### **Referências bibliográficas**

Brandão, L. (2012, 4 de abril). No Rio, Beatles agora são matéria de universidade. *O Globo*.

Disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/no-rio-beatles-agora-sao-materia-de-universidade-4486987>.

Dreyfus, D. (1997). *Vida de viajante: a saga de Luiz Gonzaga*. São Paulo: Editora 34.

Mattos, M. (2002). *Forró Glocal: A Transculturação e Desterritorialização de um Gênero Músico-Dançante*. Dissertação de mestrado, UECE/UFBA, Fortaleza.

Queiroz, L. R. (2010). Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, 16(2), 113-130.

Ramalho, E. B. (2000). *Luiz Gonzaga: síntese poética e musical do sertão*. São Paulo: Terceira Margem.

Universidade Britânica entrega 1º diploma em estudo dos Beatles. (2011, 26 de enero).

*REUTERS*. Caderno Pop & Arte. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/01/universidade-britanica-entrega-1o-diploma-em-estudo-dos-beatles.html>

Universidade do RJ tem curso sobre a história dos Beatles.(2012, 5 de abril). *UOL*. Educação.

Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/05/universidade-do-rj-tem-curso-sobre-a-historia-dos-beatles.jhtm>.

Vieira, S. (2000). *O sertão em movimento: a dinâmica da produção cultural*. São Paulo:

Annablume Editora.

# **Aprendizaje basado en proyectos en la formación del profesorado de música: Concierto didáctico “Conociendo nuestras regiones”**

Ana Romaniuk  
Universidad Nacional de Cuyo  
anaromaniuk@gmail.com

## **Resumen**

Este trabajo intenta dar cuenta de una experiencia pedagógica en el trayecto de formación docente inicial del Profesorado de Música en el Instituto de Educación Superior 9-028 de la provincia de Mendoza, Argentina. La intención es destacar los aportes del trabajo bajo la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la valoración y experiencia de aprendizajes significativos puestos de manifiesto por los estudiantes. El proceso que aquí se describe, destaca la organización y las cuatro presentaciones de un concierto didáctico, cuya temática giró alrededor de las regiones y géneros folklóricos de la Argentina.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en proyectos, concierto didáctico, regiones y géneros folklóricos argentinos.

## **Abstract**

The aim of this paper is to account an educational experience in initial training course of Musical Teaching at 9-028 Superior Education Institute of the province of Mendoza, Argentina. The intention is to highlight the contributions of the work in the form of Learning by Project and assessment and meaningful learning experience highlighted by students. The process described highlights the organization and the four presentations of a didactic concert, whose topic was around folk genres and regions of Argentina.

**Keywords:** Learning by Project, didactic concerts, Argentinian folk genres and regions



*“Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo. involúcreme y comprendo”*

Proverbio chino.

Tengo a mi cargo la cátedra de Didáctica de la Música y Práctica Profesional Docente en el Profesorado de Música del Instituto de Educación Superior 9-028 de la localidad de Santa Rosa, pequeña villa ubicada en la zona este de la Provincia de Mendoza, Argentina.

Durante el 2do semestre de 2012 la institución me asignó tiempo para profundizar cuestiones sobre “planificación” con los estudiantes del 2do año. Al aceptar, lo hice pensando que en ese espacio podía hacer confluir dos cuestiones que me venían rondando desde tiempo atrás: el Aprendizaje Basado en Proyectos, y la organización de un Concierto Didáctico.

El Aprendizaje basado en Proyectos como metodología activa es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos. La realización de las acciones se desarrollan a partir de un problema o tarea planteada.

Ante un grupo de 15 estudiantes<sup>27</sup>, los encuentros de 2 horas semanales adoptaron el formato de taller práctico reflexivo. Partiendo de la propuesta concreta de tener que organizar un concierto didáctico, se pretendió que los alumnos fueran los protagonistas de todo el proceso, el que antes de finalizar el cursado fue revisado y evaluado como ejercicio metacognitivo de lo realizado<sup>28</sup>. La lógica del planteo fue la siguiente: si mi objetivo pedagógico es que los docentes en formación valoren la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta de planificación y de trabajo, el experimentar su impacto por ellos mismos sería la estrategia más efectiva para lograr mi objetivo.

---

<sup>27</sup> Lis Agüero, Lorena Palorma, Daniel Paliza, Daniel Manzano, Matías Peralta, Juan Pablo Toledo, Andrés Tévez, Vanina González, Sabrina Friscolanti, Belén Díaz, Fernando Aguilar, Jesús Acevedo, Laura Fredes, Mauricio Disparti, David Farrando.

<sup>28</sup> Si bien el proceso siguió ciertos pasos lógicos como la elaboración de cualquier proyecto, fue recién hacia el final de nuestros encuentros cuando les encargué a los estudiantes que repasaran el recorrido transitado para formularlo por escrito en formato de proyecto. De este modo cada estudiante debió argumentar una fundamentación, plantear objetivos y metas, recursos, viabilidad, distribución de roles, organizar un cronograma de trabajo, y realizar una evaluación personal de la experiencia individual y grupal.

## El planteo del problema

En nuestro primer encuentro les presenté a los estudiantes la situación: estábamos reunidos – y así sería a lo largo de unas 12 semanas- con el fin de profundizar nuestros conocimientos sobre planeamiento educativo dentro del área específica, la educación musical. Una de las estrategias posibles de trabajo en este sentido es la ABP, y en ese camino transitaríamos. Tras entregarles y comentar un sencillo apunte les proporcioné la consigna: ellos deberían armar entre todos un Concierto Didáctico.

Pasada la primera reacción de desconcierto alguien se animó a preguntar. Profe... ¿Qué es un concierto didáctico?

Así dimos lugar a un torbellino de ideas en donde de a poco, algunas cosas se fueron aclarando.

“Es un momento destinado a la audición musical”

“Con música en vivo”

“Pensada para niños”

“Con un relator que va explicando lo que se va escuchando”

“Tiene que enseñar algo”

Al finalizar la clase, se fueron con la consigna de leer un breve artículo de Julián Pérez Rodríguez, “Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico”, publicado en *Léeme, Revista electrónica de la lista europea de Música en la educación*<sup>29</sup> para seguir pensando durante la semana, madurar ideas y traer propuestas para la clase siguiente.

“El proceso de musicalización del individuo no puede entenderse separado de la audición, por lo cual el acercamiento a la música, y en particular a la música en vivo, a través de la audición musical es fundamental. La audición musical, encarada como una audición activa y comprensiva, es

---

29 Pérez Rodríguez, Julián. “Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico”. En LEEME N° 11, año 2003. <http://musica.rediris.es/leeme> [Fecha de consulta 31/03/2012]

una de las formas de hacer música, tanto como la creación y la ejecución. A través del concierto didáctico el oyente participa activamente durante el transcurso de una obra y puede disfrutar de la música de un modo consciente y profundo, promoviendo en él variadas y ricas respuestas afectivas e intelectuales”. Y completa Pérez Rodríguez: “El concierto debe estar dirigido a un público determinado; tener un programa seleccionado según los objetivos pedagógicos planteados y su adecuación a la audiencia a quien está dirigido; y la inclusión de algún tipo de presentación o guía, que facilite la audición musical activa y comprensiva”.

### **Elección del tema, construcción del guión y distribución de roles**

Los encuentros siguientes estuvieron destinados a decidir el eje que organizaría la propuesta y el modo de encararla. Surgieron dos ideas iniciales: la creación de un cuento musical, y un recorrido por la música de diferentes regiones de la Argentina. La primera fue descartada, y la segunda de a poco fue tomando forma, arribando al título: “Conociendo nuestras Regiones”. Durante todo este proceso algunos estudiantes asumieron el liderazgo dentro del grupo, motivando y alentando a sus compañeros.

Al mismo tiempo en que se fueron proponiendo las regiones que se abordarían y los géneros que se incluirían y los que se dejarían fuera del repertorio, comenzaron a ponerse en juego las fortalezas de cada uno de los estudiantes, y casi naturalmente se distribuyeron los roles: quienes se encargarían de la ejecución vocal e instrumental, quienes de las danzas, y quines utilizarían sus capacidades de actuación y desinhibición para conducir el concierto.

En cuanto a la selección del repertorio las discusiones llegaron a ser “acaloradas” en algunos momentos, y acudieron al auxilio los docentes de los espacios “musicales”: Canto grupal e instrumentos armónicos, piano y guitarra. De esta manera el proyecto además integró otros espacios curriculares, transformándose en un proyecto cuasi institucional.

## **Argumento y repertorio**

El hilo conductor del concierto lo llevaron un títere “Zenón” y una niña, quien debía resolver una tarea escolar que consistía en averiguar cuáles eran la músicas, danzas y costumbres representativas de diferentes regiones del país.

De esa manera, la región del Noroeste fue presentada a través del carnavalito “El Humahuaqueño” y la presencia del charango como instrumento icónico.

El Litoral, a través del chamamé Kilómetro 11 y el acordeón a piano.

La región Centro, con la chacarera “La flor azul” – presentada a través del canto a dos voces y la danza- y la presencia del bombo legüero.

La región de Cuyo, dentro de la que se integran las provincias de San Juan, San Luis y Mendoza –de donde proceden los estudiantes- con las cuecas “Póngale por las hileras” y “Cueca de la Viña Nueva” , y el gato cuyano “El marucho”, también presentado como danza.

Estas músicas fueron presentadas como géneros tradicionales, pero contemplando las dinámicas y transformaciones propias de toda práctica cultural: de esta manera al concebir los arreglos se incorporaron y presentaron instrumentos que pertenecen a otras tradiciones musicales, como la flauta travesa, bajo y teclado eléctrico y djembé<sup>30</sup>.

## **La experiencia de los conciertos**

El proceso de selección, elección, discusión, toma de decisiones y ensayos culminó en una primera presentación en el mismo Instituto, para los docentes, compañeros de otras carreras y

---

<sup>30</sup> Se prevé la proyección de un breve video que ilustre una de las obras ejecutadas durante el concierto, así como la presentación de una selección mayor en la categoría Presentaciones musicales de estudiantes.

otros años y los niños del Jardín maternal que funciona en el mismo edificio que el instituto. Tuvo una muy buena recepción por parte de la comunidad educativa:

“Luego de la aprobación por parte de nuestra profesora, llego el día de la presentación en el Instituto. Fue una experiencia inolvidable, vivida con mucha ansiedad, nervios y alegría, no sólo por la atención y el silencio con que fuimos escuchados, sino también, porque habíamos logrado un objetivo muy importante para nosotros: complementarnos el uno con el otro” Andrés Tevez

Después del estreno, la obra se repitió en la Escuela N° 1-498 “Profesor Manuel Abel Domínguez”, en la Escuela N° 1-345 “Martiniano Leguizamón” y la Escuela N° 1-569 “Jorge Galigniana”.

El relato por parte de los estudiantes deja ver que las vivencias y los aprendizajes adquirieron un valor desde lo cognitivo y lo emocional significativos:

“La experiencia en el didáctico fue inolvidable, ya que los niños respondieron agradables y muy atentos a lo que desarrollábamos cada uno de nosotros” Fernando Aguilar.

“Ver cómo participaban de la propuesta [los niños] me resultaba gratificante. Esas cosas son inolvidables, experiencias increíbles y algo que me emocionó muchísimo fueron los aplausos del final y todos los chicos de pie gritando otra. Mi piel se puso de gallinas y la verdad me sentí orgullosa porque quiere decir que salió bien [...] Llevar a cabo este proyecto fue muy enriquecedor tanto en forma personal como grupal, porque nos afianzó a todos como músicos solistas y como grupo” Vanina González.

## **Reflexiones finales**

El proceso llevado adelante en el Espacio de Definición Institucional (UDI) “Planificar, secuenciar y proyectar” tuvo efectos positivos a nivel grupal, y a nivel intra e interinstitucional.

Los estudiantes realizaron los trabajos de indagación, investigación, organización y concreción del proyecto de manera autónoma. La docente actuó como guía y en algunos casos como orientador de algunas acciones. Ellos gestionaron hasta las escuelas donde hicieron las presentaciones.

Se produjo un crecimiento a nivel humano dentro del grupo, destacándose –sobre todo hacia el final- un alto grado de compromiso y responsabilidad. Esto se vió claramente en la asistencia perfecta a las presentaciones de los conciertos, los que se realizaron fuera de los horarios habituales de clase en el Instituto.

Por iniciativa de los mismos estudiantes otras cátedras se vieron involucradas, generándose intercambios que trascendieron los límites del espacio curricular que los estudiantes estaban cursando, y que por lo tanto debían aprobar.

A través del proceso, los estudiantes fueron capaces de desarrollar ciertas capacidades (de autonomía, creatividad); actitudes (de confianza, curiosidad, exploración); y aptitudes (saber hacer), aspectos que colaboran en alimentar la confianza en sí mismos como individuos –futuros profesores de música- y como grupo.

Me animo a decir que el tránsito por la experiencia de organizar el concierto bajo la dinámica del ABP:

- Colaboró en el proceso de construcción de su propio conocimiento, siendo a través de este camino más fácil transferir y retener información.
- Les permitió desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación del proyecto.

- Y los puso ante la situación de tener que evaluar las capacidades que involucran la resolución de problemas y tomas de decisión.

Desde mi rol de animador y guía, esta experiencia me puso ante el desafío de “dejar hacer” en lugar de sugerir; me permitió aprender e interactuar con mis estudiantes, descubriéndolos como seres humanos extraordinarios, y poseedores de la energía necesaria para asumir la labor del docente de música desde un lugar activo, comprometido y convencidos de que los cambios necesarios están en sus manos, y son posibles.

### **Referencias bibliográficas**

AAVV. (2006). *Aprendizaje por proyectos*. Recuperado de

<http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>

Galeana de la O., L. (2009). *Aprendizaje basado en proyecto*. Recuperado de

<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Perez, J. (2003). Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico. *LEEME*, 11.

Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>

# **Aprendizaje a corto plazo en la lectura de la música contemporánea, oculometría cognitiva**

Michel Cara  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
michel.cara@gmail.com

## **Resumen**

Se examina la adquisición de competencias en lectura musical y el comportamiento oculomotor durante cuatro ejecuciones sucesivas de un extracto del estudio para piano N° 4 “Fanfares” de Ligeti. Los pianistas dispusieron de dos minutos de práctica entre cada ejecución y fueron clasificados en dos grupos de experticia según sus resultados en tempo y precisión. Se observaron efectos de práctica y de la estructura de la música sobre el 71% de las variables estudiadas: errores, tempo, miradas al teclado, rango ojo-mano (eye-hand span), número y duración de las fijaciones oculares. Paralelamente se observaron correlaciones significativas entre la prueba de memoria espacial a corto plazo (Corsi Block Tapping Test) y las capacidades de anticipación de los pianistas más expertos. Los resultados serán discutidos según el modelo de memoria operativa de Baddeley (1990).

**Palabras clave:** aprendizaje a corto plazo, lectura musical, estructura musical, memoria operativa

## **Abstract**

This study examines the acquisition of skills in reading music and the oculomotor behavior during four successive executions of an excerpt of Ligeti’s Etude N. 4 "Fanfares". Pianists were able to practice for two minutes between each trial and were classified into two skill groups according to their scores on tempo and accuracy. Practice and effects of music structure were observed in 71% of the studied variables: errors, tempo, glances at the keyboard, eye-hand span, number and duration of fixations. At the same time, significant correlations between a spatial



memory test (Corsi Block Tapping Test) and the anticipation capabilities of expert pianists were found. Results will be discussed in terms of the working memory model of Baddeley (1990).

**Keywords:** short-term learning, music reading, music structure, working memory, spatial short-term memory

## 1. Introducción

Nos hemos consagrado al estudio de los mecanismos del funcionamiento cognitivo y psicomotor durante la lectura a primera vista y el aprendizaje a corto plazo. Estudiaremos cómo progresan los pianistas a lo largo de los ensayos según el nivel de experticia y la relación entre la memoria operativa y las capacidades de anticipación. Finalmente incluiremos el análisis de las miradas al teclado para estudiar las estrategias de los pianistas en la toma de información. Leer música es una tarea compleja desde un punto de vista cognitivo (Sloboda, 1984). Necesita simultáneamente la decodificación y transformación de la información musical en actos motores lo que necesita de práctica para adquirir habilidad y rapidez (Kopiez et al., 2006). Para realizar esta doble tarea, el músico debe anticipar la lectura, lo que implica almacenar momentáneamente la información musical antes de ejecutarla. La distancia entre el punto de fijación ocular y la nota ejecutada se conoce como el rango ojo mano (EHS) o anticipación. Los músicos expertos tienen mejores capacidades de anticipación (Furneaux y Land, 1999; Gilman y Underwood, 2003) logrando adaptar el rango ojo mano a la estructura de la frase musical (Sloboda, 1974, 1977). Para estudiar este tipo de fenómenos y los procesos cognitivos asociados a la lectura y el aprendizaje, hemos recurrido al estudio de los movimientos oculares. Las principales medidas que describen el comportamiento oculomotor son las fijaciones oculares que corresponden a momentos de pausa, donde tiene lugar la toma de información y los movimientos sacádicos que ocurren entre fijaciones y tienen una duración entre 15–50 ms (Lehmann y Kopiez, 2009). En la lectura musical la duración media de las fijaciones oculares es de 375 ms (Baccino, 2004). Distintos son los factores que pueden afectar los parámetros provenientes de los movimientos oculares, como por ejemplo el tempo, las frases, la complejidad de los estímulos o la duración de las notas (Goolsby, 1994a, 1994b; Kinsler y Carpenter, 1995; Sloboda, 1984; Burman y Booth, 2009).

Una particularidad de la lectura pianística resulta en la necesidad de obtener información sobre el teclado. Desde un punto de vista cognitivo esto implica la realización de una tarea múltiple (Land y Furneaux 1997) ya que el desplazamiento de la mirada desde la partitura hacia el teclado y viceversa puede perturbar el proceso de lectura. Se ha demostrado que los pianistas cometen más errores al no tener acceso al teclado (Banton, 1995) y que los expertos realizan menos miradas hacia el teclado durante la lectura (Lehmann y Ericsson, 1996; Gilman y Underwood, 2003) lo que podría depender del grado de cultura musical del intérprete (Ronkainen y Kuusi, 2009).

El estudio del aprendizaje a corto plazo permite entender cómo opera la adquisición de competencias en una corta sesión. Drake y Palmer (2000) sugieren que los principales indicadores de la adquisición de competencias son la fluidez, el control de la estructura temporal de la música y la preparación de las secuencias de movimientos. Durante la práctica musical, los elementos que pertenecen a una misma frase musical pueden ser planificados en su conjunto (Palmer y van de Sande, 1993). Es así como los pianistas logran aumentar progresivamente el largo de los segmentos musicales en memoria, ajustando los focos atencionales a los límites estructurales de la música (Williamon et al., 2002).

Las expectativas de este estudio son por una parte indagar sobre las diferencias en la adquisición de competencias según: el nivel de los pianistas, el estilo, la dificultad y la estructura de la música. Por otra parte esperamos encontrar diferencias entre las pruebas de memoria operativa aplicadas a los pianistas, que ilustren la naturaleza de los procesos implicados en la lectura musical (texto vs imagen) en referencia al modelo de Baddeley (1990; Gathercole y Baddeley, 1993). Este modelo está compuesto por dos subsistemas esclavos, el lazo fonológico y el registro visuoespacial encargados de almacenar y manejar respectivamente la información verbal y visual, los cuales responden a un centro ejecutor central que selecciona y ejecuta tratamientos de control.

## 2. Materiales y métodos

### 2.1 Sujetos y estímulos

Veintidós pianistas participaron en el experimento de lectura a primera vista. La edad varía entre 17 y 62 años y oscila entre 11 y 54 años de experiencia en la práctica del piano. Se les pide leer un extracto del estudio N° 4 “Fanfares” de Ligeti. El extracto está basado en un ostinato es decir una fórmula melódica breve que se repite constantemente. Al ostinato se superponen frases de acordes en la mano contraria, en subdivisiones (3+2+3) que producen ciertas disonancias o “conflictos” a lo largo de las tres secciones que lo componen (i.e. Sección 1, compases 1 a 9; sección 2, compases 10 a 17 y sección 3, compases 18 a 26). Las manos se intercambian en cada sección.

### 2.2 Equipos y Procedimiento

La captura de los movimientos oculares se efectuó utilizando un eye-tracker Tobii T120, con una frecuencia de muestreo de 60 Hz que se conecta a una computadora. La distancia entre la cabeza del pianista y la pantalla fue de unos 600 mm. La información musical fue registrada en formato MIDI utilizando una interfaz Digidesign M-Box2 que conecta el piano Yamaha SX 100 HQ con la computadora. La sincronización entre las dos señales se realizó mediante una cámara de video. En nuestro estudio, dos corcheas (en una subdivisión de 3 contra 2) a una distancia de  $2 \times 8.1$  mm, corresponden aproximadamente a un grado de ángulo visual. A cada nota en la partitura y a cada fijación ocular se le asigna una coordenada en el espacio, permitiendo calcular la distancia (**rango ojo-mano**) en tres unidades diferentes: número de corcheas, número de tiempos o unidades verticales y número total de notas. El cálculo de las **miradas al teclado** se realizó en base a simulaciones que nos permitieron calcular la variación. Se incluyen los eventos entre 100 y 2000 ms enviados por el software Tobii Studio cuando los captadores infrarrojos no reciben el reflejo de la córnea. Los valores medios de las simulaciones variaron entre 360 ms y 980 ms.

De los datos provenientes de la performance, los **errores** fueron clasificados en sustituciones (se reemplaza una nota de la partitura por otra), adiciones (se ejecuta una nota que no aparecía en la partitura) y omisiones (una nota escrita no es ejecutada).

Los pianistas realizaron la prueba de memoria espacial a corto plazo (CBT) y luego la prueba de lectura. Se les pidió leer integralmente el extracto de Ligeti cuatro veces, otorgándoseles dos minutos de práctica libre entre cada ensayo. Una vez finalizada la prueba de lectura se les administró la prueba de amplitud lectora (segunda versión del Reading Span de Daneman y Carpenter, 1980).

### **3. Resultados**

#### **3.1 Efectos de práctica y de la estructura de la música**

Es importante destacar que la complejidad de la partitura se incrementa progresivamente a lo largo de las secciones. La dificultad entre secciones se caracteriza por: el intercambio de las voces, cambios en la constitución de los acordes (mayores a menores entre la primera y segunda sección y de ambos tipos en la tercera sección) y el número de notas por cada acorde. El análisis estadístico contempla por cada variable dependiente, un análisis de la varianza de medidas repetidas con dos factores intra-sujetos (sección y ensayo) y experticia como factor inter-sujetos. Se observa que tanto las variables provenientes de la performance, de los movimientos oculares y aquellas mixtas (rango ojo-mano) varían según los factores relativos a la estructura de la música (secciones) y a la práctica (ensayo). Fueron usadas pruebas de Tukey HSD para todas las comparaciones post-hoc (ver tabla 1 y 2).

Secciones: Algunos efectos fueron esperados, por ejemplo, que el tempo se mantuviera constante a lo largo de las secciones ya que se trataba de una población de pianistas experimentados. Otros como la duración de la fijaciones, que ha sido descrita como un índice de la profundidad de los procesos cognitivos implicados en la actividad (Goolsby 1994a; Rayner, 1998; Baccino, 2004) no reflejaron el incremento de la complejidad a lo largo de las secciones, sin embargo esto se compensa con un aumento en la toma de información (aumento del número de fijaciones oculares). Los distintos tipos de errores y el número de las miradas al teclado tienden a aumentar igualmente hacia la tercera sección. No se observa entonces un beneficio, luego de la lectura de las secciones precedentes. Las distintas medidas del rango ojo mano (EHSC, EHSU y EHSM) también varían con la estructura de la música lo que confirma las

observaciones de Sloboda (1974, 1977) y agrega que esta adaptación puede producirse igualmente en una estructura musical de mayor escala (secciones).

Tabla 1. Valor de F y probabilidades observadas en los análisis de la varianza ANOVA conducidos por cada variable estudiada: aquellas provenientes de la performance (tempo, variación del tempo y errores), de los movimientos oculares (número/duración de las fijaciones y número de miradas al teclado MAT) y variables mixtas (Rango ojo mano en corcheas EHSC, unidades EHSU y mnésico EHSM). Las interacciones corresponden a los factores experticia y ensayo.

	Sección	Ensayo	Experticia	Interacciones
Adiciones	18.02 ****	7.91 ****	----	----
Substituciones	10.31 ****	8.88 ****	11.7 ***	----
Omisiones	13.31	4.25 **	***	
Tempo	----	7.82 ****	8.43	**
Tempo - variación	4.93	4.01 **	*	----
Fijaciones número	22.14 ****	4.86 ***	----	----
Fijaciones duración	5.97	***	----	----
MAT número	7.01	3.3	***	* 8.64
MAT duración	----	----	----	** 3.03
EHSC (corcheas)	17.9 ****	----	5.33	* 4.78
EHSU (unidades)		----	4.89	* 2.95
EHSM (mnésico)	14.33 ****	----	----	----
	9.89 ****			

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .005; \*\*\*\*p < .001.

Ensayos: Como se esperaba, los pianistas a lo largo de los ensayos lograron tocar más rápido, cometer menos errores y disminuir el número de fijaciones oculares. Contrariamente, no hubo efecto de práctica sobre el rango ojo mano a lo largo de los ensayos, lo que se compensa con el efecto de experticia encontrado (ver interacciones mas adelante). Las variables provenientes de la performance a excepción de las omisiones, se estabilizan en el segundo ensayo. Las variables provenientes de los movimientos oculares, se estabilizan más tarde durante el tercer ensayo (ver tabla 2). Esta dinámica entre variables podría ser analizada desde la teoría de la experticia. Desde esta perspectiva, el comportamiento experto se manifestó en la disminución de la toma de información a través de la disminución del número de fijaciones y de las miradas al teclado. Wolf (1976) plantea que ésto se hace posiblemente gracias a la capacidad de reconocer grupos de notas o “chunks” reduciendo la carga de la información. Esto explica la disminución en paralelo de las omisiones junto con el número de las fijaciones y de las miradas al teclado.

Tabla 2. Análisis post-hoc (Tukey HSD). Valores medios y probabilidades de los niveles de los factores sección y ensayo. En letras los diferentes grupos formados luego de los análisis. En negrita y subrayados los grupos aislados, en negrita y sin subrayar aquellos que comparten posición con otros.

	Sección 1	Sección 2	Sección 3		Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3	Ensayo 4	
Adiciones	<b><u>4.95</u></b>	7.06	8.32	**	<b><u>9.52</u></b>	6.38	6.0	5.212	*
Substituciones	<b><u>a</u></b>	b	b	**	<b><u>b</u></b>	a	a	a	**
Omisiones	<b>5.93</b>	8.27	10.75		<b><u>12.77</u></b>	7.27	6.66	6.56	*
	<b>a</b>	ab	b		<b><u>b</u></b>	a	a	a	
	4.5	5.47	<b><u>9.35</u></b>		7.71	7.11	6.37	<b>4.59</b>	
	a	a	<b><u>b</u></b>		b	b	ab	<b>a</b>	
Tempo	----	----	----	----	<b><u>133</u></b>	147	153	155	*
Tempo - variación	24.84	24.83	<b><u>28.18</u></b>	*	<b><u>a</u></b>	b	b	b	*
	a	a	<b><u>b</u></b>		<b><u>31.52</u></b>	24.46	24.25	23.58	
					<b><u>a</u></b>	b	b	b	
Fijaciones número	23.14	20.85	<b><u>31.05</u></b>	**	<b><u>27.73</u></b>	24.8	24.28	23.27	*
	a	a	<b><u>b</u></b>	**	<b>a</b>	ab	b	b	----
Fijaciones duración	521.99	493.29	<b>430.34</b>		----	----	----	----	
	b	b	<b>a</b>						
MAT número	4.75	5.66	<b>6.51</b>	**	<b>6.92</b>	5.59	5	5.06	*
	a	ab	<b>b</b>		<b>b</b>	ab	a	a	
EHSC (corcheas)	2.74	2.63	<b><u>2.07</u></b>	*	----	----	----	----	----
	b	b	<b><u>a</u></b>	*	----	----	----	----	----
EHSU (unidades)	1.49	1.26	<b><u>1.01</u></b>	**	----	----	----	----	----
	b	b	<b><u>a</u></b>	**	----	----	----	----	----
EHSM (mnésico)	4.25	<b>4.62</b>	3.81						
	ab	<b>b</b>	a						

\*p< .05; \*\*p < 0.01



Experticia y ensayos: Se observaron interacciones significativas entre los factores experticia y ensayos en tres variables dependientes: la duración de las miradas al teclado, el rango ojo mano en corcheas y en unidades (ver tabla 1). Esto nos indica que existieron diferentes estrategias según el nivel de experticia entre los dos últimos ensayos, llevándonos a pensar que se trata de estrategias deliberadas. No obstante, los pianistas menos expertos logran mejorar significativamente entre el ensayo 1 y el 3 tanto en el rango ojo-mano en corcheas ( $F(1,19) = 8.39, p < 0.01$ ) como en unidades ( $F(1,19) = 6.92, p < 0.05$ ) sin lograr superar a los más expertos. Esos resultados muestran que los expertos tienen mejores capacidades de anticipación y pueden utilizarlas al máximo durante todo el proceso.

### **3.2 Pruebas de memoria**

Se observaron correlaciones significativas entre el CBT y el rango ojo-mano ( $r(20) = 0.55, p < 0.01$ ) que se diferenciaron según el grupo de experticia. Para los pianistas más expertos las correlaciones fueron significativas ( $r(9) = 0.88, p < 0.001$ ) lo que no ocurrió entre los pianistas menos expertos ( $r(9) = 0.39, p = 0.233$ ).

### **Conclusión**

Se ha estudiado la adquisición de competencias a corto plazo a través de variables provenientes de la ejecución musical y de los movimientos oculares en función de la estructura de la música (secciones), de la práctica (ensayos) y de la experticia. Se ha observado que los pianistas lograron mejorar sus ejecuciones a lo largo de los ensayos y en su conjunto se ha resaltado el efecto de la estructura musical, en el tratamiento de la información musical durante el aprendizaje. Los grupos de pianistas se diferenciaron según el tempo, las substituciones, el rango ojo-mano y el número de miradas al teclado. El nivel avanzado y relativamente cercano de los grupos de experticia permite introducir el estudio sistemático del momento (proceso) en que se produce la adquisición del conocimiento. La estructura de la música tuvo un efecto sobre casi la totalidad de las variables estudiadas lo que refleja el dinamismo y la complejidad del proceso de lectura, siendo determinante el incremento progresivo de la dificultad a lo largo de las secciones. A lo largo de los ensayos los pianistas más expertos lograron mayor anticipación, de manera estable y

desde el primer ensayo. Las correlaciones entre el CBT y el rango ojo mano en el grupo de más expertos, sugieren que esto fue posible gracias a sus capacidades de memoria espacial a corto plazo. Estos resultados muestran que este tipo de memoria se encuentra más implicada en la lectura de partituras de música contemporánea que su componente verbal (siguiendo el modelo de Baddeley, 1990). Desde otro punto de vista iría en favor de considerar la notación musical como un estímulo visual (Sloboda, 1974; Goolsby, 1994b) que implica la activación de áreas corticales distintas pero adyacentes a aquellas que participan en la lectura de textos (Sergent et al., 1992).

Creemos que las variables que definen la experticia y las interacciones entre las variables provenientes de la performance (resultado), con aquellas que describen el comportamiento oculomotor, podrían servir como ayuda al mejoramiento de las metodologías de aprendizaje de la lectura musical, como a su vez a la evaluación del nivel de lectura. Debemos agregar que hemos observado una estrecha relación entre las miradas al teclado y las variables de nivel de experticia (precisión-velocidad) lo que permite plantear que en este estudio, la capacidad de leer la música con menos acceso al teclado podría ser considerada una competencia en lectura a primera vista.

## **Referencias bibliográficas**

Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Baddeley, A. D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum.

Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, 23, 3-16.

Burman, D. D. & Booth, J. R. (2009). Music rehearsal increases the perceptual span for notation. *Music Perception*, 26, 303–320.

- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Drake, C. & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance : relations between planning and temporal control. *Cognition*, 72, 1-33.
- Furneaux, S. & Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. Proceedings of the Royal Society. *Biological Sciences*, 266 (1436), 2435-2440.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Gilman, E. & Underwood, G. (2003). The perceptual span during music reading. In Hyönä, Rabach y Deubel (Eds.), *The mind's eye: cognitive and applied aspects of eye movement research* (117-192). New-York: North-Holland.
- Goolsby, T. W. (1994a). Eye movement in music reading: Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, 12, 77-96.
- \_\_\_\_\_ (1994b). Profiles of processing: Eye-movements during sight-reading. *Music Perception*, 12, 97-123.
- Kinsler, V. & Carpenter, R. H. (1995). Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35, 1447-1458.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U. & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34, 5-26.

- Land, M. F. & Furneaux, S. (1997). The knowledge base of the oculomotor system. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 352, 1231-1239.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15, 1–29.
- Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (2009). Sight-reading. In Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (Eds.). *The Oxford handbook of music psychology*, 344-351.
- Palmer, C. & van de Sande, C. (1993). Units of knowledge in music performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19(2), 457–70.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Ronkainen, S. & Kuusi T. (2009). The keyboard as a part of visual, auditory, and kinesthetic processing in sight-reading at the piano. In Louhivuori, J., Eerola, T., Saarikallio, S., Himberg, T. & Eerola, P-S. (Eds.). *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (453-458). Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University.
- Sergent, J., Zuck, E., Terriah, S. & MacDonald, B. (1992). Distributed neural network underlying musical sight-reading and keyboard performance. *Science*, 257, 106-109.
- Sloboda, J. A. (1974). The eye-hand span: an approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music*, 2, 4-10.

\_\_\_\_\_ (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British journal of Psychology*, 68, 117-124.

\_\_\_\_\_ (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, 2, 222-236.

Williamon, A., Valentine, E. & Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, 493-520.

Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 143-171.

## **Éléments à considérer lors du processus d'apprentissage de la lecture de partitions dans la classe de piano**

Michel Cara  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
michel.cara@gmail.com

Kenya Godoy  
Universidad de Chile  
kgodoy@uchile.cl

Rodrigo Roco  
Universidad de Chile  
rodrigo.roco@gmail.com

### **Resumé**

Dans le contexte d'une étude plus étendue, le présent travail examine l'acquisition de compétences à court-terme en lecture de partitions (LDP). Celle-ci a été analysée sur un groupe de dix pianistes, tous élèves d'un même professeur dans la même classe de piano. Les participants ont été invités à lire un nouveau morceau de musique contemporaine ; leurs performances, autant dans la lecture à vue que dans trois reprises successives, ont été enregistrées pour l'analyse, à l'aide d'un clavier Roland HP335 relié à une interface M-Box Digidesign envoyant des données sur un ordinateur. Les résultats suggèrent qu'il existe de proto-profiles de travail individuel des élèves en vue de leur propre apprentissage. D'autres outils complémentaires, notamment des questionnaires et des protocoles verbaux, ainsi que la prise en compte des interactions au sein de la classe, permettent de mieux situer les résultats trouvés en termes pédagogiques pour l'enseignement du piano et de la lecture musicale.

**Mots clés:** Apprentissage à court terme, lecture de partitions au piano, stratégies d'apprentissage

## **Abstract**

In the frame of a larger work, this study examines acquisition of skills short-term in reading music's sheet. The latter was analyzed on a group of ten pianists, all students of the same teacher in the same class of piano. Participants were asked to read a new piece of contemporary music. Their performance, both in the sight-reading and three successive trials, were recorded for analysis using a Roland HP335 keyboard connected to a Digidesign M-Box interface sending data on a laptop. Results suggest that there exist proto-profiles of individual work of students seeking their own learning. Other complementary tools, including questionnaires and verbal protocols, as well as taking into account the interactions in the classroom, allow a better understanding of the results found in pedagogical terms for teaching piano and reading of music.

**Keywords:** short-term learning, score reading at the piano, learning strategies

## **Resumen**

En el contexto de un estudio más amplio, el presente trabajo examina la adquisición de competencias de corto plazo en lectura de partituras. Aquella ha sido analizada en un grupo de diez pianistas, todos estudiantes de la misma profesora en una misma clase de piano. Los participantes fueron invitados a leer una nueva pieza de música contemporánea. Tanto la primera lectura como sus tres repeticiones sucesivas fueron registradas para el análisis con la ayuda de un teclado Roland HP335 conectado a una interfaz M-Box Digidesign que envió los datos a un ordenador portátil. Los resultados sugieren la existencia de proto-perfiles de trabajo individual de los estudiantes en función de su propio aprendizaje. Herramientas complementarias, como cuestionarios y protocolos verbales, así como el considerar las interacciones en el aula, permiten una mejor comprensión de los resultados obtenidos en términos pedagógicos para la enseñanza del piano y la lectura musical.

**Palabras clave:** aprendizaje a corto plazo, lectura al piano, estrategias de aprendizaje

## **1. Introduction**

Le présent travail fait partie d'une étude plus étendue, portant sur la lecture et l'enseignement du piano. Afin d'envisager l'apprentissage en tant que processus, on s'est intéressé, entre autres, à : la manière dont s'effectue l'acquisition de compétences musicales en fonction des ressources cognitives des pianistes ; la qualité de l'interaction professeur-élève dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ; aux représentations subjectives des pianistes concernant leur propre façon d'apprendre ; et enfin, aux méthodologies d'enseignement et aux stratégies mises en œuvre lors de l'apprentissage d'un nouveau morceau de musique contemporaine.

D'une manière précise, la présente étude a un caractère principalement exploratoire et s'intéresse aux capacités des musiciens à lire un nouveau morceau de musique, ainsi qu'à leur implication dans l'apprentissage à court terme dans le contexte d'une classe de piano. L'objectif est d'apporter des éléments pertinents pour l'élaboration des stratégies pédagogiques capables d'aider les musiciens dans sa formation. Les résultats obtenus de l'observation et l'enregistrement des performances des dix pianistes sont suivis d'une discussion sur leurs implications pédagogiques.

## **2. Acquisitions de compétences musicales**

Certains types de compétences spécifiques se développent grâce à l'exercice d'une discipline donnée, comme l'apprentissage de la musique. La pratique de disciplines connexes, elles induisent le développement de capacités cognitives générales (Palmer, 1997 ; Kopiez et Lee, 2006 ; Buckley et al., 2010). L'acquisition des compétences musicales peut avoir lieu à plusieurs intervalles (à court et à long-terme) et dépendre de plusieurs facteurs qui ne sont pas facilement influençables par des conditions externes (Gruhn et Rauscher, 2008). Selon Drake et Palmer, (2000) la recherche de la fluidité serait l'un des principaux indicateurs de l'acquisition de compétences musicales à court-terme. Dans cette perspective, l'acquisition de compétences consisterait à « construire, récupérer et associer des connaissances permettant la compréhension de la situation, la planification et le contrôle de l'action » (Kermarrec, 2004, p. 17 ; Marteniuck, 1986 ; Richard, 1998).



En outre, la présence dans le cursus de formation de différentes activités associées à la pratique musicale, semble avoir un effet sur l'acquisition de compétences musicales. A cet égard, McPherson (1995) montre que les capacités de jouer un répertoire donné dépendent principalement des capacités de lecture à vue et réciproquement, la capacité de jouer par cœur dépend des capacités d'improvisation. Ceci suggère, par ailleurs, qu'il est important de considérer une variété de matières dans les curriculums musicaux afin de tenir compte des différences interindividuelles dans l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les capacités cognitives des musiciens (cf. Kopiez et Lee, 2008). C'est à partir de ces capacités que les musiciens peuvent augmenter l'étendue de planification<sup>31</sup>, développer des capacités d'anticipation et enfin, réduire le temps nécessaire pour le traitement de l'information. Notons que les capacités de planification sont souvent reflétées dans le comportement d'anticipation (Drake et Palmer, 2000).

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Participants

L'étude ici présentée correspond à une deuxième expérience réalisée avec le même groupe de pianistes. Les variables de caractérisation du groupe sont présentées sur le tableau 1.

Tableau 1. Variables signalétiques. En parenthèse les moyennes.

N° de Pianistes	Age	Niveau	Expérience	Pratique
10	21 à 26 (23.4)	3 à 5 années	3 à 11 années (6.1)	60-180 minutes (88.1)

<sup>31</sup> Il s'agit de la distance du nombre d'éléments dans une séquence entre les différents items en interaction (e.g. source d'une erreur). En anglais *range of planning*.

### 3.2. Matériel musical

Il correspond au morceau “Algunas preguntas” du compositeur chilien Juan Amenábar. Il s’agit d’un morceau atonal simple, de caractère « intime » et qui a été commandé par la Faculté d’Art de l’Université du Chili, probablement avec l’intention de diffuser la musique contemporaine « chilienne » aux pianistes débutants. Le morceau est structuré en une forme mosaïque<sup>32</sup> (i.e. variation continue autour des motifs rythmiques) et présente une expansion en beats (pulsations) qui s’incrémente dans la section centrale (mesures 7 à 12) et se rétrécit dans la dernière section (mesures 13 à 18).

Ce morceau a été choisi en accord avec l’enseignant car il présente des problématiques de lecture adaptées au niveau des pianistes. Ces problématiques pourraient donc se résoudre dans une courte session. La division en sections répond à une logique d’organisation visuelle selon des axes d’expansion et de contraction de l’information, plutôt qu’à une logique de structure formelle. Celle-ci permet de réaliser des analyses statistiques (reliées à l’effet d’apprentissage) en lien avec les variables de la performance. Autrement dit, chaque section peut aussi être analysée comme un ensemble des défis particuliers à considérer de manière à approfondir les analyses.

### 3.3. Expérience et appareillage musical

Les pianistes ont joué sur un clavier Roland HP335 relié à une interface M-Box Digidesign envoyant les données sur un ordinateur portable. Pour l’enregistrement des données au format MIDI, nous avons utilisé le logiciel CUBASE SX4. Le pianiste reçoit un retour audio grâce aux enceintes du clavier. Les enregistrements ont été faits à Santiago entre décembre 2012 et janvier 2013.

Concrètement, les participants ont dû lire à vue le morceau de musique quatre fois, avec la possibilité de s’entraîner deux minutes entre chaque reprise. Puis, après ce travail, ils ont répondu des questionnaires cherchant, entre autres, cerner le type de stratégie mis en œuvre par chaque

---

<sup>32</sup> Ce type de forme est comparable à la « *moment form* » qui caractérise les compositions de Stockhausen, un des compositeurs qui a influencé sans doute les travaux d’Amenábar, pionnier de la musique électroacoustique au Chili.

pianiste (e.g. comment avez vous travaillé le morceau ?), ainsi qu'observer leurs capacités métacognitives (e.g. comment vous êtes-vous rendu compte de votre progrès ?).

#### **4. Résultats**

Le tableau 2 montre les résultats des analyses de variance (ANOVA). On y voit les différences observées dans l'ensemble vis-à-vis des variables dépendantes (tempo, types d'erreurs) selon chacun des facteurs ou variables indépendantes (ici, les sections 1, 2 et 3 du morceau, puis, les quatre lectures). Par exemple, le nombre de notes additionnées (i.e. exécutées mais n'étant pas dans la partition) est, en moyenne, de 10,1 par section et par pianiste. Le test des différences entre moyennes montre donc, par exemple, un « effet section » sur les variables d'exécution. Autrement dit, la difficulté de chacune des parties de morceau joue un rôle dans les performances mesurées des pianistes. En même temps, quand on regarde les reprises, on peut noter que les différences observées au fur et à mesure que celles-ci se déroulent, soulignent un effet d'apprentissage. Un résultat intéressant est que les variations de tempo augmentent au cours des reprises. Cela se fait, pourtant, au détriment d'une exécution rigoureuse de la première section. En même temps ceci suggère aussi la mise en œuvre des mécanismes interprétatifs du morceau. Au total, cette augmentation significative du tempo signale un effet clair de l'apprentissage ou internalisation du morceau.

Tableau 2 : différences globales dans la performance selon sections et reprises.

Variables dépendantes (comportements observés)	Différences entre SECTIONS (au cours de 4 lectures)	Différences entre REPRISES
Additions (n° de fois)	10,1 ***	8,7 ***
Substitutions (n° de fois)	----	5,4 **
Délétions (n° de fois)	----	4,1 *
Tempo (secondes)	14,6 ***	12,9 ***
Timing (secondes)	73,3 ***	8,7 ***

\*p < .05; \*\*p < .005; \*\*\*p < .001.

Tableau 3. Nombre total d'observations pour chaque catégorie de comportement observé.

A gauche les catégories les plus représentatives et à droite les moins représentatives.

Pratiques principales		Pratiques secondaires	
Répétition visant une vérification	59	Réitération après une erreur	11
Répétition à cause d'une erreur	54	Chanter la mélodie	8
Répétition à cause de perte de fluidité <sup>33</sup>	51	Main droite seule (travail avec)	7
Lecture dès le début	31	Pratique mentale <sup>34</sup>	3
Répétition semi-phrase après une erreur	16		
Main gauche seule (travail avec)	13	---	

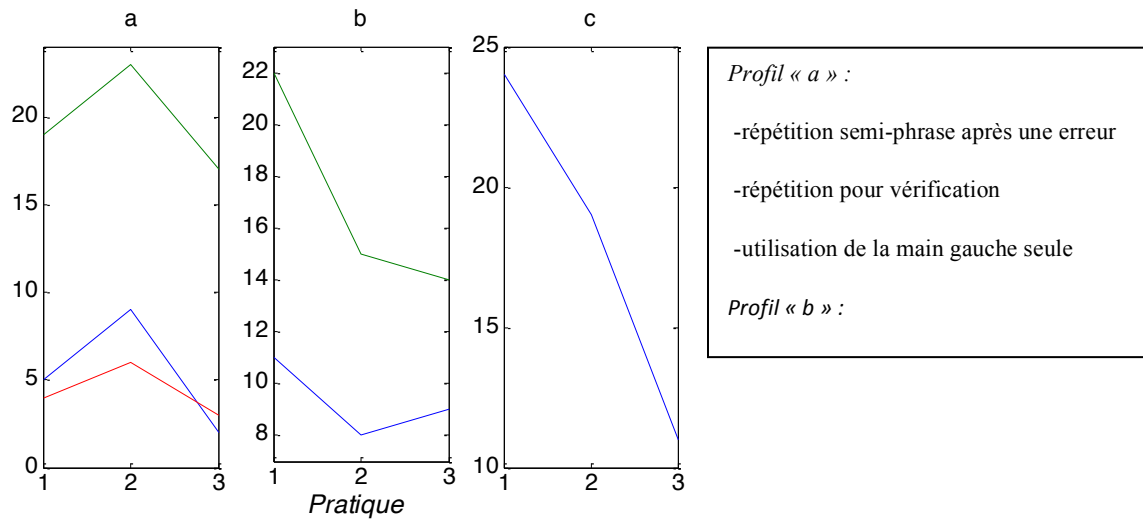
<sup>33</sup> Nous avons observé des interruptions dans la lecture, susceptibles d'être attribuées à une impossibilité de traiter simultanément toutes les informations musicales (i.e. une charge cognitive élevée).

<sup>34</sup> Coffman (1990) définit celle-ci comme la répétition secrète ou imaginaire d'une procédure sans mouvement musculaire.

De sa part, le tableau 3 montre, pour les dix pianistes, le nombre des fois qu'un comportement a été observé au cours des moments de pratique entre reprises. Un ANOVA à mesures répétées permet de cerner des différences significatives entre les pratiques ( $F(2,22)=4,33$  ;  $p<0,05$ ) avec moins de représentativité des catégories dans la troisième phase de pratique ( $LSD < 0,05$ ). En effet, certains indicateurs présentent des caractéristiques communes et montrent, globalement, une tendance à diminuer au fur et à mesure que les phases de pratique se déroulent. Ils ont été construits selon un critère de continuité dans la lecture, ce qui est, d'ailleurs, l'un des principaux indicateurs de l'acquisition de compétences dans ce cas (Drake et Palmer, 2000).

Dans le but de regrouper les indicateurs les plus significatifs en deux groupes, une médiane de récurrence des comportements a été calculée ( $m=11$ ). L'analyse des catégories les plus représentatives (voir tableau 3, colonne de gauche) montre que certaines d'entre elles peuvent se regrouper selon la fréquence d'observation entre pratiques (voir figure 1 en bas). Parmi les pianistes ayant commis plus d'erreurs, on observe alors une tendance (non significative) à jouer plus lentement et à répéter localement (i.e. dans la même mesure ou la même pulsation). Ceci notamment, après un accident de lecture, ce qui sera considéré comme une « erreur par perte de fluidité » ( $F(1,8)=3,59$  ;  $p=0,09$ ). De la même manière, des corrélations tendanciennes ont été trouvées entre le nombre d'erreurs et l'indicateur de répétition après une erreur ( $r(8)=0,6$  ;  $p=0,06$ ).

Figure 1 : regroupement en proto-profils de pratiques de lecture dès le début.



L'axe Y correspond au nombre des fois qu'un comportement est observé, tandis que l'axe X considère les moments de pratique avant chaque reprise (1, 2 et 3, après la première lecture).

Finalement, la figure 1 illustre les trois proto-profils que l'on peut dégager du regroupement et récurrence des indicateurs principaux retrouvés au cours des phases de pratique entre chaque reprise (deux minutes chacune). Globalement, on observe trois types différents de comportements liés : à l'intégration de l'information (profil a) ; à la segmentation de celle-ci (profil b) ; et enfin, aux difficultés dans le traitement de l'information (profil c). Cette figure montre aussi les profils d'évolution des comportements observés selon la séquence des pratiques entre reprises auxquelles les pianistes avaient droit. On observe, entre autres, que le profil « a » semble montrer une certaine stabilité globale dans les comportements d'une pratique à l'autre. Il illustre aussi une augmentation des comportements de travail pendant la deuxième pratique. Pour sa part, le profil « b » semble plus efficace. Il augmente la longueur des sections de pratique illustrant une préalable meilleure intégration de l'information, ce qui a comme effet de diminuer les difficultés dans leur traitement. Cette diminution reste associée à une meilleure rétention des informations visuelles, auditives et kinesthésiques. Enfin, le profil « c » montre aussi, entre la deuxième et troisième reprise, une diminution des comportements observés. Ceci permet de supposer que les difficultés de traitement de l'information rencontrées, ont été plutôt surmontées.

## 5. Discussion

Sachant que les recherches à partir d'imagerie cérébrale ne peuvent pas expliquer la dimension qualitative des apprentissages (Gruhn & Rauscher, 2008). Sachant aussi qu'une large partie des recherches en éducation favorisent la complémentarité des approches qualitatifs et quantitatifs (Ercikan & Roth 2006) ; nous avons pu ici, à partir d'une approche quantitative –mais tout en ayant développé un volet qualitative dans notre recherche<sup>35</sup>–, apprécier que l'apprentissage de la lecture musicale est un processus complexe qui nécessite d'être abordé d'une façon intégrée et interdisciplinaire, afin de mieux comprendre les principes de fonctionnement cognitifs généraux qui sous-tendent la performance musicale (cf. Schön et al., 2008).

En considérant les pratiques et les proto-profiles ici observés, nous pouvons partager avec l'enseignant certaines bases d'analyse lui permettant d'introduire plus de réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques et d'évaluation, tout en donnant aux étudiants plus de recul sur la façon dont ils font face aux difficultés de l'apprentissage de la lecture à court-terme. Favoriser l'intégration de l'information — par le biais : i) du repérage des mécanismes spécifiques de travail des élèves ; puis, ii) par la mise en œuvre des plans d'actions hiérarchiquement organisées (Chaffin et al., 2003) — pourrait être, en effet, une voie assez intéressante pour améliorer la propre conscience des étudiants sur leur apprentissage.<sup>36</sup>

## Références bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

---

<sup>35</sup> Les protocoles verbaux (cf. Armengol, 2007) permettent d'obtenir des informations en temps réel ou rétrospectivement sur les stratégies et les pensées qui précèdent ou accompagnent les actions lors de l'exécution d'une tâche. Ils conduisent les sujets à expliquer leurs pensées permettant ainsi d'avoir des informations sur les processus cognitifs en œuvre dans la réalisation d'un problème-solution (Ericsson et Simon, 1980).

<sup>36</sup> L'autonomie de l'étudiant est ici clairement visée comme un objectif pédagogique majeur, sachant qu' « *apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre c'est donc se préparer à être autonome* » (Portine, 1998, p. 77).

- Brochard, R., Dufour, A. & Després, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54, 103-109.
- Bo, J. & Seidler, R. D. (2009). Visuospatial working memory capacity predicts the organization of acquired explicit motor sequences. *Journal of Neurophysiology*, 101, 3116-3125.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. & Chen, C. (2003). “Seeing the big picture”: Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20, 461-485.
- Drai-Zerbib, V. & Baccino, T. (2005). L’expertise dans la lecture musicale: Intégration intermodale. *L’Année psychologique*, 105, 387-422.
- Drake, C. & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, 72, 1-33.
- Gruhn, W. & Rauscher, F. H. (2008). The neurobiology of learning: New approaches to music pedagogy. In W. Gruhn, F. H. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Kopiez, R. & Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41-62.
- Marteniuck, R. G. (1986). Information processes in movement learning: capacity and structural interference effects. *Journal of Motor Behavior*, 18, 55-75.
- McPherson, G.E. (1995). The assessment of musical performance: development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23, 142-61.



McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 321-336.

Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48, 115-38.

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1(1), 73-77.

Richard, J. F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.

Schön, D., Akiva-Kabiri, L.& Vecchi, T. (2008). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.

# **Aprendizagem criativa enquanto abordagem metodológica para o ensino de música na educação infantil: Construindo um caminho através da pesquisa-ação**

Ana Paula Malotti  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
anapmalotti@gmail.com

Viviane Beineke  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
vivibk@gmail.com

## **Resumo**

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, que busca investigar como a abordagem de aprendizagem criativa (Burnard, 2008; Craft et al, 2008) pode ser utilizada para fundamentar propostas metodológicas para o ensino de música na educação infantil, considerando o papel do professor, a perspectiva da criança e a prática reflexiva. A metodologia de investigação é de cunho qualitativo, configurando-se como uma pesquisa-ação que prevê o planejamento e ação docente em aulas de música, em trabalho de parceria entre a pesquisadora e professor(a). O desenho metodológico inclui: (1) curso de formação de professores de música, com o intuito de introduzir o referencial de aprendizagem criativa, discutindo questões teóricas e implicações práticas, bem como a elaboração e desenvolvimento de planejamentos para aulas de música na educação infantil a partir deste referencial e (2) acompanhamento de ações docentes na escola, realizadas a partir do curso de formação. Essas etapas já estão em andamento e contam com o suporte de projeto de pesquisa institucional, vinculado ao grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação. Acreditamos que esta investigação possa contribuir com o campo da educação musical infantil através do trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores na elaboração e ação de planejamentos, documentação, reflexões e análises, trazendo subsídios pedagógicos aos professores através do foco na perspectiva da criança e em seu processo de aprendizagem. Consideramos tal ação relevante também por promover ações integradas da universidade e da

pesquisa acadêmica com os sujeitos participantes da investigação, articulando ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Educação musical infantil, Aprendizagem criativa, Pesquisa-ação, Formação de professores.

### **Abstract**

This paper presents a Masters outline research underway that investigate how to approach creative learning (Burnard, 2008; Craft et al, 2008) can be used to support methodological proposals for teaching music in early childhood education, considering the role of teacher, the child's perspective and reflective practice. The research methodology is a qualitative, configured as an action research which provides planning and action in teaching music lessons in partnership working between the researcher and teacher . Our methodology includes: (1) Music teacher education, in order to introduce the framework of creative learning, discussing theoretical issues and practical implications, as well as the design and development planning for music lessons in child education from this reference, and (2) monitoring of teaching practices in the school, conducted from the training. These steps are already underway and are supported from the institutional research project, linked to the research group of the Graduate Program. We believe this research will contribute to the field of children's musical education through collaborative work between teachers and researchers in the development and action planning, documentation, analyzes and reflections, bringing educational grants to teachers through focus on the child's perspective and in the learning process. We consider such action relevant also to promote integrated actions of the university and academic research with the subjects in the research, coordinating teaching, research and extension.

**Keywords:** Childhood Music Education, creative learning, action research, teacher education.

## 1. Introdução

O conceito de *aprendizagem criativa* vem sendo construído<sup>37</sup> a partir de referenciais socioculturais, valorizando a interação de fatores como o contexto e a perspectiva da criança, com objetivo de investigar as relações entre o professor e os alunos nos ambientes em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, coletando materiais empíricos que possibilitem a caracterização e análise da aprendizagem criativa, em suas interfaces com o ensino criativo e o ensino para a criatividade (Craft et al, 2008). Nessa abordagem, o conceito de *criatividade* enfatiza a intenção de transformar o mundo que move o esforço potencialmente criativo e, por outro lado, a combinação com o termo *aprendizagem* refere-se à aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidades específicas que potencializam a criatividade nas diversas áreas de conhecimento, como a música (Feldman, 2008).

As características centrais desta abordagem, são: ocupa-se das manifestações, intenções, interações e aprendizagem das crianças; o foco está centrado no processo de aprendizagem do aluno que aprende por si mesmo, em vez de pelo professor; o uso de imaginação e experiência para desenvolver o aprendizado; aquisição de conhecimentos, habilidades e técnicas dentro de um campo de conhecimento específico; representa algo menos formal, menos restritivo e mais criativo; procura garantir o incentivo às ideias e possibilidades das crianças, sem bloqueá-las (Craft et al, 2008; Craft, 2010; Burnard, 2008; Feldman, 2008; Jeffrey, 2005 apud Martin, 2008; Spendlove; Wyse, 2008).

Sendo assim, a abordagem da aprendizagem criativa considera que todas as crianças são capazes de realizações criativas em condições favoráveis, ou seja, reconhece a capacidade de as crianças serem investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão. E ainda, acredita na prática “inclusiva para o aprendiz, porque as crianças, ao contribuírem para o desvelamento do conhecimento, apropriam-se dele” (Craft, 2010, p.130, tradução nossa).

---

<sup>37</sup> Atualmente pode-se perceber a emergência de trabalhos que procuram abordar a complexidade de fatores envolvidos nas interfaces entre educação, criatividade e aprendizagem, investigando o dinamismo dos processos educacionais em pesquisas que enfatizam a criatividade habitual, e não a genial; buscam caracterizar a criatividade, ao invés da medi-la; olham para o sistema social e não somente o indivíduo e, ainda, não se restringem à pesquisa de produtos criativos (Craft, 2005).

Esta pesquisa visa então, investigar a abordagem de aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de planejamentos e ação docente na educação musical infantil, sendo que Craft (2008; 2010) e Burnard (2008) configuram o principal referencial teórico.

## **2. Caminhos Metodológicos**

A preocupação temática que motivou a pesquisa visava discutir estratégias metodológicas para o ensino de música, em uma abordagem que priorizasse a perspectiva das crianças em sala de aula, que considerasse a realidade escolar, e que, ao mesmo tempo, tornasse essas reflexões e discussões acessíveis aos colegas de profissão, trazendo contribuições práticas ao contexto de sala de aula. Para tanto, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa<sup>38</sup> através da pesquisa-ação, que permite um relacionamento mais intenso e construtivo entre pesquisadores e professores, colaborando com o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (Bellochio, 2000, p.160).

De um modo geral, a pesquisa-ação ou investigação-ação, é uma metodologia que propõe a produção coletiva do conhecimento com o objetivo de não separar a práxis da reflexão e a ciência da ação social, e ainda, suporta a utilização de diferentes abordagens de pesquisa e coleta de dados, utilizando métodos múltiplos e tantos quanto forem necessários (Greenwood; Levin, 2006). Essa mistura de métodos, segundo Martin (2008), pode ser um caminho interessante para estudos sobre a aprendizagem criativa pelas dificuldades de se medir a criatividade, devendo ser investigados todos os indivíduos envolvidos no processo (Martin, 2008, p.54).

Contemplando os objetivos da pesquisa, que articulam o referencial de aprendizagem criativa ao planejamento e ação docente, foram previstas neste trabalho as seguintes formas de coleta de dados:

- Etapa 1: ação junto aos professores de música através de um curso de formação a fim

---

<sup>38</sup> Para Dezin e Lincon (2006) a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidades ao mundo” (p.17) ou seja, transformam o mundo através representações diversas (como notas, entrevistas, registros de imagem e som) e procuram compreender e interpretar os fenômenos e seus significados em seus cenários naturais, no contexto onde ocorrem, o que caracteriza uma abordagem naturalista.

de introduzir a abordagem de aprendizagem criativa e discutir aspectos sobre a atuação do professor;

- Etapa 2: acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras de música atuantes na educação infantil e participantes do curso através de observação participativa; entrevista oral interativa; análise da produção realizada pelas crianças em sala de aula.

Ambas as etapas estão sendo registradas em áudio, vídeos, fotografias, notas de campo e relatórios. Quando se tratar dos registros feitos nas aulas de música, o material servirá também como documentação de base para promover a reflexão em sala de aula.

## **2.1. Curso de formação para professores de música**

Desde a etapa de formulação do objeto de pesquisa, havia a intenção de construir um desenho metodológico que contemplasse a elaboração de planejamentos a partir da abordagem de aprendizagem criativa, em parceria com um professor de música atuante na educação infantil (0 a 6 anos) e também o desenvolvimento desses planejamentos em aulas de música na educação infantil, de maneira que permitisse a documentação e a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem daí decorrentes.

Ao optar por este caminho metodológico, vimos que não seria possível sem que se discutisse com o próprio professor o seu papel e os desafios ao adotar a aprendizagem criativa como referencial para a ação pedagógica. Desta forma, foram identificados alguns aspectos relacionados nesta abordagem que envolvem a atuação do professor e que devem ser (re)pensados com o intuito de promover a aprendizagem criativa. São eles: fornecer uma experiência de aprendizagem bem planejada, contemplando temáticas de interesse do grupo e elaborando atividades que incentivem a criatividade e valorizem produção das crianças; diversificar as estratégias de ensino e maneiras como as crianças interagem com a música e também uns com os outros (trabalho colaborativo); proporcionar um ambiente seguro, de confiança e de relações sociais positivas, onde os alunos se sintam bem para expor suas ideias e suas produções; buscar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade fornecendo espaço à criação

das crianças evitando interferir demasiadamente no processo (Dower, 2008; Mardell et al, 2008; Craft et al, 2008; Craft, 2010).

De acordo com essa abordagem, é recomendado também que haja um processo de *documentação* através de registros das próprias crianças como desenhos, partituras, textos (falas), etc.; filmagens, fotos, gravações; diários do professor; anotações de conversas/avaliações com as crianças; e de *reflexão* tanto dos professores (através da atitude de revisar a sua ação), como também entre as próprias crianças, potencializando a aprendizagem criativa através de reflexões realizadas na relação criança-criança e também criança-adulto (Craft, 2010). Ambos os processos podem ser baseados em observação, documentação e análise de “eventos” que emergem da sala de aula.

Neste trabalho, o referencial teórico cumpre uma dupla função, pois as pesquisas sobre a aprendizagem criativa são, ao mesmo tempo, referencial para a construção da pesquisa e fundamento teórico para o planejamento e ação em sala de aula. Nesse sentido, pensando na colaboração entre professor e pesquisador, consideramos importante que o(s) professor(es) participantes fossem introduzidos nessa abordagem teórico-metodológica da aprendizagem criativa. Com esse objetivo, optou-se pela realização de um curso de formação para professores, vinculado a ações de pesquisa e extensão da Universidade<sup>39</sup>. O curso, intitulado “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil” foi destinado a professores de música que atuam na educação infantil, com o objetivo de discutir e refletir sobre como esse referencial pode orientar os processos de ensino e aprendizagem musical em aulas de música na educação infantil. Foram abordados os seguintes assuntos: teorias e concepções sobre a aprendizagem criativa; dimensões da aprendizagem criativa e suas implicações na sala de aula; perspectiva da criança e papel do professor; aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de estratégias metodológicas e planejamento. As aulas foram ministradas pela mestrandia e sua orientadora, autoras deste artigo.

---

<sup>39</sup> O curso foi oferecido como atividade do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula”, coordenado por Viviane Beineke e vinculado ao Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação da UDESC.

Como o objetivo desta pesquisa é trabalhar com professores de música que atuam na educação infantil, primeiramente foi realizado um levantamento na rede municipal de ensino de Florianópolis, constatando-se que não há professores específicos de música em atuação. A seguir, foi realizado um levantamento na rede particular de ensino segundo o cadastro das instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que além das unidades municipais e conveniadas, é formado por 132 instituições particulares, das quais 61 unidades possuem professores de música na educação infantil, sendo identificados cerca de 40 profissionais. Para estes profissionais, bem como às suas instituições de origem, foi encaminhada a divulgação do curso, que também foi realizada através do site da Universidade. Foram recebidas cerca de 50 inscrições, dentre as quais foram selecionados aqueles professores que inicialmente atendiam ao perfil do curso, ou seja, professores de música ou pedagogos atuantes na educação infantil, para preencher as 15 vagas disponibilizadas.

Os professores inscritos frequentaram o curso no mês de abril, com continuidade em maio de 2013, com atividades presenciais e a distância, totalizando 40 horas. Nos encontros presenciais foram realizadas atividades musicais e discussões sobre os textos e o referencial teórico de aprendizagem criativa, enquanto as atividades a distância focalizaram leituras de textos, participação em fóruns de discussão e reflexões sobre as atividades práticas. Durante a realização do curso foi possível identificar entre os professores a disposição em revisar suas práticas, o interesse nos temas, discussões e atividades propostas no curso, e disposição em desenvolver atividades a partir do referencial de aprendizagem criativa em sala de aula. Ao mesmo tempo, os professores puderam compartilhar suas ansiedades em relação aos problemas de disciplina, organização das aulas, estrutura das escolas, bem preocupações relacionadas ao distanciamento entre teoria e prática.

No presente momento, estamos na etapa de finalização dos planejamentos, prevendo que os professores participantes concretizem esses projetos (ou parte deles) em sala de aula. Nesse período, de aproximadamente 3 semanas, foi iniciada a segunda etapa da investigação que trata-se do acompanhamento do trabalho de duas professoras (desde a elaboração dos planejamentos até a ação em sala de aula), selecionadas a partir dos seguintes critérios: serem participantes do curso em questão, possuir formação em educação musical, atuar em escola de educação infantil,



ter horários de atuação compatíveis com a pesquisadora, e aceite ao convite de participar também desta segunda etapa da investigação. Após esse período, será realizado um último encontro onde os professores participantes do curso farão a apresentação dos planejamentos elaborados e os relatos das suas experiências em aulas de música na educação infantil.

Os professores foram orientados a realizar a documentação dos acontecimentos e, ao relatarem suas experiências, será desencadeado o processo de reflexão sobre a ação pedagógica e sobre a aprendizagem das crianças, contemplando o ciclo proposto pelo referencial teórico, fundamento que também orientou a concepção e a condução do curso.

### **3. Encaminhamentos e considerações**

O conceito de aprendizagem criativa compreende uma abordagem de ensino centrada nos processos de aprendizagem das crianças e suas interações sociais, representando um ensino menos formal, menos restritivo e mais criativo, onde o professor precisa compreender e refletir sobre o papel que desempenha nesse processo. Através do curso de formação para professores de música, foi possível introduzir os conceitos centrais dessa abordagem, discutir o papel do professor, a perspectiva da criança, e os planejamentos para aula de música.

Consideramos tal ação relevante também por promover ações integradas da universidade e da pesquisa acadêmica com os sujeitos participantes da investigação, articulando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a formação continuada de professores que preveem ações concretas na escola básica, valorizando e respeitando o conhecimento e experiência dos professores que atuam neste contexto.

Esperamos que esta investigação possa contribuir com o campo da educação musical infantil através do trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores, trazendo subsídios pedagógicos aos professores através do foco na perspectiva da criança e em seu processo de aprendizagem, e colaborando para a construção de práticas críticas, reflexivas e criativas.

## Referências bibliográficas

- Beineke, V. (2009). *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17775>
- Bellochio, C. (2000). *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/33046>
- Burnard, P., Cremin, T. & Craft, A. (2008). How does creative learning happen? In Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (63-64). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (xix-xxiv). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Craft, A. (2010). Criatividade e os ambientes da educação infantil. In Craft, A., Peige-Smith, A. e colab. *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil* (120-135). (V. Figueira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dower, R. (2008). Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (75-82). Sterling: Tretha, Books Limited.

Feldman, D. H. (2008). Foreword: Documenting creative learning, changing the world. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (xiii-xvii). Sterling: Tretha, Books Limited.

Mardell, B., Otami, S. & Turner, T. (2008). Metacognition and creative learning with American 3-8 years-olds. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (113-122). Sterling: Tretha, Books Limited.

Martin, D. S. (2008). Mixed-methods research in documenting creative learning. In: Creative learning: an emergent concept. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (xix-xxiv). Sterling: Tretha, Books Limited.

Spendlove, D. & Wyse, D. (2008). Creative learning: definitions and barriers. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (11-18.). Sterling: Tretha, Books Limited.

# **Aprendizagem da docência de música: Aprender o que e como ensinar na Educação Básica**

Tamar Genz Gaulke<sup>40</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
tamargenzgaulke@hotmail.com

## **Resumo**

Esta comunicação é um recorte de uma dissertação de mestrado que teve como tema central a aprendizagem da docência de música na educação básica e, como objetivo geral, compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa, bem como as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico. As narrativas dos professores sinalizam que é com a prática e com o tempo que os professores conquistam mais segurança sobre como trabalhar os conteúdos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da docência de música, música e educação básica, professores aprendentes, narrativas.

## **Abstract**

This communication is an excerpt from a dissertation that had as its central theme the learning of teaching music in elementary education and as its main aim to understand how one learns to teach music in elementary education. The theoretical and methodological framework was based on the conceptual view of learning and teaching of Josso, Delory-Momberger and Nóvoa, as well as the narratives of formation. The narratives of the teachers indicate that is with practice and over time that teachers win more security on how to work the contents in the classroom.

**Keywords:** Learning to teach of music, music and basic education, teacher-learners, narratives.

---

<sup>40</sup> Doutoranda em Música – Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista CAPES. Mestre em Música pela mesma universidade e licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria.

## **1. Objetivos e pressupostos teórico-metodológicos**

Esta comunicação consiste em um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica.

Ao buscar, na literatura de educação musical, referências sobre a aprendizagem da docência de música, percebi que são diversas as maneiras de entender a construção da docência e que os princípios de aprendizagem da docência tem sido discutidos principalmente pelo viés da formação. Um dos papéis da formação acadêmica é preparar para a docência, contudo essa ocorre, basicamente, fora do contexto de trabalho. Muitos trabalhos focalizam o estágio (MATEIRO, 2009) como momento em que a aprendizagem docente ocorre sob a orientação de um professor mais experiente, a partir da perspectiva dos estudos sobre saberes docentes (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006). Diretamente vinculado aos saberes experienciais, o estágio, revela-se como local de articulação e mobilização desses saberes, momento em que é “simulada” a situação profissional de professor.

A atuação do professor também é destacada no estudo de Carvalho e Joly (2004), que utilizam a expressão “aprendizagem da docência” para se referir a um processo compreendido a partir dos estudos dos saberes. Outros autores entendem a construção da docência a partir do conhecimento prático (BEINEKE, 2000; BELLOCHIO, 2003); do conceito de identidades profissionais (TORRES, 2004); ou de um processo de profissionalização, do tornar-se professor de música (ABREU, 2011).

A revisão sinaliza que são muitas as maneiras de entender e investigar a construção da docência. Entretanto, ainda são escassas as publicações que tratam da aprendizagem da docência de música na educação básica, isto é, que investigam a atuação do professor de música de modo a compreender o aprender a ser professor.

A prática docente inicial é, prioritariamente, um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica. No entendimento de Josso (2010), aprender é o processo de integração, na prática, do conhecimento e do saber-fazer. Para a autora, o princípio do formar-se está ligado ao produzir-se a si mesmo. A aprendizagem da docência é

também um processo pelo qual se adquirem mudanças de comportamento do professor, através de exercício somado às experiências anteriores.

A aprendizagem da docência, como processo de aprender a ser professor na prática, é um formar-se, ou, ainda, uma produção de si mesmo como docente. Compreendo, então, que aprendizagem da docência é ação e tempo do processo de integrar na prática o saber-fazer com o conhecimento, o que envolve constantes mudanças num contexto específico e por meio da interação pessoal.

A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso (2010), juntamente com Delory-Momberger (2012) e Nóvoa (2000), bem como a pesquisa biográfica, especialmente as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico.

As narrativas de formação realizadas neste trabalho foram entrevistas narrativas individuais de oito professores de música iniciantes na educação básica do município de “xxxxxx” que, entendidas a partir de Delory-Momberger (2012), advinham de professores narrando suas histórias em andamento, em que a “narrativa de formação” serviu, principalmente, como matriz de interpretação e de projeção, e não como modelo de reconstrução da existência.

Os resultados da pesquisa sinalizam que, para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber-fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. A busca dos professores pelo aprender o saber-fazer, que envolve a reconfiguração de experiências anteriores, a ampliação do repertório docente, a aprendizagem de “o que” e “como” ensinar, além da construção de vínculos com os alunos, que levam à aprendizagem. A partir desse panorama do trabalho, apresento, a seguir, um recorte dos resultados da pesquisa, que refere-se a uma das dimensões do aprender o saber-fazer: ensinar.

## **2. Resultados – Aprender o saber-fazer: ensinar**

Os professores aprendentes percebem que não são mais alunos e nem estagiários na escola de educação básica, portanto, sinalizam reconhecer suas responsabilidades na escola, sendo a principal delas ensinar. Eles buscam aprender o saber-fazer cada um com o seu jeito.

Josso (2010, p.108-109), referindo-se à dialética do conhecido/desconhecido, auxiliou-me na compreensão da adaptação necessária para administrar o que é novo ou desconhecido. “[...] a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido”.

Parece que os professores aprendentes, como segurança, recorrem, inicialmente, às experiências anteriores na docência para desenvolver suas aulas. Percebem, porém, que é preciso reconstruir e reconfigurar essas experiências, fazendo a transição à escola de educação básica. A partir desse movimento, é possível compreender um pouco das dificuldades, da frustração e da insegurança que acompanham os professores aprendentes na inserção na educação básica. É possível, também, perceber que buscam ajuda para conseguir desenvolver as aulas e aprender o que fazer nas aulas de música e como fazê-lo.

### **2.1 Aprender o que ensinar**

Uma dificuldade relatada por vários professores em relação ao início do processo de aprender a ensinar música na educação básica foi a necessidade de assumir a tarefa de planejar, isto é, decidir o que e como ensinar naquele contexto específico. Lorenzo lamenta a “falta de um norte”, que pudesse orientar seu trabalho em sala de aula no início de sua atuação na escola: “[...] como eu te disse, como a gente está livre pra fazer uma atividade, e isso é bom, tu também, quando tu está entrando, tu não tem muita ideia do que fazer, de como fazer, de que linha seguir [...] falta de um norte, de como fazer e o que fazer”

É preciso aprender a trabalhar sem algum tipo de acompanhamento ou supervisão, o que parece ter causado certo desconforto a Lorenzo. Já Santos, que havia atuado como professor de música em outros contextos, contou que precisou de tempo para conseguir pensar no planejamento para a escola de educação básica. Desconstruir o que ele tinha como imagem de uma aula de música e pensar como estruturar suas aulas na educação básica foram um desafio para ele.

Essas dificuldades e preocupações dos professores refletem a necessidade de os professores definirem um rumo a seguir, que lhes faça sentirem-se mais seguros em sala de aula. Os depoimentos indicam a expectativa de que esse rumo deveria estar definido antes mesmo da chegada dos professores à escola, como, alguns acreditam, acontece com outros componentes curriculares.

As escolas, como comentou João, ainda não possuem uma “cultura de educação musical”, que poderia sinalizar aos professores, por meio de livros didáticos ou por tradições construídas e consolidadas na prática, quais conteúdos deveriam ser trabalhados na educação básica. Daí, a necessidade de “desbravar esse território”, como disse Santos.

O depoimento de Cláudio sugere que a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola é tarefa dos próprios professores. Cláudio contou que, quando ingressou, sua escola não tinha um currículo de música e atribuiu esse fato à ausência de professores de música. Jorge, em sua narrativa, aborda a necessidade de o currículo ser construído de acordo com a estrutura proposta por cada escola para o ensino de música. “Então eu não vou chegar assim: vocês vão aprender a tocar um instrumento, vamos aprender a ler música. Não. Isso não vai ser importante pra eles”. Cabe lembrar que, no Brasil, as escolas podem apresentar diferentes formas de estruturar o ensino de música ao longo da escolarização, já que, conforme a legislação vigente, elas têm autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas (ver DEL-BEN, 2009, p. 118).

Ao longo das narrativas, as preocupações e dificuldades iniciais vão dando lugar aos caminhos trilhados pelos professores aprendentes para assumir a responsabilidade pela seleção dos conteúdos das suas aulas. Aos poucos, parecem assumir a autonomia que, como professores,



lhes é atribuída na escola e na sala de aula. Tiago relatou que passou a buscar materiais e a fazer cursos que pudessem lhe auxiliar no planejamento de suas aulas.

Jorge, que também sentiu dificuldade para planejar o ensino de música, principalmente nos seus primeiros meses de atuação, contou que “embarcou” num projeto de outras professoras da escola: “Olha, não saber estruturar o planejamento nem pra três meses... Na teoria eu sabia, mas na prática eu não sabia fazer”. Jorge também se fundamenta nos princípios e objetivos que estabelece para o seu trabalho como professor na escola, e diz ter “encarado a sala de aula, em grande parte do tempo, como prática musical em conjunto”.

Judai contou que, quando chegou à escola, além de procurar livros que o auxiliassem no planejamento, procurou conhecer os alunos para, a partir da “realidade” dos alunos, elaborar um planejamento a longo prazo. Ao refletir sobre o desenvolvimento de suas aulas, Judai percebeu que precisaria rever seu planejamento. Ele disse que passou a se dedicar mais à prática musical, o que foi importante por ter feito com que os alunos participassem mais das aulas.

## **2.2 Aprender como ensinar**

As narrativas mostram que a preocupação dos professores em relação à seleção ou definição do que ensinar nas aulas surge sempre vinculada à preocupação sobre como “fazer acontecer”, isto é, como atuar de forma eficiente em sala de aula (ver GARCÍA, 2008).

João contou que, no processo de aprendizagem da docência, precisa se voltar mais à didática, ou a “uma parte musical do ponto de vista metodológico de como colocar em prática”. Ele disse que é importante estar preparado musicalmente, e ele sente que possui esse preparo; no entanto, percebe que ainda precisa compreender melhor a prática de ensinar música, ou, seguindo as palavras de Tiago, compreender como “organizar a sequência de como as coisas vão acontecer”.

Saber como desenvolver a aula de música é um dos questionamentos dos professores aprendentes. Lorenzo tem uma grande preocupação com o “como fazer” e “como atuar”, que justifica em função da sua formação. Parece que o “como fazer” é o que dá a direção inicial na docência, é o que ajuda a abrir caminhos para a atuação em sala de aula. Lorenzo também sentiu dificuldade de “fazer links” entre as atividades, no sentido de definir conexões, e, assim, traçar um direcionamento para as suas aulas. Tiago, embora considere que a licenciatura em música tenha sido fundamental para o seu desenvolvimento como professor, também esperava, como Lorenzo, que o curso lhe desse mais respostas sobre como ensinar.

García (2008) critica a preocupação dos professores iniciantes com a dimensão processual do ensino, que, embora importante, para ele, não garante um desenvolvimento profissional eficaz.

A partir da narrativa de Tiago, entretanto, é possível compreender a importância atribuída pelos professores à dimensão processual do ensino. “Quando a gente vai pra sala de aula e apresenta a proposta pros alunos, se a gente sabe apresentar essa proposta, eles se motivam e fazem, e, se a gente não sabe muito bem, eles também percebem que tu não tá muito seguro no que tu vai fazer, e, aí, eles já não participam como poderiam”. A forma de o professor apresentar suas propostas aos alunos também depende dos distintos grupos de alunos com quem pretende se comunicar, já que, como observa José, “as pessoas são diferentes”.

É com a prática e com o tempo que os professores conquistam mais segurança sobre como trabalhar os conteúdos na sala de aula, à medida que aprimoram seu “rendimento didático”. Conforme Santos: “E o desafio agora, neste momento, é aprimorar esse rendimento didático [...] que só tu vivendo mesmo a prática, e tu exercitando o erro e o acerto que a gente vai chegando, vai tendo resultados”.

Os professores narraram princípios metodológicos que os têm ajudado a ensinar música na escola. Alguns indicam que é necessário repensar algumas propostas e reconstruir ideias para que, muitas vezes, se possa prosseguir com algumas atividades. Como afirma Josso (2010 p. 62): “E as aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos

que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade”.

A aprendizagem da docência requer dedicação do professor aprendente, que precisa estar disposto a tentar, errar e acertar, buscar novas estratégias e propostas, repensar sua prática e reconstruir ideias sobre suas aulas de música na educação básica. A narrativa de João sugere que ele está descobrindo maneiras de desenvolver as atividades e fazer com que deem certo. “Tem muita coisa que eu tentava fazer com os alunos e que não dava certo, e eu imaginava: *ai, a minha ideia não foi boa, o meu plano foi ruim* [...]. Mas, às vezes, tu tem que propor a coisa duas, três, quatro vezes, até que eles entendam e que a coisa vai dar certo”.

### **3. Considerações finais**

A dificuldade ou preocupação relatada pelos professores aprendentes em relação ao planejamento não parece decorrer da ausência de respostas às perguntas sobre o que e como ensinar. Ela parece estar relacionada ao desafio de realizar algo novo, de assumir uma nova responsabilidade: a responsabilidade de, como professores de música, fazer uma “projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.178).

Como relatam vários professores, a aprendizagem de música, prioritariamente, envolve a prática musical. A docência, como conhecimento prático (BEINEKE, 2000), tem essa mesma natureza. Como na música, o conhecimento docente está diretamente ligado à prática e se constrói nela e a partir dela. Jorge narrou: “eu acho que é isto, cara: tem que botar na prática, fazer música”. É também ao fazer música com os alunos que os professores constroem seu saber-fazer. É com o tempo, com a repetição, com tentativas, erros e acertos, que os professores aprendentes amadurecem ideias e procedimentos, o que os conduz a entender melhor como lidar com as atribuições de ser professor de música e como conduzir seu trabalho na escola de educação básica.

A construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional. A pesquisa contribui para que a área de educação musical possa abrir a “caixa preta” da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor aprendente.

### **Referências bibliográficas**

Abreu, D. V. (2011). *Tornar-se professore de música na educação básica: Um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Beineke, V. (2000). *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Bellochio, C. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8.

Carvalho, I. A. & Joly, I. Z. (2004). Dilemas práticos vivenciados por professores de instrumento musical nos primeiros anos de exercício da docência com crianças na faixa etária entre sete e doze anos. In *Encontro anual da associação brasileira de educação musical*, 13, Rio de Janeiro: ABEM.

Del-Ben, L. M. (2009). Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, 2(1).

Delory-Momberger, C. (2012). *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. (C. Braga, M. Passeggi, & N. Patriota, Trad.). Natal: EDUFRN.

- García, C. M. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In García, M. *El profesorado principiante – Inserción a la docência*. Barcelona: Octaedro.
- Hentschke, L. & Del-Ben, L. M. (Eds.). (2003). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Hentschke, L., Azevedo, M. C. & Araújo, R. C. (2006). Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 15.
- Josso, M-C. (2010). *Experiências de vida e formação*. (J. Cláudio & J. Ferreira). São Paulo/Natal: EDUFRN/Paulus.
- Mateiro, T. (2009). Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 22, 57-66.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda.
- Torres, M. C. (2004). Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11.

# **Apropiación del currículum en base a competencias, por parte de un grupo de docentes de una nueva carrera universitaria de música en Santiago de Chile**

Daniel Miranda Martínez  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
danielmirandamartinez@gmail.com

## **Resumen**

El presente trabajo muestra una experiencia de apropiación del currículum en base a competencias, llevada a cabo con docentes de una nueva carrera de música, utilizando técnicas y procedimientos propios del modelo de investigación acción.

En el documento se relata el proceso que ha originado el diseño curricular de la nueva carrera Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales del DEMUS/UMCE, a partir de un programa de estudios preexistente.

Para llevar a cabo el proceso de apropiación con coherencia metodológica, se ha analizado la situación curricular y administrativa actual del programa académico; se han analizado los lineamientos curriculares de la nueva carrera y se han delimitado y definido los conceptos implícitos en el diseño en base a competencias en concordancia con la naturaleza de las carreras de música.

## **Abstract**

The present work shows an experience of taking possession of the curriculum on basis of competences, carried out with lecturers of a new career of music, using techniques and procedures inhering in the model of “research-action”.

This paper relates the process that give rise to the curricular design of the new career Licentiate of Music and Conduction of Instrumental Music Grouping of the DEMUS/UMCE, starting from a preexistent program of studies.

To carry out the process of taking possession with methodological coherence, the present curricular and administrative situation of the academic program, the curricular lines of this new career has been analyzed and the implicit concepts in its design have been specified and defined based on competences in concordance with the nature of the careers of music.

## **Descripción**

La formación profesional correspondiente a las Artes Musicales en Chile vive momentos de reformulación motivados principalmente por: los procesos de Acreditación Universitaria, la baja asignación de horas en el currículo escolar formal y las necesidades de establecer competencias de autogestión artística que permitan una autonomía y diversidad en el desempeño profesional de los artistas musicales.

La motivación para la realización de este trabajo obedeció a la detección de necesidades de profesionalización en el ámbito musical especializado. Para dar respuesta a estas necesidades de acuerdo con los estándares que son requeridos en la formación universitaria chilena, se diseñó un plan de estudios en base a perfiles de egreso y competencias profesionales. Este proceso originó la necesidad de establecer un proceso de apropiación curricular del modelo por parte de los docentes de la carrera.

Para llevar a cabo el proceso de diseño curricular y la apropiación del modelo por parte de los docentes de la carrera, se ha indagado y caracterizado la situación actual del programa, el marco legal que sustenta la modificación, el marco curricular que caracteriza a los programas de las unidades dependientes de la UMCE, y se analizaron otras experiencias similares.

La variable principal que implicó esta experiencia fue la capacitación de los docentes de la carrera en aspectos sistémicos educativos, éstos son todos aquellos procedimientos que le permitirán diseñar e implementar procesos de aprendizaje en su quehacer docente musical especializado.

## **Pregunta que moviliza la intervención con los docentes**

¿Cuáles son las estrategias pertinentes para la apropiación, por parte de un grupo de docentes de una carrera de música, de un currículum en base a competencias, que les permita realizar propuestas de programas con este enfoque, a partir de un perfil de egreso y plan de estudios ya formulado?

### **Objetivo general**

Diseñar e implementar las estrategias pertinentes para la apropiación, por parte de un grupo de docentes de una carrera de música, de un currículum en base a competencias, que les permita realizar propuestas de programas con este enfoque, a partir de un perfil de egreso y plan de estudios ya formulado.

### **Objetivos específicos**

- 1.- Analizar y caracterizar el perfil de egreso, competencias y plan de estudios establecidos para la formación del Licenciado en Música y Director de Agrupaciones Musicales Instrumentales.
- 2.- Diseñar los procedimientos de apropiación por parte de los docentes de las conceptualizaciones pedagógicas del diseño en base a competencias de la nueva carrera, utilizando la investigación acción como marco metodológico.
- 3.- Establecer un proceso de apropiación del currículum en base a competencias, por parte de los docentes, para la formulación de programas de asignaturas, utilizando técnicas y procedimientos de la investigación acción,
- 4.- Evaluar la acción de apropiación implementada caracterizando el nivel de comprensión a través del análisis de la acción y el producto elaborado por los docentes.



## **Metodología**

En el trabajo de intervención, se consideraron como elementos principales en la apropiación del currículo de la nueva carrera, los procesos de consenso y levantamiento de criterios para la elaboración de programas de asignaturas. Es preciso realizar un análisis crítico del nuevo escenario curricular que se enfrenta. Para tales efectos, los docentes que llevaron a cabo los procesos de aprendizaje de la primera etapa de formación, correspondiente al primer semestre de la carrera Licenciatura en Música, debieron apropiarse del modelo curricular que ha sido diseñado, y al mismo tiempo, concebirlo como un sistema integral de formación musical en función del perfil de egreso.

El diseño curricular de la carrera, se ha estructurado con un perfil profesional que se traduce en una serie de competencias genéricas y específicas, las características de cada una de ellas se plantean en función del perfil de egreso de la carrera Licenciatura en Música.

## **Fundamentación**

Al emprender el proceso reflexivo, en función de la elaboración de programas de asignaturas o la posterior práctica docente, los profesores debieron deliberar sobre los problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aporten a la situación curricular (Gadamer, 1975, citado por Elliot, 2000).

*Descripción de la Técnica y procedimientos a emplear en la acción estratégica.* Se aplicó una técnica de recogida de datos que, además, funcionó como parte del proceso grupal que levantó y consensuó criterios para la elaboración de los programas de asignaturas. Para tales efectos, los Grupos de Discusión son el mecanismo que mejor se adapta a las necesidades de generación de competencias cooperativas y el consenso grupal.

Se planeó el encuentro con los docentes de la Carrera en función de una acción reflexiva específica, se realizó una reunión con tiempo acotado en la que se extrajo la información aportada

por cada uno, luego se categorizó la información y se realizó un análisis preliminar, posteriormente se planeó un nuevo encuentro para avanzar en el logro de la meta de acción, el ciclo se repitió por un tiempo acotado determinado por el nivel de logro de la meta planteada por el problema de investigación acción.

*Descripción de los ciclos de acción.* La acción se llevó a cabo en el grupo de discusión. En esta instancia se recogieron los datos necesarios para establecer las características de los ciclos de acción restantes de apropiación del proyecto curricular de la nueva carrera en función del consenso y levantamiento de criterios para diseñar los programas de estudio de las asignaturas del Plan.

En cada ciclo se transcribieron las reuniones, se extrajeron los fragmentos representativos en función de las categorías establecidas y se establecieron las conceptualizaciones que dan coherencia al análisis del proceso de apropiación. Posteriormente, en la sección final del trabajo de tesis, se realizó una síntesis general de cada ciclo que sirvió de base para el análisis y conclusión final del proceso de intervención.

### **Planificación de la acción en grupos de discusión**

La intervención a través del grupo de discusión, ha sido la opción más adecuada a la naturaleza de la apropiación; ésta última está constituida por la asimilación de eventuales nuevos conocimientos por parte de los docentes en función de la operacionalización del currículum de la nueva carrera, y al mismo tiempo de la apropiación de una forma de trabajo que es novedosa en relación con la situación actual del Programa. Por lo tanto, es necesario aclarar que para este trabajo, el grupo de discusión no solo constituye una técnica de recogida de información (Latorre, 2008), sino que constituye el proceso mismo, en que se llevará a cabo la apropiación del currículum. Es decir, el grupo de discusión se constituye en la instancia de acción para la apropiación.

A continuación se detallan la planificación general de los ciclos de acción.

### *Diagnóstico general:*

- Los docentes del programa no tienen la costumbre de reunirse en función de la gestión del currículum.
- Aunque existe la posibilidad de una socialización informal del contenido del proyecto curricular de la nueva carrera Licenciatura en Música y Dirección de agrupaciones musicales instrumentales, los docentes desconocen los fundamentos y estructura del proyecto curricular de la nueva carrera.
- Si bien todos los profesores de la carrera son titulados y licenciados en carreras del ámbito musical, la gran mayoría de ellos carecen de formación pedagógica.
- Las características de las asignaturas que imparten los docentes, pueden parecerles muy lejanas en relación con otras del Plan de Estudio.

### *Análisis de la situación:*

- Debido a la falta de una costumbre organizacional en relación con la gestión del currículum, será necesaria una inducción al trabajo en grupo, estableciendo el clima apropiado para que todos se sientan cómodos y considerados en sus opiniones.
- Si bien es posible que los docentes tengan acceso al proyecto curricular previo a la discusión, es necesario indagar en el grupo las conceptualizaciones que son manejadas por todos, y las que será necesario aclarar o establecer.

### *Metas del primer ciclo de acción:*

- Establecer las conceptualizaciones implícitas en el perfil de egreso y competencias genéricas de la carrera a través del análisis grupal de las variables que los componen; y establecer los criterios de reflexión para iniciar el análisis crítico del plan de estudios de la primera etapa de la Carrera de manera sistémica.

### *Metas del segundo ciclo de acción:*

- Analizar las competencias específicas relacionadas a la especialidad musical. Establecer los conceptos, conductas y contextos que cada una de ellas contiene. Además se discutirá respecto de la pertinencia del desarrollo integral de las competencias en las asignaturas que imparten los docentes.

*Metas del tercer ciclo de acción:*

- Analizar las competencias específicas relacionadas al perfil profesional, Establecer los conceptos, conductas y contextos que cada una de ellas contiene. Además se discutirá respecto de la pertinencia del desarrollo integral de las competencias en las asignaturas que imparten los docentes.
- Establecer los elementos del aprendizaje en función de logro de competencias. Definir los procesos de metacognición a través de procesos heurísticos y algorítmicos.

*Metas del cuarto ciclo de acción:*

- Diseñar aprendizajes esperados del primer semestre de las asignaturas impartidas por los docentes.
- Realizar la operacionalización del aprendizaje a través de criterios de evaluación y su descomposición en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

*Metas del quinto ciclo de acción:*

- Analizar las características de generales de la operacionalización del diseño de aprendizajes en base a competencias. Y concluir las características del proceso de apropiación del currículum por parte de los docentes, a través del análisis del diseño de programas y de los criterios generales que se presentan en el grupo de discusión nº 5.

## **Síntesis y conclusión**

En los grupos de discusión se han establecido los procesos implícitos en el aprendizaje en función de competencias. Los docentes han manifestado su postura en relación con el rol del profesor durante el proceso de aprendizaje, además han comprendido los procesos asociados a la metacognición a través de procedimientos heurísticos y algorítmicos.

Al implementar el proceso de diseño de programas, los docentes muestran dificultades en delimitar acciones observables que impliquen la movilización de saberes. Es recurrente en las discusiones, que los docentes den por sentado muchos procedimientos de aprendizaje. Esto puede tener origen en la continua práctica del diseño por contenidos asociado al paradigma conductista en la formación de los músicos.

Creemos que nuestra estrategia de apropiación del currículum ha sido pertinente para lograr la comprensión del currículum en base a competencias en un nivel inicial. Pensamos que la mejora en el diseño de programas y la implementación del plan de estudios de la carrera, con coherencia a los lineamientos de los perfiles de estudio y competencias genéricas y específicas, debiese ser abordado a través de un proceso de mejora constante del plan de estudios que pudiese asociarse a un modelo de gestión de calidad que implique la retroalimentación del proceso desarrollo de aprendizajes.

Consideramos que nuestro trabajo de intervención logró un nivel inicial de apropiación del currículum en base a competencias de la carrera. El diseño de propuestas de programas de estudio realizado en esta primera etapa de comprensión del currículum, adolece de falencias de orden técnico curricular, motivadas por la dificultad de asumir con coherencia, la aplicación de los lineamientos de un paradigma educativo, que para los docentes de la carrera, aún permanece en un nivel de comprensión conceptual.

### **Referencias bibliográficas**

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Corvalán, O. & Hawes, G. (2003). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098485>

Eisner, E. (1983). *Cognición y currículum: Una visión nueva*. Barcelona: Amorrortu editores.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

\_\_\_\_\_ (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fubini, E. (2001). *Estética de la Música*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.

Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.

Hawes, G. (2010). Perfil de egreso. Recuperado de

<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Mayor R, C. et al. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Ponce de León, L. F. (2006). *El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas*. Madrid: Editorial CCS.

Rial, A. (2006). *Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/819>

Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15187>

Tetay, J. M. (2000). *Criterios para la construcción del P.E.I.: Un enfoque investigativo*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. ediciones.

Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.

## **Avaliação do estilo motivacional do professor de instrumento musical: evidências de validade baseadas no conteúdo**

Edson A. F. Figueiredo  
Universidad Federal de Rio Grande do Sul  
edsonf83@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo demonstrar o processo de elaboração e análise de conteúdo de uma escala psicométrica adaptada para a pesquisa com o estilo motivacional do professor de instrumento musical. Os itens da escala foram elaborados com base nas características da aula individual de música bem como nos construtos da Teoria da Autodeterminação. A análise de conteúdo foi realizada por seis estudiosos da área e posteriormente respondida por 18 professores de instrumento musical. Estes procedimentos permitiram conferir evidências de validade baseadas no conteúdo.

**Palavras-chave:** ensino de instrumento musical, estilo motivacional do professor, evidências de validade.

### **Abstract**

This paper aim to show the development process and analysis of content from a psychometric scale adapted to study the instrumental music teacher's motivational style. The items were developed based on music lessons characteristics and based on constructs provided by Self-Determination Theory. The analysis of content was conducted by six scholars and after it was answered by 18 instrumental music teachers. This procedures support the validity evidences based on content.

**Keywords:** instrumental learning, teacher's motivational style, validity evidences.



## **Introdução**

A aula individual é uma prática de ensino amplamente utilizada na aprendizagem de um instrumento musical. Este arranjo possui um grande potencial para uma aprendizagem intensiva e individualizada, sendo capaz de atender necessidades musicais únicas de um aluno (Mills, 2007). Apesar de ser eficiente no direcionamento do ensino, a aula individual de instrumento possui características delicadas, especialmente quando se trata da relação interpessoal entre aluno e professor (Creech & Hallam, 2003). Autores ressaltam a dificuldade em criar um clima agradável em sala de aula, considerando que o ensino tradicional de instrumento que contempla a aula individual pode ser gratificante, mas também pode ser intimidador (Gembris & Davidson, 2002). É possível que ocorram problemas de relacionamento entre professor e aluno, caso aluno sinta-se intimidado em estar sozinho frente a um professor que é uma autoridade em sua profissão (Davidson & Jordan, 2007).

Neste arranjo a atuação do professor é essencial para estabelecer um clima no qual o aluno se sinta motivado. O clima estabelecido na aula de instrumento pode oferecer suporte aos recursos motivacionais interno do aluno resultando em entusiasmo e engajamento, ou negligenciar e frustrar tais recursos, resultando em alienação e desapego (Renwick & Reeve, 2012). Os estudos realizados no Brasil apontam para algumas dificuldades encontradas por professores em motivar seus alunos e trabalhar de acordo com as normas estabelecidas em cada escola (Goss, 2009), bem como indicam problemas de motivação relacionados com a evasão em curso técnicos do país (Estevam, 2012; Pimentel, 2011).

A partir deste contexto foi desenvolvido um instrumento de coleta de dados para investigar o estilo motivacional do professor de instrumento musical. Este instrumento é uma escala de mensuração utilizada em uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo investigar o estilo motivacional dos professores e sua relação com variáveis sócio contextuais. O instrumento, baseado em Deci e colaboradores (1981), possui 40 itens que avaliam a inclinação do professor por promoção de autonomia ou controle. Os itens foram desenvolvidos com base nas definições constitutivas e operacionais providas pela Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) bem como nas características da aula individual de instrumento. Neste artigo será descrito um dos

procedimentos de validação da escala, que buscou por evidências de validade baseadas no conteúdo.

### **Estilo motivacional do professor**

Os estudos que investigam a atuação dos professores tiveram uma direção a partir do artigo de Deci e colaboradores (1981) no qual se estipulou o conceito de estilo motivacional do professor. Trata-se de uma abordagem da atuação do professor enquanto fonte de influência na motivação do aluno, sendo representado por um *continuum* bipolar que conceitua a qualidade ou ambiente em que o professor procura motivar os estudantes. Em um extremo do *continuum* encontra-se o estilo *controlador*, e em oposição situa-se o estilo *promotor de autonomia*.

Estilo controlador é definido por Reeve (2009, p. 129) como “sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores durante uma instrução para pressionar os estudantes a pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma específica”. O estilo controlador se caracteriza pelo uso de diretivas e incentivos extrínsecos para seguir uma agenda, no qual a meta do professor é controlar os objetivos e comportamentos dos alunos para que eles atinjam uma meta predeterminada (Reeve, 1998). Em contrapartida, o estilo promotor de autonomia é definido como “sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores para identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos” (Reeve, 2009, p. 159) Caracteriza-se pelo incentivo da busca autodeterminada das atividades, no qual a meta do professor é fortalecer a auto regulação do aluno. (Reeve, 1998).

O estilo motivacional do professor pode ser considerado um importante construto educacional uma vez que existem indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle (Reeve, 2009). Alunos de professores promotores de autonomia sentem-se mais competentes e demonstram níveis mais altos de motivação intrínseca, demonstram maior engajamento, maior esforço, melhor performance acadêmica, menor evasão, melhor aprendizagem, e bem estar psicológico (Reeve, 2009).

## **Evidências de validade**

A elaboração ou adaptação de escalas é considerada importante para o desenvolvimento de pesquisas de cunho psicológico e educacional, uma vez que se caracteriza pela estabilidade de mensuração e permite uma abordagem padronizada e com grande número de participantes (Pasquali, 2001).

Para produzirem resultados confiáveis, os instrumentos precisam estar fundamentados em uma teoria e devem ser apropriadamente elaborados (Pasquali, 2001). A capacidade de mensurar eventos abstratos faz da escala um instrumento que permite avaliar e realizar inferências de aspectos do funcionamento cognitivo ou da personalidade (Urbina, 2007), contudo, ele apenas será válido se houverem evidências de que as interpretações sobre as características psicológicas sugeridas pelo instrumento são legítimas (Primi, Muniz, & Nunes, 2009). Neste sentido, a validade das escalas é fundamental para corroborar qualquer inferência feita a partir dos escores obtidos (Urbina, 2007).

A literatura atual reconhece que não é possível dizer se um teste é válido ou não, mas é possível verificar algumas evidências de validade que podem conferir maior ou menor grau de legitimidade ao instrumento (Primi et al., 2009). As evidências de validade podem ser acessadas por vários métodos, sendo que este artigo apresenta apenas as evidências baseadas no conteúdo. Estas evidências referem-se a abrangência e representatividade do construto no qual os itens se propõem a medir (Primi et al., 2009). Em busca de evidências de validade baseadas no conteúdo, a escala passou pelo processo de estruturação teórica, análise de juízes e análise semântica, conforme detalhado a seguir.

## **Procedimentos de validação baseados no conteúdo**

As evidências de validade baseadas no conteúdo são conferidas desde a fase teórica até a verificação dos significados dos itens. Na fase teórica foi possível delinear as definições constitutivas e operacionais dos construtos de forma a esclarecer o embasamento teórico que dá

suporte para conteúdo dos itens. De acordo com o referencial teórico, o estilo motivacional do professor é um construto constituído de quatro dimensões, conforme demonstrado na figura 01.

Figura 01: Dimensões e definições operacionais do estilo motivacional do professor. Baseado em Reeve (2009), Ryan e Deci (2000).

<b>Dimensionalidade</b>	AC Alto Controlador	MC Moderado Controlador	MA Moderado Promotor de Autonomia	AA Alto Promotor de Autonomia
<b>Definição Operacional</b>	<i>Utiliza recompensas e punições</i>	<i>Destaca a aprovação social e o autojulgamento</i>	<i>Valoriza a atividade e ressalta a importância pessoal</i>	<i>Relaciona os valores da tarefa aos valores e interesses pessoais dos alunos</i>

Baseados nas definições teóricas e seguindo a estrutura do instrumento elaborado por Deci e colaboradores (1981), as vinhetas e os itens foram elaborados pelo autor juntamente com o grupo de pesquisa FAPROM<sup>41</sup>. Os 40 itens foram distribuídos em 10 vinhetas que retratam alguma situação-problema da aula de instrumento. As respostas são efetuadas em uma escala de concordância de 7 pontos. Cada vinheta possui 4 itens, cada um referente a um estilo motivacional, conforme exemplificado abaixo:

Seu aluno escolheu uma música que ele gostaria muito de aprender. Ele iniciou o estudo com muita empolgação, mas, com o tempo foi perdendo o interesse porque a música era muito difícil para ele. Percebendo o desinteresse do aluno, você decide que o melhor a fazer é:

<sup>41</sup> FAPROM – Formação e atuação de profissionais em música. Grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vinculado ao CNPq.

- 1) Ajudar o aluno a identificar as dificuldades por si mesmo e incentivá-lo a pensar em maneiras de resolvê-las (AA).
- 2) Lembrá-lo de que foi ele mesmo que escolheu aquela música e por isso deve se dedicar mais (MC).
- 3) Reconhecer que a música é difícil, mas ressaltar que este desafio é uma boa oportunidade para o seu crescimento (MA).
- 4) Conceder mais uma semana para o aluno estudar informando que na próxima aula ele receberá uma nota pelo seu desempenho (AC).

Em seguida, a primeira versão da escala foi submetida a análise de conteúdo, na qual os significados dos itens foram verificados por meio de dois procedimentos: a) *análise de juízes* e b) *análise semântica*.

a) *Análise de juízes* - Para análise dos juízes foram convidados seis estudiosos, sendo dois da área de educação musical, dois da área de psicologia e dois da área de educação e motivação. A tarefa dos juízes consistiu em avaliar se os itens eram correspondentes ou não ao traço latente em questão.

Os juízes receberam um documento contendo uma explicação sobre os objetivos da pesquisa juntamente com as definições constitutivas e operacionais dos construtos. Em outro documento, os juízes receberam a escala e foram instruídos a indicar qual o construto representado por cada item. Os juízes também foram incentivados a escrever comentários sobre os itens considerados inapropriados.

Na análise dos juízes foram mantidos os itens que obtiveram no mínimo cinco classificações coerentes, ou seja, 83% de concordância entre os avaliadores. Dos 40 itens elaborados inicialmente, 30 obtiveram a concordância desejada, sendo que 10 itens apresentaram incoerências. Estes 10 itens foram substituídos ou modificados de acordo com as sugestões dos

juízes. Os itens que obtiveram a concordância desejada também passaram por pequenas mudanças de redação sugeridas pelos avaliadores. Todos os ajustes efetuados após a análise dos juízes contribuíram para deixar os itens com maior clareza e objetividade em relação ao construto para o qual foi designado. Assim, obteve-se a segunda versão da escala.

b) *Análise semântica* - Pasquali (1999) ressalta que o objetivo da análise semântica constitui-se em “verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina” (p. 52). Para isso deve-se averiguar se os itens são compreensíveis para o extrato mais baixo da amostra, e também se podem ser deselegantes para o extrato mais alto. Em outras palavras, o objetivo da análise é verificar se os itens são difíceis para a compreensão dos menos habilidosos e se não são considerados fúteis pelos mais habilidosos.

Depois de efetuada as alterações e formatada a segunda versão, a escala foi submetida à análise semântica, através de um estudo piloto. O estudo piloto é uma importante etapa da construção de um instrumento, na qual aplica-se o questionário para uma amostra de pequeno porte, com o objetivo de identificar possíveis problemas de administração do teste, na interpretação dos itens e nos cálculos estatísticos, como análises fatoriais e fidedignidade.

A escala foi enviada para professores de duas escolas de música de Porto Alegre, sendo a primeira uma escola livre e a segunda uma escola técnica de nível médio. Foram contatados 15 professores na escola livre e 8 na escola técnica, totalizando 23 professores. Deste total, foram obtidas as respostas de 18 professores. Seguindo as orientações de Pasquali (1999), nesta amostra foi possível encontrar professores com diferentes perfis de formação, desde o autodidata até o pós-graduado.

Cada professor recebeu um convite por *e-mail* no qual constava o link para acessar o questionário. Depois de efetuar a participação, cada professor recebeu outro *e-mail*, desta vez com perguntas sobre o questionário, em especial sobre dúvidas na hora de responder e sugestões de melhoria.

A escala foi alocada em uma plataforma na internet e respondida pelos professores. Desta forma foi possível testar a qualidade da plataforma *on-line*, aprimorar a estrutura do questionário sobre os dados pessoais, averiguar a eficiência do processo de envio e resposta e testar a compreensão das vinhetas e escalas. A plataforma mostrou-se capaz de comportar as questões sobre os dados pessoais e a escala, sendo que o estudo piloto foi importante para corrigir algumas falhas de configuração observadas durante o processo. O questionário sobre os dados pessoais pode ser aprimorado por meio dos comentários dos respondentes. Pequenas alterações foram efetuadas para que as informações solicitadas não gerem dúvidas. O processo de envio e resposta foi eficiente e, por fim, a escala mostrou-se pertinente e compreensível para os professores participantes do estudo piloto.

### **Considerações**

Este artigo demonstrou os procedimentos adotados para conferir evidências de validade baseada no conteúdo em uma escala adaptada para o estudo do estilo motivacional do professor. Considera-se que estes procedimentos foram os primeiros passos para se conferir validade na escala, que agora necessita de evidências baseadas em outros aspectos, como na estrutura interna e outras variáveis.

Espera-se que o desenvolvimento desta escala seja útil para a pesquisa sobre a aula individual do instrumento e a motivação, satisfação, aprendizagem e bem-estar do aluno. A partir de um instrumento adaptado especificamente para a aula individual, espera-se conhecer o perfil dos professores e verificar como as variáveis socio-contextuais podem influenciar o estilo motivacional para a promoção de autonomia ou controle.

## Referências bibliográficas

- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44.
- Davidson, J. W. & Jordan, N. (2007). Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In Bresler, L. (Ed.), *International handbook of research in arts education* (729–744). Dordrecht: Springer.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650.
- Estevam, V. (2012). Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso. In *II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (660–667). Anais. Rio de Janeiro.
- Gembris, H. & Davidson, J. W. (2002). Environmental Influences. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The science and psychology of music performance* (17–30). New York: Oxford.
- Goss, L. (2009). *A formação do professor para a escola livre de música*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. New York: Oxford.



- Pasquali, L. (1999). Teste referentes a construto: teoria e modelo de construção. In Pasquali, L. (Ed.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP.
- \_\_\_\_\_ (2001). Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. In Pasquali, L. (Ed.), *Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pimentel, M. O. (2011). O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In *XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (1586–1598)*. Anais. Vitória.
- Primi, R., Muniz, M. & Nunes, C. H. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In Hutz, C. S. (Ed.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312–330.
- \_\_\_\_\_ (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Renwick, J. M. & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In Mcpherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.), *The oxford handbook of music education*, 1, 143–162. New York.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

## **Avaliação das ferramentas e diálogos de interação em aulas de violão a distância online**

Giann Mendes Ribeiro  
UERN/IFRN  
giannribeiro@gmail.com

Liane Hentschke  
UFRGS  
liane.hentschke@ufrgs.br

### **Resumo**

O presente artigo discute os diálogos e as ferramentas de interação de um projeto de pesquisa realizado como parte de uma pesquisa-ação que investigou os processos motivacionais de estudantes em interações *online*, em aulas de violão a distância, no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2012). A natureza dos aspectos pretendidos para essa avaliação requereu a adoção de instrumentos de registros de dados tais como: gravações em vídeos, e registros de diálogos nos fóruns de discussão *online*. Os diálogos nas interações *online* foram fundamentais para se criar um espaço de reflexão e construção colaborativas do conhecimento. A diversidade de ferramentas de interação *online* à disposição tornou o ambiente de aprendizagem flexível e significativo. Para a pesquisa, o grande desafio tecnológico nas videoconferências foi a qualidade do áudio. Nessa pesquisa-ação, a participação se configurou como colaborativa, pois todos os participantes se envolveram tanto na ação quanto nas reflexões para a manutenção das tarefas a serem cumpridas.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, aulas de violão, interações online.

### **Abstract**

This article discussed the dialogues and interaction tools of a research project conducted as part of an action research that investigated the motivational processes of students in online

interactions in the distance guitar lessons, at the Bachelor's Degree in Music at the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), based on the Self-Determination Theory (DECI; RYAN, 2012). The nature of the desired aspects to this evaluation required the adoption of instruments of data records such as video recordings, and records of conversations in online discussion forums. The dialogues in online interactions were fundamental to create a space for reflection and collaborative construction of knowledge. The diversity of online interaction tools made the learning environment flexible and meaningful. For this research, the great technological challenge in videoconferencing was the audio quality. In this action research, the participation was set as collaborative because all participants were involved both in the action and in the reflections for the maintenance tasks to be accomplished.

**Keywords:** Distance Education, guitar lessons, online interactions.

## **Introdução**

Cada vez mais somos expostos à tecnologia, através de computadores, redes sociais da internet, telefones celulares dentre outras. Todas essas ferramentas fazem parte da vida de uma significativa parcela da população na atualidade. Esse fator também está sendo considerado para a realização da avaliação deste trabalho, visto que, no cenário atual, as TIC estão sendo cada vez mais utilizadas no século XXI, implicando, dessa forma, transformações na educação de modo geral, inclusive na EAD. Dessa forma, nesses tempos, repletos de inovações tecnológicas, é que foi idealizada a presente investigação, visando aproximar as possibilidades interativas das TIC dos desafios metodológicos em um contexto acadêmico de aprendizagem musical.

Na Educação Musical a distância, essas soluções de comunicação *online* têm sido utilizadas principalmente para as aulas de prática instrumental (BRAGA, P., 2009; KANGASLUOMA, 2010) e para transmissão de palestras e eventos por webconferência. A crescente a popularização da comunicação que envolve imagem e som, acompanhando a expansão do acesso à banda larga, com a velocidade das conexões cada vez mais ampliada, possibilita encontros virtuais audiovisuais entre as pessoas, com relativa qualidade e sem muitas complicações, inclusive para as aulas de música.

## **Ferramentas de interação e diálogos de interações na aulas de violão a distância *online***

Para lidar com os possíveis problemas de interação e sensações de solidão ou de abandono entre professores e alunos e alunos entre si, optou-se por diversos recursos síncronos (videoconferência, *chats* de Messenger) e assíncronos (fórum via e-mail, rede social da internet).

A comunicação síncrona pode ser exemplificada pelos diversos sistemas de chat e videoconferências, que, inclusive, foram adotados pelas mais recentes redes sociais da internet, tornando-as uma ferramenta com características tanto síncronas quanto assíncronas. A interação síncrona em *chats* é caracterizada por um tipo de comunicação no qual os participantes trocam mensagens em tempo real, ou seja: o que é digitado é visto simultaneamente por todos os participantes.

As videoconferências permitem que indivíduos se comuniquem por imagem e som proporcionados por telas e microfones, dando a sensação de estarem todos os indivíduos em um mesmo espaço físico. Assim, as videoconferências podem proporcionar situações de comunicação que não exigem a presença física. Pesquisas revelam que, nas videoconferências, as semelhanças da interação com uma situação presencial na EAD podem provocar comportamentos contraditórios entre os interagentes. Por serem tão semelhantes, primeiro há uma tendência de se menosprezarem as limitações e características particulares da videoconferência e, por esta se mostrar muito diferente da interação presencial, ela necessita de cuidados especiais, como, por exemplo, em relação à sensação de estar sendo filmado, de manipular variáveis, etc. (KENSKI, 2010).

Neste estudo, a comunicação assíncrona foi caracterizada pela participação de uma lista de discussão, que é uma ferramenta assíncrona, bastante utilizada em cursos a distância, a partir da qual eles puderam dirimir possíveis dúvidas referentes às lições ou ao próprio curso por meio de trocas de e-mail em um grupo fechado, podendo se estender por períodos de tempo mais prolongados que nos *chats* de discussão síncrona e com a flexibilidade do espaço geográfico para o envio das mensagens. As redes sociais da internet foram ferramentas assíncronas bastante

utilizadas neste estudo. Apesar de ainda não se ter claramente uma sistematização quanto a sua utilidade no campo educacional, essa ferramenta de comunicação foi utilizada pela sua praticidade de envio de vídeos e, do mesmo modo, por estes serem comentados numa mesma interface. Desde que as redes sociais ganharam a notoriedade em diversos espaços da mídia, é crescente o número de professores interessados em novas tecnologias na educação, inclusive as redes sociais da internet. No momento, ainda se discute o que elas podem representar para o campo teórico e prático da educação a distância (FRANCO, 2012). Apesar de esta pesquisa não ter como objetivo a análise do uso das redes sociais da internet, é possível perceber sua utilidade para os processos da aprendizagem instrumental (violão) na discussão dos dados do presente artigo. Esses dados serão retomados no processo de avaliação, a fim de averiguar os limites e possibilidades das ferramentas empregadas para a aprendizagem musical.

Neste estudo, das variadas ferramentas de comunicação assíncrona, foram utilizados principalmente os fóruns de discussão via e-mail e as redes sociais da internet. A comunicação nos fóruns de discussão via e-mail tanto permitiu a comunicação entre os participantes de maneira rápida quanto se estendeu por períodos de tempo bastante longos. Essa comunicação abriu um contínuo de possibilidades estilísticas, que variou de mensagens curtas e informais, muito próximas da conversação espontânea, até textos bastante elaborados, semelhantes aos da escrita formal.

### **Avaliação das ferramentas e dos diálogos nas interações *online***

Inicialmente, as videoconferências e os fóruns de discussão seriam os meios de comunicação que dariam conta das demandas interativas nas aulas a distância. Mesmo assim, foi criado um *site*, que viabilizou uma versão *online* do material impresso e do DVD do curso, bem como, no decorrer das atividades, serviu para ampliar as possibilidades com outros recursos disponibilizados na internet gratuitamente (vídeos do Youtube, *sites*, *blogs*, afinadores e metrônimos *online* entre outros). Para a realização das videoconferências, foi planejada inicialmente a utilização do laboratório de música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Mossoró, uma vez que esse espaço atende à

infraestrutura tecnológica necessária para a ação proposta. A banda larga disponibilizada inicialmente no IFRN era de seis Mbps<sup>42</sup>. Porém, fomos<sup>43</sup> surpreendidos, no início das aulas, com a danificação da rede lógica da instituição, no mês de abril de 2011, o que comprometeu significativamente o áudio nas videoconferências. Já onde as aulas foram transmitidas (Porto Alegre - RS), a banda larga disponível era de cinco Mbps.

Nas videoconferências, utilizei uma WebCam HD na transmissão do professor para a turma. Já a câmera utilizada no IFRN foi a EVID30 NTSC da Sony, uma câmera profissional para videoconferência com alta definição. A WebCam HD mostrou-se eficiente na qualidade do som, mas, por outro lado, apresentou limitações quanto ao número de pessoas que permitiu visualizar. Apesar dessa limitação, ela mostrou-se eficiente por ser utilizada apenas para transmitir as imagens do professor, o que exigiu apenas a visualização deste e do violão. Já a câmera da Sony, que filmava todos os alunos ao mesmo tempo, possibilitou captar imagens da sala em quase toda a sua amplitude. Além do mais, o seu recurso de zoom aproximava os detalhes de que o professor precisava para observar melhor no transcorrer da aula. A operação da filmadora para a gravação das aulas, inclusive do recurso do zoom, foi realizada, por controle remoto, pelo estagiário do curso.

As videoconferências por meio do *freeware* Skype ofereceu uma boa resposta de áudio e vídeo. Nos dias atuais, essa ferramenta apresenta a visualização simultânea de dois ou mais ambientes. Além de ver quem estava do outro lado da conferência, o Skype permitiu também visualizar como minha própria imagem estava sendo transmitida.

As interações *online* desse estudo ocorreram de maneiras síncronas e assíncronas. A comunicação síncrona, por meio das videoconferências, buscou priorizar principalmente os aspectos técnicos inerentes à natureza prática da disciplina. Ainda realizamos a comunicação por meio de *chats* coletivos e individuais. Essas atividades aconteceram principalmente quando não

---

<sup>42</sup> Mbps – Megabytes por segundo.

<sup>43</sup> Nessa etapa avaliativa, utilizo por vezes a primeira pessoa do plural para indicar as decisões que foram tomadas em conjunto.

foi possível realizar a videoconferência programada durante a semana, devido a problemas técnicos citados anteriormente.

Nesse sentido, buscou-se realizar discussões em grupo/e ou individual a fim de sanar dúvidas relacionadas às atividades práticas. Antes da realização coletiva dos *chats* síncronos, foi enviado e-mail para os fóruns de discussão, contendo orientações, data e programação dessas atividades. As disponibilidades, individualmente, eram informadas de maneira assíncrona por e-mail ou síncronas, via chat de Messenger <sup>44</sup>. Os conteúdos dos *chats* foram armazenados na íntegra em um arquivo de texto. Esse arquivo foi posteriormente analisado, buscando priorizar os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos e à influência das ferramentas de interação nos processos motivacionais.

O fórum de discussão caracterizou as atividades assíncronas neste estudo. Por meio desse canal, foi possível promover discussões acerca do material didático, das dúvidas nas lições, do curso, da metodologia empregada, bem como estabelecer um fórum com críticas/ sugestões da execução entre os participantes. Também foram propostas atividades pelos próprios alunos, tais como: elaboração de arranjos em grupo e apreciação de vídeos livres disponíveis na internet.

Todas as atividades no fórum foram guardadas para análise, na qual se buscou observar as manifestações das necessidades psicológicas básicas, o nível de participação dos estudantes, suas percepções sobre o curso e sobre as ferramentas de interação *online*, bem como sobre a discussão acerca dos conteúdos musicais estudados em cada lição. Esse foi um importante meio utilizado para os professores e os alunos refletirem e avaliarem os diversos aspectos para a manutenção e a modificação das tomadas de decisões neste estudo.

Para proceder às análises-reflexivas em conjunto, dialogávamos principalmente no fórum de grupo fechado do google grupos, denominado “Oficina de violão a distância.” Foi também utilizado o chat Windows Live Messenger para algumas reflexões em conjunto. Uma vantagem importante dessa forma de reflexão é que todas as considerações, seja nas ferramentas síncronas

---

<sup>44</sup> Esses encontros aconteceram principalmente no Windows Live Messenger, por esse *chat* possibilitar o envio de vídeos capturados pela webcam, facilitando as dúvidas dos estudantes.



(Windows Live Messenger), seja nas assíncronas (fóruns), puderam ser armazenadas, servindo, assim, a uma dupla maneira de reflexão, quer durante a ação, quer após ela.

Esse exercício foi também importante porque serviu tanto para a reflexão sobre a ação dos docentes, quanto para reflexão-avaliação dos sentimentos dos próprios estudantes em relação ao foco deste estudo. Esses diálogos foram fundamentais para se criar um espaço de reflexão e construção colaborativas do conhecimento. Nessa pesquisa, a participação se configurou como colaborativa, pois todos os participantes se envolveram tanto na ação quanto nas reflexões para a manutenção das tarefas a serem cumpridas. Com base nesses diálogos, em diferentes momentos e espaços, foi produzida uma síntese de tudo o que havia sido fruto de nossa reflexão.

Apesar do bom funcionamento dos fóruns de discussão, sentimos a necessidade de usar uma rede social da internet, por meio da qual pudéssemos, de maneira mais dinâmica, trocar o envio de áudios e vídeos das músicas, sobretudo em virtude dos problemas técnicos ocorridos com a rede lógica do IFRN, o que dificultou, em algumas videoconferências, a qualidade do áudio.

Para a pesquisa, o grande desafio tecnológico nas videoconferências foi a qualidade do áudio. Nesse momento, decidimos integrar uma rede social da internet ao *site* do curso para envio de arquivos de vídeos. Nesse sentido, optamos por usar a rede social facebook, pelo fato de ela oferecer os recursos de que precisávamos naquele momento. Nossa dificuldade, nas primeiras videoconferências, ficou muito bem evidenciada nas considerações deste estudante: *Acho que aula por videoconferência exige uma conexão muito boa e equipamentos de ponta. Já o material (impresso e DVD) com o suporte via MSN e facebook dá para orientar bem aos alunos* (Thiago, fórum, 02/06/2011). Após o restabelecimento com a mudança do local das aulas, pudemos notar uma melhora significativa na conexão. Todavia, mesmo com essa mudança, o depoimento do estudante abaixo mostrou que as redes sociais, dentre todas as formas de comunicação, foram as que mais despertaram sua atenção:

A respeito das formas de comunicação (FÓRUM, FACEBOOK, MSN e videoconferência), gosto bastante de todas as formas, mas estou percebendo a maior utilidade da Rede social FACEBOOK. Ela consegue

reunir um bate-papo estilo MSN, uma discussão estilo fórum e ainda viabilizar um vídeo-mensagem similar às videoconferências, diferenciando apenas da realidade temporal, pois as conferências são em tempo real. Mas com a opção de envio de vídeo no FACEBOOK, posso tirar as dúvidas que não tirei nas videoconferências e ainda demonstrar ao professor meu rendimento e etc. Creio que apenas a videoconferência não seria suficiente, da mesma forma em que ela não pode ser abolida, por enquanto, de uma modalidade de ensino a distância, pois é ela que aproxima de certa forma o professor do aluno e consegue diminuir a lacuna temporal da não presença corporal, olho no olho, necessária a qualquer processo de ensino e aprendizagem. Por essa ótica, é imprescindível, de acordo com as minhas experiências vividas durante o curso, que a rede social FACEBOOK, unida às videoconferências, são meios imprescindíveis para a comunicação e a relação professor e aluno, sendo as que mais gosto e as que mais me agradam (Pedro, fórum, 07/06/2001).

Percebe-se, no depoimento desse estudante, que a rede social facebook poderia substituir os fóruns via e-mail, pois, além de possibilitar a mensagem textual, essa rede permitiu, com mais praticidade, a troca de arquivos de vídeo. O estudante ainda fez uma consideração significativa sobre a utilização das videoconferências. Para ele, a videoconferência sozinha não garantiria uma boa comunicação. Acredito que a danificação da rede lógica induziu o depoimento desse estudante, porque essa discussão no fórum aconteceu devido ao transtorno causado pelos problemas técnicos operacionais. Assim, foi preciso buscar, em conjunto, uma solução para o transtorno. Para isso, mesmo com alunos universitários, para os quais, inicialmente, pensei que apenas a comunicação via e-mail seria suficiente, as redes sociais da internet se mostraram atraentes. É importante considerar que, neste estudo, as redes sociais, em relação a outros contextos, tiveram destaque, devido ao caráter prático do estudo instrumental.

## Considerações

Notou-se que os participantes da presente pesquisa foram fundamentais tanto nos processos, na ação, quanto na reflexão para a definição dos problemas em questão. A participação ativa dos estudantes, o diálogo com seus pares e a valorização dos discursos comuns desses atores garantiram um maior engajamento nesta pesquisa. Apesar de a ação estar próxima da realidade de grande parte dos jovens na atualidade, esta pesquisa contribuiu para um maior conhecimento de outras maneiras de aprender e solucionar os problemas enfrentados nesse modelo de pesquisa.

## Referências bibliográficas

Braga, P.D. (2009). *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: an overview of self-Determination theory. In Deci, E. (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press.

Franco, I.C. (2012). Redes sociais e EAD. In Litto, F. M. & Formiga, M. (Eds.), *Educação a distância: o estado da arte*, 2, 103-114. São Paulo: Pearson Education.

Kangasluoma, M. (2010). *Violin on the web: introduction to violin distance education*. Disponível em <http://vi-r-music-blog.blogspot.fi>

Kenski, V. M. (2010). Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In Mill, D. & Pimentel, N. (Eds.), *Educação a distância: desafios contemporâneos*, 5, (9-68). São Carlos: EdUFSCar.



## **Aulas de música sob a ótica de estudantes do ensino fundamental: um estudo no Colégio de Aplicação da UFPE**

Natália Dantas de Oliveira Duarte<sup>45</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco  
nataliadod@hotmail.com

### **Resumo**

Este trabalho apresenta algumas discussões sobre as expectativas dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em relação às aulas de Música e a importância que eles atribuem à Música enquanto disciplina do currículo escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja metodologia utilizada consistiu na elaboração de questionários e posterior aplicação dos mesmos a 15 alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos mostram que os estudantes têm grandes expectativas em relação às atividades práticas nas aulas de Música, embora concordem que as aulas teóricas também são necessárias. No tocante à importância dada à Música como disciplina, alguns alunos acreditam que ela desempenha o mesmo papel que as outras matérias escolares, embora outros estudantes ainda achem que a Música não acarretará em algo tão significativo para a sua formação escolar quanto as demais disciplinas.

**Palavras-chave:** aulas de música, música no contexto escolar, ensino fundamental.

### **Abstract**

This paper presents a few discussions about expectations of students from Colégio de Aplicação of Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) concerning the Music classes and the importance they assign to Music as a discipline of educational curriculum. It is a qualitative research which methodology consisted in the development of questionnaires and its subsequent application to 15 students from 9<sup>th</sup> year of high school. The results obtained show that students

---

<sup>45</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa “Formação e atuação profissional de professores de música”, cadastrado no CNPq.

have high expectations related to practical activities during Music classes, although they agree that theory classes are also necessary. Regarding the importance of Music as school discipline, some students believe it performs the same function as the other school disciplines, however other students agree that studying Music will not result in something significant to their school knowledge.

**Keywords:** music classes, music in school context, basic education.

## **Introdução**

**As aulas de Música vêm adquirindo um posicionamento cada vez mais importante nos debates sobre o currículo escolar brasileiro. Após a aprovação da Lei 11.769/2008, que instituiu a Música como disciplina obrigatória nas escolas de educação básica, tornou-se ainda mais necessária a discussão sobre o seu processo de implementação, a abordagem a ser dada em sala de aula e os conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo escolar.**

**Diante de tal inserção no currículo das escolas, Couto e Santos (2009) destacam que “a falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 111, grifos dos autores). Muitos ainda tratam a Música como uma disciplina secundária, utilizada como um momento de lazer que favorecerá o desenvolvimento de outras disciplinas mais importantes (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; HENTSCHKE et al., 2009; URIARTE, 2005; COUTO; SANTOS, 2009).**

**A partir daí, surge a necessidade de compreender de que maneira os próprios alunos percebem as aulas de Música: qual a importância atribuída a ela enquanto disciplina curricular, quais as expectativas em relação à uma aula musical, o que torna uma aula interessante ou pouco atrativa, se há identificação por parte dos alunos com os conteúdos musicais, se pretendem continuar estudando Música fora da escola, dentre outros aspectos.**

**A presente pesquisa toma por base o período de estágio que realizei no Colégio de Aplicação da UFPE. Durante o estágio, busquei observar os supracitados aspectos da aula de Música em relação à percepção dos próprios alunos, o que culminou na realização de uma pequena pesquisa de opinião.**

## **Metodologia**

Tendo em vista o objetivo de compreender a maneira como os estudantes percebem as aulas de Música, optei por uma abordagem qualitativa para esta pesquisa. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que não há intenção de quantificar ou verificar os dados obtidos de modo estatístico, uma vez que este tipo de abordagem

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos *segundo a perspectiva dos sujeitos*, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58, grifos meus).

Desta forma, foi elaborado um questionário de perguntas abertas a partir das vivências em sala de aula. De acordo com Günther (2003), “para uma pesquisa inicial, exploratória, não conhecendo a abrangência ou a variabilidade das possíveis respostas, são necessárias perguntas abertas” (GÜNTHER, 2003, p. 7). Foi adotado o questionário anônimo, e não a entrevista como método de coleta de dados, a fim de permitir aos alunos o máximo de sinceridade possível, visto que alguns poderiam sentir-se incomodados ao responder sobre aspectos negativos de uma aula, caso fosse feita referência a alguma aula ministrada durante o período de estágio.

Os questionários foram aplicados a 15 alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE. A escolha do referido colégio deve-se ao fato de ter sido o local onde fiz observações e estagiei como professora de Música, o que proporcionou à pesquisa uma melhor imersão contextual, como quer Godoy (1995).

Deve-se ressaltar, ainda, que o Colégio de Aplicação inclui a Música como disciplina obrigatória do 6º ao 9º ano, sendo optativa apenas no 1º ano do ensino médio. Os alunos têm contato, de modo geral, com aulas de iniciação musical, prática instrumental, teoria, história da música ocidental, gêneros musicais locais e noções de composição. Assim, deduz-se que os participantes da pesquisa já tinham um contato prévio de 4 anos com a disciplina Música, considerando ao menos os que estudaram no Colégio de Aplicação desde o 6º ano do ensino fundamental.

Foram feitas perguntas sobre o que os alunos consideram positivo e/ou negativo em uma aula de Música, como seria a aula de Música ideal, qual a importância atribuída a ela frente às outras disciplinas escolares, se a Música contribui significativamente para a formação dos alunos, se há identificação por parte dos alunos em relação à Música enquanto disciplina, se existe interesse em aprofundar conhecimentos musicais após o período escolar e se os alunos consideram a possibilidade de prestar vestibular para Música.

Para esta pesquisa, foram consideradas duas categorias de análise, voltadas às expectativas dos estudantes no tocante às aulas de Música e à importância que eles atribuem à mesma enquanto componente curricular. Os resultados obtidos frente à utilização dos questionários serão discutidos a seguir.

### **Expectativas em relação à aula de Música: o que a torna interessante ou pouco atrativa?**

De modo geral, os alunos consideraram as aulas práticas como o momento mais interessante da aula. Percebo nitidamente, frente ao contato com os alunos, que há maior entusiasmo em tocar um instrumento e “fazer música” do que assistir a aulas teóricas. Devo salientar, contudo, que alguns alunos afirmam que, de todo modo, “a teoria é importante”, sendo necessário estudá-la.

Quando questionados sobre os pontos negativos de uma aula de Música, a grande maioria dos alunos respondeu que a parte teórica é menos agradável, principalmente quando acompanhada pela exibição de *slides*, típica de aulas expositivas. Outros responderam que o



aprofundamento em determinado conteúdo – teórico, de modo geral - torna a aula menos interessante. É válido ressaltar que apenas uma aluna afirmou ser a aula teórica mais interessante que a prática, utilizando como justificativa a timidez: “Sou uma pessoa tímida e tenho uma enorme dificuldade com essa parte”.

Um dos itens do questionário pedia que fosse imaginada “a aula de Música ideal”. Parte dos alunos respondeu que ela estaria pautada na teoria apoiando a prática; outros disseram que deveria haver “menos parte teórica e mais parte prática”. Uma resposta que merece destaque afirmava que a aula de Música ideal seria “uma aula só para tocar instrumentos, todos tocando e cantando”.

Frente às respostas elaboradas pelos alunos, é possível afirmar que a imensa maioria gera expectativas em relação a uma aula de Música no tocante à prática musical, incluindo o contato direto com instrumentos, embora considerem a parte teórica importante para a assimilação dos conteúdos musicais como um todo.

Santos (2012), em sua pesquisa sobre “concepções e expectativas de alunos de ensino médio sobre a aula de música da escola”, também coletou dados semelhantes aos citados acima, afirmando que os alunos

indicam a necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos [...]. Os alunos indicam também a ideia de realizar atividades que vão além da prática de instrumentos e apontam suas expectativas na aprendizagem dos elementos da linguagem musical, os objetos-saberes da música (SANTOS, 2012, p. 79).

Em pesquisa semelhante, Cunha (2006) também utilizou questionários com perguntas abertas para compreender a maneira como os alunos percebem as aulas de Música. A autora afirma que, de modo geral, “os alunos gostam da aula de música, aprovam quando há a presença de instrumentos musicais nas aulas e as desaprovam sempre que não é permitida a manipulação dos instrumentos. Os alunos insistem no desejo de aprender instrumentos” (CUNHA, 2006, p. 914). A autora pergunta, em sua pesquisa, sobre a utilização dos instrumentos musicais nas aulas

de Música: “será que apenas os instrumentos é que suscitam interesse nos educandos? Como o docente e a escola se posicionam frente a isso?” (CUNHA, 2006, p. 915).

Embora esteja clara a preferência dos alunos em relação a aulas que envolvam o contato com instrumentos, deve-se atentar para a necessidade de favorecer ao estudante uma visão mais aprofundada sobre as possibilidades da Música enquanto disciplina. Há, de modo geral, um conhecimento restrito por parte dos alunos sobre as aulas de Música, limitando-as a ação de tocar um instrumento musical. Contudo, cabe ao professor o papel de favorecer um amplo contato entre o estudante e a Música, buscando tornar outros conteúdos também interessantes aos alunos.

### **Qual a importância da Música enquanto componente curricular?**

As respostas dos alunos em relação ao modo como veem a Música enquanto componente curricular mostraram-se bastante diversificadas. Parte dos alunos (seis estudantes) atribuiu à Música a mesma importância das demais disciplinas, pois alegam que ela possibilita o contato com a arte, “precisa de dedicação” como as outras matérias e é “mais uma alternativa para as decisões de profissão do aluno”.

Um total de quatro alunos posicionou-se de uma maneira que classifiquei como “neutra”, pois utilizaram justificativas que não põem a Música no mesmo patamar dos outros itens curriculares, mas também não a julgaram como pouco importante. Duas das respostas mencionavam que a Música deveria ser optativa, “porque nem sempre alguém escolhe algo do rumo”. Questiono-me se estes alunos teriam o mesmo posicionamento quando perguntados sobre a disciplina de Geografia, por exemplo: se não pretendo ser geógrafo, então não devo ter contato com a disciplina?

As outras respostas “neutras” afirmavam que a Música é importante por “fazer [com que] todos [sejam] pessoas melhores” e por “incentivar a parte criativa dos alunos”. Sobre isto, Uriarte (2005) destaca que, “temos visto, na Educação Básica, a música sendo usada como instrumento para alcançar objetivos educacionais em outras disciplinas” (URIARTE, 2005, p. 157). De acordo

com a própria autora, isto não é propriamente algo ruim, mas “devemos garantir a autenticidade da vivência musical, inserindo-a nas salas de aula de modo abrangente, dialogando com a linguagem específica, buscando discutir suas possibilidades como área de conhecimento” (URIARTE, 2005, p. 157), sem, contudo, torná-la subordinada a outras disciplinas.

Um total de cinco alunos respondeu que a Música: seria apenas “um momento de lazer para os alunos”, “não é tão fundamental quanto as outras [disciplinas]”, “não é de tanta importância comparando com outras matérias”, “também é uma matéria, mas não tão importante como as outras, por isso que algumas pessoas não se dedicam à Música como se dedicam à História ou Geografia, por exemplo”. Em relação a este último comentário, destaco a reflexão de Pizzato e Hentschke (2010) ao afirmarem que é possível

constatar diferenças na motivação dos alunos em relação a outras matérias, não só quando se analisa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e expressivas próprias da área (Austin; Renwick; McPherson, 2006), mas também quando se percebe o *status* da música no currículo. Música não está entre as disciplinas mais valorizadas pela escola, podendo ser considerada uma área de aprendizagem sem muitas exigências cognitivas e na qual há maior ênfase na liberdade de expressão (Fucci Amato, 2008) (PIZZATO; HENTSCHE, 2010, p.41).

Thomas (1992 apud PIZZATO; HENTSCHE, 2010) discute que os alunos são muito mais exigidos em relação ao estudo das outras matérias escolares do que da Música, o que acarreta, muitas vezes, na aprovação de um aluno para o próximo ano escolar sem que este tenha obtido desempenho satisfatório na disciplina musical. Muitas vezes, até mesmo os diretores das escolas mostram-se pouco favoráveis em aceitar a igualdade de importância entre Música e demais componentes curriculares (HUMMES, 2004), contribuindo para a propagação de aprovações equivocadas.

Dentre as respostas dos alunos que afirmam ser a Música pouco importante no currículo escolar, destaco a seguinte: “Não acho que Música tenha, nem de longe, a mesma importância que Matemática ou História, que são essenciais para o futuro”. Os alunos, de modo geral,

acreditam que a Música não deve ser encarada como profissão justamente pelo seu *status* inferior enquanto disciplina. Historicamente, as profissões nas áreas de Engenharia, Direito e Medicina adquiriram uma posição mais favorável no *ranking* profissional. Provavelmente, o aluno que escreveu a frase anterior tem a visão de que deverá prestar vestibular para uma área de prestígio.

A Música, enquanto disciplina escolar, só será “importante” em si mesma caso o aluno opte em seguir a carreira musical. Para qualquer outro caminho, seja ele na área de saúde, exatas ou humanas, o estudante não precisará ter conhecimentos musicais. Mais uma vez, a Música é relegada a um plano ínfimo, de pouca importância e utilidade.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa teve por objetivo compreender, de maneira específica, como os alunos do Colégio de Aplicação da UFPE concebem a Música enquanto componente curricular, além de evidenciar aspectos voltados para as expectativas dos alunos frente às aulas de Música.

Foi possível perceber que, de modo geral, os alunos esperam que a aula de Música seja um momento de contato com a prática musical, a partir da utilização de instrumentos, formação de grupos de performances, dentre outros. Todavia, os estudantes reconhecem que a teoria também se faz importante no contexto da Música, já que é a partir da compreensão da teoria que será possível evoluir nos momentos prático-musicais.

No tocante à concepção de como os alunos percebem a Música como disciplina escolar, seis afirmaram que sua importância está associada às demais matérias, sem haver distinção. Uma menor parte de estudantes, apenas quatro, posicionou-se de modo a incluir a Música em um quadro de disciplinas optativas e classificá-la como recurso para desenvolver a criatividade e formar cidadãos. Cinco alunos concordaram que a Música não apresenta a mesma importância atribuída a outras disciplinas da escola, visto que Física e Química, por exemplo, são áreas que serão exploradas no vestibular para qualquer curso que visem a alcançar, enquanto que a Música é importante apenas para o próprio vestibular de Música.

A partir dos dados obtidos, deixo a seguinte reflexão: as gerações atuais estão acostumadas a, cada vez mais, receber um volume maior de informações, seja pela internet, seja na escola. O currículo escolar encontra-se mais abrangente e volumoso que antes, permitindo que os alunos tenham uma visão mais completa dos caminhos que poderão seguir. Muitas vezes, alunos do ensino fundamental são submetidos a altos níveis de detalhamento sobre Geografia, Matemática e Ciências. Sendo a Música algo presente na vida de, praticamente, todas as pessoas, por que estaria ela tão distante do cotidiano escolar?

### **Referências bibliográficas**

- Couto, A. C. & Santos, I. R. (2009). Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, 15(1), 110-125.
- Cunha, H. S. (2006). O jogo de interesses numa aula de música: o interesse dos alunos, dos docentes e da instituição. In Congresso da ANPPOM, Brasília. *Anais...*, 16, 912-916.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB.
- Hentschke, L. et al. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, 10(esp), 85-104.
- Hummes, J. M. (2004). *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Pizzato, M. S. & Hentschke, L. (2010). Motivação para aprender música na escola. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23, 40-47.
- Santos, C. B. (2012). Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 20(27), 79-92.
- Thomas, N. G. (1992). Motivation. In Cowell, R. *Handbook of research on music teaching and learning*. (425-436). New York: Schirmer Books.
- Uriarte, M. Z. (2005). O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. In Fórum de pesquisa científica em arte. *Anais...*, 3, 156-164.

# Características musicales de la música folclórica y popular infantil chilena y de países vecinos: sugerencias para su sistematización bajo un enfoque kodayliano

Fernando Cárdenas Mayorga

Universidad Católica Silva Henríquez / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

fcardenas@ucsh.cl

## Resumen

El concepto de educación musical húngaro más conocido como “método **Kodály**” considera la **música folclórica** y tradicional como un pilar fundamental de la educación musical de los pueblos. Esto debido a su fuerza identitaria, a razones de uso pedagógico y a su belleza estética.

Durante los primeros años de enseñanza musical, se desarrollan habilidades musicales, sociales, motrices y el goce estético por la música a través del canto y el movimiento. El repertorio usado es cuidadosamente seleccionado y consiste en rimas y adivinanzas, músicas folclóricas y juegos tradicionales infantiles.

En una etapa posterior, gradualmente, se hacen conexiones con músicas del renacimiento, barroco, clasicismo y romanticismo, comprendiendo sus similitudes y diferencias.

Este trabajo consiste en un **análisis** de un grupo determinado de músicas folclóricas y populares infantiles chilenas y de países vecinos; tiene como finalidad, comprender cuales son los elementos musicales que posee este grupo de músicas y en base a estos resultados, proponer una secuencia pedagógica de las canciones. Los resultados están organizados principalmente en relación al set tonal o repertorio de sonidos. El set tonal son todas las distintas notas contenidas en una melodía.

Con la identificación de los grupos tonales más relevantes, se puede proponer formas de **organización** del material musical. También pueden ser la base de una orientación en el trabajo de creación y adaptación de músicas de otras culturas con la idea de construir un repertorio progresivo y pertinente sobre el cual se base de la Educación Musical.

## **Abstract**

The hungarian concept of music education, well known as **Kodály** method, it takes in consideration the **folk music** as a foundation for the music education of a nation. The use of folk music in music education is supported by three aspects: national root, practical pedagogical reasons and aesthetic beauty.

During the first years of music education the musical skills, social skills, motor skills, and the aesthetic enjoyment are development trough the singing and movement. The repertoire is carefully selected and it is made by rhymes, riddles, folksongs, and traditional games.

At a later stage, gradually, the folksongs are connected with renascence music, baroque music, classism and romanticism. Perceiving the similarities and differences between them.

This work is about an **analysis** of a specific group of folksongs traditional songs from Chile and neighboring countries; the goal is to understand which are the musical elements of this group of songs, and to propose a pedagogical sequence of these song in relation with the analysis. The results are organized in relation to the tone set. The tone set are all the tones contained in a melody.

It is possible to propose some ways of **organization** in relation to the most relevant tone sets. Also the result could be an orientation for the compositional work and adaptation of music from other cultures, with the idea to build a gradual and appropriated repertoire. This repertoire will be the foundation of the music education.

## **Finalidad de la investigación**

Proveer de una comprensión acerca de las características musicales de un repertorio de músicas tradicionales y folclóricas chilenas y de países vecinos. Esta comprensión permitirá generar una organización del repertorio musical de manera progresiva, en términos de complejidad, para la enseñanza musical; también puede ser utilizado como orientación para la selección de músicas de otras culturas y la generación de nuevos repertorios. Esta investigación está enmarcada en el concepto Kodály; siendo más específico, participa de los principios que sustentan la educación



musical húngara. Estos principios consideran la música folclórica y tradicional como un pilar en la educación musical.

Zoltán Kodály expresa claramente su pensamiento en relación a la música folclórica:

La lengua maternal musical de una nación es la combinación de los tesoros de expresión musical y forma, de facto esta, es la diferencia distintiva de la herencia de cada nación. Esta solo puede pertenecer a una nación o sus relativos más cercanos.<sup>46</sup>

Las canciones folclóricas en su perfecta selección, inequívocamente verdaderas, irresistiblemente realistas en la manera de expresarse, puede solo ser comparadas con trabajos de arte del más alto nivel<sup>47</sup>

Es imposible componer canciones folclóricas así como escribir proverbios. Así como la sabiduría de siglos, observación y experiencia son filtrados y contenidos en los proverbios, los sentimientos de muchos siglos están presentes en la forma perfectamente pulida de una canción tradicional<sup>48</sup>

## **Metodología de Análisis**

El primer paso fue la elaboración de una tabla de análisis, tratando de contener la información más relevante en términos de set tonal, métrica, forma, elementos rítmicos, giros melódicos, y comentarios generales como por ejemplo si es o no un juego canción o si la canción contiene una secuencia melódica. Esta tabla de análisis se ha basado en las organizaciones de canciones usadas en los libros *One Hundred and Fifty American Folk Songs to Sing, Read and Play* por Péter Erdei and Katalin Komlós y *155 American Folk Songs to Sing, Read and Play* por Eleanor G. Locke. La table de análisis considera la forma, set tonal, métrica, elementos rítmicos, giros melódicos y comentarios.

---

<sup>46</sup> Kodály Zoltán, 1964 “Collection of Songs for School”, volumen I, p. 131.

<sup>47</sup> Kodály Zoltán, 1926 “On the spinning room and on the Hungarian opera to come”, volumen III, p. 493.

<sup>48</sup> Kodály Zoltán, 1943 “Music in the Nursery School”, volumen III, p.43.

## **Sobre el material Musical**

Los criterios de inclusión del repertorio fueron su autenticidad, la representatividad de cierto género, el rango vocal y el nivel de dificultad. Como el objetivo ha sido identificar las principales características de la música folclórica y popular infantil chilena y de países vecinos, fue importante considerar un número significativo de repertorio que permitiera concluir que podría ser lo característico en el folclor musical infantil chileno y que puede ser considerado variación. Quinientas cincuenta músicas fueron analizadas en su set tonal o repertorio de sonidos, trescientos setenta y cinco fueron analizadas más en detalle usando la tabla de análisis.

## **El Proceso de análisis**

El análisis de las músicas comenzó seleccionando las canciones con dos notas, luego con tres, cuatro, y así sucesivamente hasta siete notas. La lógica de análisis de las canciones fue influenciado por el libro “Songs collection for Schools” compilado por Zoltán Kodály y György Kerényi publicado en 1943. En esta colección de músicas folklóricas infantiles húngaras, la organización del repertorio está basada en el número de notas usado por las canciones. Por ejemplo en esta colección, las canciones con dos notas son de la 1 a la 5, los repertorios de sonidos o notas usadas por estas canciones son *do re / sol la* y *sol mi*. Canciones con tres notas: de la 6 a la 20, los repertorios de sonidos usados por ellas son *la sol mi / sol mi do / mi re do* y *do la sol*. Con cuatro notas: de la 21 a la 34, los repertorios de sonidos son *la sol mi do / mi re do la* y *re do la sol* ...y así sucesivamente.

El siguiente paso fue encontrar cual era el set tonal o repertorio de sonidos más frecuente dentro de cada grupo de canciones. Por ejemplo cuando se analizó el grupo de canciones que están compuestas por cuatro notas distintas se obtuvieron distintos repertorios tales como *do ti la sol / mi re do sol / la sol mi do* entre otros; de todos los repertorio de sonidos en el grupo de cuatro notas, el que apareció con mayor frecuencia fue *do ti la sol*. De igual forma el proceso se llevó a cabo hasta el grupo de canciones con siete notas.

El siguiente paso fue observar las relaciones existentes entre los repertorios de sonidos o set tonales. Por ejemplo el repertorio de sonido *do ti la sol* , el con más frecuencia dentro del grupo de cuatro notas, está relacionado con el repertorio de sonidos *do ti la sol mi* el cual aparece al analizar canciones con cinco notas; este último sería una extensión del primero y su comportamiento melódico es similar.

A continuación se puede observar la tabla con los resultados obtenidos en relación a los repertorios de sonidos de las canciones analizadas. Aquellos con color verde están relacionados entre si, lo mismo que aquellos de color azul, los de color rojo son las músicas que son o tienen una fuerte influencia pentatónica.

Summary of tones set

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Música Folclórica y Popular Chilena	Música Folclórica y Popular Chilena	Música Folclórica y Popular Chilena	Música Folclórica y Popular Chilena
<u>d</u> t, l, s, 6  m r <u>d</u> s,  s <u>f</u> m r  l s <u>m</u> d  l s f <u>m</u>  s f m <u>d</u>  s m <u>d</u> s,  f m r <u>d</u>	r d t l m, 1  <u>d</u> t, l, s, m, 1  l s f <u>m</u> r 4  s f m r <u>d</u> 4  f m r <u>d</u> t, 2  s m r <u>d</u> s, 3  f m r <u>d</u> s, 2  m r <u>d</u> t, s, 2	s f m r <u>d</u> s, 2  l <u>s</u> f <u>m</u> r <u>d</u> 16 (1m/1s/14d)  m r <u>d</u> t, l, s, 3  f m r <u>d</u> t, s, 1  <u>d</u> ' t l s f <u>m</u> 6  s f m r <u>d</u> t, 3  d l s f <u>m</u> r 1  s m <u>d</u> t, l, s, 1  r <u>d</u> t, l, s, fi, 1  <u>d</u> ' s f m r <u>d</u> 1	l s f m r <u>d</u> s, 4  <u>d</u> ' l s f m r <u>d</u> 4  l s f <u>m</u> r <u>d</u> t, 5 (2m/3d)  r <u>d</u> t l s f <u>m</u> 2 (1d/1m)  f m r <u>d</u> t, l, s, 4  <u>d</u> t l s f m r 1  s f m r <u>d</u> t, s, 2  l s m r <u>d</u> t, s, 1  t l s f m r <u>d</u> 2  <u>d</u> t s f m r <u>d</u> 1  l s fi f m r <u>d</u> 1

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canciones y Juegos Infantiles	Canciones y Juegos Infantiles	Canciones y Juegos Infantiles	Canciones y Juegos Infantiles
<u>d</u> t, l, s, 1 m r <u>d</u> s, 1	<u>d</u> t, l, s, m, 1 s f m r <u>d</u> 4 <u>d</u> l, s, f, m, 1	l s f m r <u>d</u> 8 <u>d</u> t, l, s, f, m, 1 s f m r <u>d</u> s, 1 d' s f m r <u>d</u> 1	<u>d</u> t, l, s, f, r, d, 1 f m r <u>d</u> t, l, s, 2 d' l s f m r <u>d</u> 3 l s f i f m r <u>d</u> 1 s f i f m r <u>d</u> s, 1 d' l' s m r d <u>l</u> 1 (pentatonic)

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Romances y Canciones Tradicionales Chilenas	Romances y Canciones Tradicionales Chilenas	Romances y Canciones Tradicionales Chilenas	Romances y Canciones Tradicionales Chilenas
m r <u>d</u> s, 2	s f m r <u>d</u> 6  s m r <u>d</u> s, 1  f m r <u>d</u> t, 1  m r <u>d</u> t, s, 1	l s f m r <u>d</u> 11  d t l s f <u>m</u> 1  s f m r <u>d</u> t, 1  d l s f <u>m</u> r 1  t l s f m <u>d</u> 1  s f m r <u>d</u> s, 2  t l s f <u>m</u> r 1  f m r <u>d</u> t, s, 1	d l s f m r <u>d</u> 1  <u>d</u> t l s f m r 1  s f m r <u>d</u> t, s, 3  f m r d t <u>l</u> m 1  l s f m r <u>d</u> s, 4  l s f <u>m</u> r <u>d</u> t, 3 (1m/2d)  f m r <u>d</u> t, l, s, 1  t l s f m r <u>d</u> 1  r <u>d</u> l, s, f, m, d, 1  s m r <u>d</u> l, s, f, 1

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canten Señores Cantores I	Canten Señores Cantores I	Canten Señores Cantores I	Canten Señores Cantores I
l s m <u>d</u> 2	l s m r <u>d</u>	l s f m r <u>d</u>	d' l s f m r <u>d</u>
m r <u>d</u> s,      3	2 (pentatonic)	6	4
l <u>s</u> f m      2	l s f m <u>d</u>	d' s f m r <u>d</u>	f m r <u>d</u> t, l, s,
s m <u>d</u> s,      3	1	2	3
s m r <u>d</u> 1	<u>d</u> t, l, s, m,	d' l s f <u>m</u> r	l s f <u>m</u> r <u>d</u> t,
d s f <u>m</u> 1	1	2	3 (1m/1d/1dpenta)
	l s f <u>m</u> r	l s f i f m <u>d</u>	s m r <u>d</u> t, l, s,
	1	1	1
	s f m r <u>d</u>	s f m r <u>d</u> s,	t l s f m r <u>d</u>
	4	1	1
	l s m <u>d</u> s,	d' t l s m <u>d</u>	s f m r <u>d</u> t, s,
	1	1	2
	m r d t <u>l</u>	s m r <u>d</u> t, s,	l s f m r <u>d</u> s,
	1	1	2
	f m r <u>d</u> t,	s f m r <u>d</u> t,	r <u>d</u> t, l, s, f, m,
	1	1	2
			f m r d t <u>l</u> m,
			1
			d' l' s m r d <u>l</u>
			1 (pentatonic)

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canten Señores Cantores II	Canten Señores Cantores II	Canten Señores Cantores II	Canten Señores Cantores II
s m <u>d</u> s, 2 m <u>d</u> l, s, 1	s f i m r <u>d</u> 2(l=key note minor, pentatonic) l s f <u>m</u> r 2 l s m r <u>d</u> 1 s m <u>d</u> l, s, 1	d' t l s f <u>m</u> 2 t l s f <u>m</u> r 1 r d t <u>l</u> si, m, 1 s f m r <u>d</u> s, 1 s f i f m r <u>d</u> 1 l' s m r d <u>l</u> 1 (pentatonic) m ri r d t <u>l</u> 1 l s f i m r <u>d</u> 1 (l=key note penta)	l s f m r <u>d</u> s, 1 r d t l s f <u>m</u> 1 d' l' s m r d <u>l</u> 2(both pentatonic) d t l s f <u>m</u> r 1 l s f m r <u>d</u> t, 1 (l=key note minor) d' s f m r <u>d</u> t, 1 d t <u>l</u> si, s, f, m, 1 l' s m r d <u>l</u> s 1 l s f i f m r <u>d</u> 1 (pentatonic) d' l s f i m r <u>d</u> 1(l=key note minor)



Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Juegos Latinoamericanos	Juegos Latinoamericanos	Juegos Latinoamericanos	Juegos Latinoamericanos
d' s m <u>d</u> 1	l s f <u>m</u> r 1	d l s f <u>m</u> 1	f m r <u>d</u> t, l, s, 4
m r <u>d</u> s, 3	l s m r <u>d</u> 1	l s f m r <u>d</u> 2	l s f m r <u>d</u> s, 3
l s m <u>d</u> 1	<u>d</u> t, ta, l, s, 1	m r <u>d</u> t, l, s, 1	r <u>d</u> t, l, s, f, m, 1
<u>d</u> ,t l, s,           1			d' l s f m r <u>d</u> 1
s f m <u>d</u> 1			l m r <u>d</u> t, l, s, 1

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canten Señores Cantores de América	Canten Señores Cantores de América	Canten Señores Cantores de América	Canten Señores Cantores de América
l <u>s</u> f m 1	s f m r <u>d</u> 2	l s f m r <u>d</u> 6	l s f m r <u>d</u> t, 2
<u>m</u> r d s, 1	l s f <u>m</u> r 2	t l s f <u>m</u> r 1	s f m r <u>d</u> t, s, 1
m r d <u>l</u> 1	r <u>d</u> t, l, s, 1	s m r <u>d</u> t, s, 1	t l s f m r <u>d</u> 2
	s m r d <u>l</u> 2 (pentatonic)	d t l s f <u>m</u> 1	m r d t <u>l</u> si, m, 2
	m r <u>d</u> t, s, 1	s f m r <u>d</u> t, 1	f m r di <u>d</u> t, s, 1
	f m r <u>d</u> t, 1	l s m r d <u>l</u> 2 (pentatonic)	t l s fi f <u>m</u> r 1
	m r <u>d</u> s, m, 1		d' t l s fi m <u>d</u> 1
	s m r <u>d</u> s, 1		l' f m r d t <u>l</u> 1
			d t l s f <u>m</u> r 1
			f m r <u>d</u> t, l, s, 1
			d' l' s m r d <u>l</u> 2 (pentatonic)
			m r <u>d</u> t, l, s, m, 1
			m r <u>d</u> t, l, si, m, 1

			<p>2</p> <p>d' t l si m r <u>d</u> 1 (l=Key note minor)</p> <p>s f m r <u>d</u> t, l, s, 1</p> <p>l' s m r d <u>l</u> s, 1 (pentatonic)</p> <p>s m r d <u>l</u> s <u>m</u> 2 (la penta/ mi penta)</p> <p>d l s f <u>m</u> r d 1</p> <p>l s f m r <u>d</u> s, 1</p>
<b><i>RESULTS</i></b>			
<p>m r <u>d</u> s, 13</p> <p><u>d'</u> t l s 8</p>	<p>s f m r <u>d</u> 20</p> <p>l s f <u>m</u> r 10 (d=key note)</p>	<p>l s f m r <u>d</u> 49</p>	<p>l s f m r <u>d</u> t, 14</p> <p>l s f m r <u>d</u> s 15</p> <p>d' l f m r <u>d</u> 14</p>

## Resultados

- En relación al los repertorios de sonidos, entre un grupo de 375 canciones analizadas los repertorios de sonidos más relevantes son *do ti la sol / mi re do sol / sol fa mi re do / la sol fa mi re do* (siendo siempre do la tónica) y canciones pentatónicas o con carácter pentatónico. En los grupos de canciones con dos y tres notas no se encontró ningún repertorio de sonidos representativo en frecuencia, y la cantidad de canciones era irrelevante.
- Prácticamente todas las canciones son diatónicas y sin notas alteradas.
- Prácticamente todas las canciones están en tonalidad mayor, en 375 canciones solo 7 están en tonalidad menor
- Prácticamente todas las canciones tienen la cadencia final sol do
- En un gran número de canciones la nota final no es la fundamental de la tónica.
- La métricas más frecuentes son 2/4 después 3/4 y 6/8. Existen también canciones que combinan 2/4 con 3/4
- Más de la mitad de las canciones comienzan con un alzar.
- Muchas melodías tienen distintas versiones, algunas mantienen la melodía y el texto es distinto y algunas con igual texto y distinta melodía
- La mayoría de las canciones son estróficas
- Muchas canciones provienen del romance español
- Existe un grupo de canciones pentatónicas, estas músicas son el legado de las culturas andinas precolombinas.

## Referencias bibliográficas

Barros, R. & Dannemann, M. (2002). Los problemas de la investigación del folklore musical chileno. *Revista Musical Chilena*, 56.

D'Harcourt, R. & D'Harcourt, M. (1990). *La Música de los Incas y sus supervivencias*. Industrial Gráfica S.A.

De las Heras, S. (1979). *Canciones y Juegos Infantiles*. Budapest.

Díaz-Mas, P. (2006) *El romancero hispánico: riqueza y variedad, tradición e innovación, Clásicos y modernos*. CRITICA.

Dobszay, L. (1993). *A History of Hungarian Music*. Budapest: Corvina.

Erdei, P. & Komlós, K. (1980). *150 American Folk Song to sing, read and Play*. Boosey & Hawkes Publishers.

Forrai, K. (1995). *Music in preschool*. Corvina.

Gainza, V. & Graetzer, G. (1967). *Canten Señores Cantores de América*. Ricordi Americana.

\_\_\_\_\_ (1963). *Canten Señores Cantores volumes I y II*. Ricordi Americana.

Herboly Kocsár Ildikó (2002). *Music should belong to everyone (120 quotations from Kodály writings and speeches)*. IKS.

Herrera, V. (1995a). *El Folklor Chileno para la Educación Pre-Escolar*. Santiago: Triadas.

\_\_\_\_\_ (1995b). *Cantos y Romances Tradicionales Para Niños*. Santiago: Triadas.

Itzés Mihály (s.f.). Kodály, The Methodologist. *IKS bulletin*, 35, 8.

Kodály, Z. (1974). *The selected writings*. Budapest: Boosey & Hawkes Publishers Ltd. in co-operation with Corvina Press.

Locke, E. (1981). *155 American Folk Song to sing, read and Play*. New York, Boosey & Hawkes Publishers.

Loyola, M. (2006). *La Tonada*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ortega, J. (1974). *Música Folklórica y Popular Infantil Chilena*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rodríguez, M. E. & Kaliski, E. (1987). *Método de guitarra chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.

UNICEF. (1987). *Juegos Tradicionales Latinoamericanos*. México: Equipo Editor S.C.

## **Conocimientos y habilidades pedagógico-musicales de los profesores de música en el nivel preescolar del municipio de Texcoco**

Eugenia Mayela Hernández Rey  
Universidad Nacional Autónoma de México  
hdzmayer@hotmail.com

Iris Xóchil Galicia Moyeda  
Universidad Nacional Autónoma de México  
iris@unam.mx

### **Resumen**

El presente trabajo tiene la finalidad de identificar la formación que tienen los educadores musicales en la comunidad de Texcoco, así como distinguir qué conocimientos y habilidades pedagógico-musicales se perciben como útiles y por lo tanto las emplean dentro las aulas del nivel preescolar. De tal suerte, se indaga si sus estudios musicales se ajustan a la realidad práctica; si algún conocimiento no lo adquieren en su formación, entonces cómo lo obtienen; cuáles son las dificultades a las que se enfrentan mientras realizan su docencia, y por último si existe el interés por actualizarse constantemente.

**Palabras clave:** formación, conocimientos, habilidades, pedagógico, musicales.

### **Abstract**

This paper has the intention of present in a general view, a research conducted in Texcoco municipality about to know the music teacher's training in this community and to know what knowledge and pedagogical-musical skills they guess are useful and how they used them into their kinder garden classrooms. In such a way, is researches if their musical studies conform to the practical reality; if their knowledge comes from their music training or somehow else; which are the main difficulties while teaching and if they are concerned in getting updated in the subject; so some literature, related to the topic, was reviewed.

**Keywords:** training, knowledge, pedagogical, musical skills.

La educación artística como rama de la educación, representa uno de los ejes fundamentales de la formación integral del educando, debido a que favorece el desarrollo de la sensibilidad, de la capacidad creadora, de los afectos y de las emociones. De ella se desprende la música que es un elemento imprescindible en el contexto de la educación infantil. Desde la tradicional canción de cuna, rondas, juegos musicales, danzas, ritmos, entre otros, la música se convierte en un recurso indispensable para el desarrollo integral del niño ya que posee un carácter netamente formativo, debido a que propicia el desarrollo intelectual, afectivo, social y psicomotriz del educando, así como los valores estéticos, procurando su conservación y continuidad. Ésta no podría realizarse sin la intervención de dos agentes: el educador musical y el educando, quienes son piezas claves para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. El rol del educador musical es fundamental en dicho proceso ya que por un lado debe dominar su propia disciplina y aplicar adecuadamente la metodología de la enseñanza, y por otra parte, tratar de entender la conducta de sus alumnos y lograr una relación interpersonal estable, duradera y enriquecedora con ellos.

Autores como Plumridge y Schön (citados en Lizárraga, 1999) mencionan en que un verdadero educador musical debe cumplir dos objetivos 1) dominar su materia de estudio, en la mayoría de los aspectos, así como poseer una cultura general y 2) no debe perder nunca de vista lo humano, pues gracias a él podrá comprender las reacciones y actitudes del alumno y tener una relación interpersonal más positiva con ellos. En tanto para Willems (1998) el trabajo pedagógico comprende dos aspectos: a) el didáctico en sí, que corresponde a las características del objeto musical para ello se requiere de un conocimiento preciso y b) el humano que tiene que ver con la naturaleza de quien aprende, hace y disfruta la música.

Con respecto a la formación de los educadores musicales se tienen algunas evidencias. Schmidt (citado en Rideout, Roger y Felman, 2002) observó que estudiantes norteamericanos de educación musical carecían de esquemas desarrollados para los conceptos y teorías esenciales en las rutinas escolares, así como de los modelos para generar las prácticas alternativas. Además reportó que la mayoría de las prácticas de enseñanza de los futuros educadores musicales, estaban basadas en sus propias experiencias como estudiantes y que la buena enseñanza no se sustentaba tanto en aspectos pedagógicos sino en los recuerdos que tenían los estudiantes de sus profesores que les enseñaron durante su formación. En consecuencia consideró que el alumno requiere de



una amplia experiencia en la educación antes del servicio, para tener un mayor conocimiento de los diferentes métodos de enseñanza y respectivas responsabilidades. Desde el punto de vista de Rideout, Roger y Felman (2002), se requiere de que los futuros educadores musicales sean enviados a las escuelas para trabajar conjuntamente con un profesor de música que los ayude a crear y poner en práctica la planeación de las clases, evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como dominar tareas administrativas que son parte de las responsabilidades de un profesor de música, realizándose dicha experiencia en el último año de la licenciatura. En un estudio efectuado en Austria, se evidencia que los estudiantes y graduados de la carrera de educación musical son conscientes de tener dificultades al abordar los problemas didácticos y de disciplina por lo que piden adquirir una mayor práctica docente durante sus estudios (Desmond, 1998). Por su parte Rideout, Roger y Felman (2002) manifiestan que los futuros educadores musicales tienen una preparación curricular limitada en relación con la práctica pedagógica en las escuelas.

Esta realidad no tan halagadora de la formación del educador musical referida en otros latitudes donde es más apreciada su profesión, lleva a cuestionar cómo será la preparación de los educadores musicales en México y como se perciben los que se encuentran trabajando en las aulas. Se conoce que la enseñanza musical escolar en nuestro país se caracteriza por múltiples limitaciones, entre ellas destacan el insuficiente número de maestros especializados, el escaso desarrollo de la actividad musical en las aulas, la falta de opciones para la capacitación y actualización de los docentes, la desvinculación que se presenta entre lo que enseñan las instituciones superiores de música y las necesidades reales de los niveles educativos en que pudieran desempeñarse profesionalmente sus egresados, la carencia de una auténtica planeación institucional, la ausencia de estímulos para una profesionalización generalizada en la enseñanza musical, y la escasez de recursos instrumentales y educativos en las instituciones escolares (Alemán, 2000)

No obstante, pasada una década en la que se realizara tal apreciación, habría que esperar un cambio en este panorama, de ahí la inquietud por indagar la situación actual, al menos en un municipio de México, en Texcoco, perteneciente al Estado de México, y dar a conocer algunas características relacionadas a la formación del educador musical en servicio en el nivel

preescolar, identificando los conocimientos y habilidades de música impartidos durante su formación y que al estar en servicio ellos perciban como prácticos y útiles dentro del aula.

En cuanto a la instrucción musical, en Texcoco se encuentran cinco formas de proporcionarla: a) transmisión oral de generación en generación (dentro de las comunidades aledañas a Texcoco) que forman a los músicos de las bandas de música participantes en las fiestas patronales; b) el Centro Cultural Regional de Texcoco, en donde además de la enseñanza musical, existen otros talleres; c) la Escuela de Bellas Artes de Texcoco; d) instituciones de música como el Conservatorio o la ENM; e) la instrucción musical proporcionada en las escuelas de enseñanza general de nivel preescolar a secundaria de carácter público y privado.

Sobre esta última forma de impartir la educación musical es la que interesa en este trabajo, en el cual se pretenden desarrollar los siguientes objetivos: 1) Identificar la formación musical de los educadores que laboran en el municipio de Texcoco. 2) Identificar las habilidades y conocimientos que poseen y desarrollan en su quehacer docente. 3) Conocer qué habilidades y conocimientos musicales son considerados por ellos como importantes en su labor docente. 4) Detectar aquellos conocimientos y habilidades musicales que no fueron adquiridos en su formación musical.

## **Método**

Participantes: Quince profesores, de los cuales el 60% son mujeres y el 40% son hombres; su edad osciló entre los 25 y 45 años.

## **Instrumento**

Estuvo formado por dos secciones, en la primera se obtienen datos generales. La segunda sección estuvo conformada por cuarenta y seis reactivos relacionados con los conocimientos y habilidades de los profesores de música, en los que se solicitaba seleccionar una de las cinco

opciones dadas. Veintitrés de los reactivos estuvieron basados en el instrumento de Kelly (1998) adecuados al contexto texcocano e indagaban sobre las percepciones de los docentes acerca de sus habilidades musicales. Los otros 23 reactivos exploraban temas pedagógicos y de psicología infantil. Tras varias pruebas piloto del instrumento en su totalidad, se realizaron las correcciones pertinentes que condujeron a la versión final que obtuvo un *alfa de cronbach* de 79.

## **Procedimiento**

Para la obtención de la muestra, se consultó la información sobre el municipio expuesta en la página electrónica del SEIEM. De un total de 300 jardines de niños, se visitaron 90 escuelas en las que los directivos y profesores dieron su consentimiento para participar en el estudio. Sólo se recabaron 15 entrevistas, ya que no en todas las escuelas se impartía educación musical. A los participantes se les aseguró confidencialidad de la información y que los resultados obtenidos serían utilizados para una investigación.

## **Resultados**

### **Características de la Muestra**

De los 15 profesores cuestionados el 13.3% trabajan para el gobierno; el 60% laboran en instituciones particulares y el 26.6% presta sus servicios en ambos sectores. En lo que respecta a su contratación el 33.3% poseen base o plaza; el 46.6% está contratado por horas-clase y el 20% por honorarios.

Del total de los profesores, el 93.3% sí realizaron estudios musicales. Con respecto a la institución educativa musical donde cursaron sus estudios, 13.3% asistió al Conservatorio Nacional de Música y otro 13.3% a la Escuela Superior de Música, ambas instituciones de la SEP. En la Escuela Nacional de Música, perteneciente a la UNAM, estudiaron un 6.6%; en forma particular el 60% y sólo un 6.6% en la Escuela de Bellas Artes de Texcoco.

De todas las carreras musicales cursadas la más frecuente por los profesores es la de Piano (33.3%) y la menos frecuente es Educación Musical (6.6%). La carrera ajena al campo musical, fue la de Pedagogía, con el 26.6%. Los años de estudio empleados en su preparación musical, fueron en promedio, de 4 años 5 meses. El nivel de estudios musicales cursado por los profesores indica que el 6.6% estaba en Licenciatura; en Técnico el 33.2%; en Propedéutico el 13.3%; sin ningún nivel reportado el 46.6%. Solamente poseen título en el ramo técnico de educación musical el 6.6%. Los años de experiencia docente expresada por los profesores podría dividirse en 4 grandes rangos: a) de menos de un año, en el cual sólo se ubica el 13.3% de los profesores; b) de 1 a 10 años el 26.6%; c) de 10 a 20 años el 40% y d) de 20 a 30 años el 20%. También se les preguntó si asistían a cursos de actualización musical a lo cual el 46.6% respondió que sí, mientras que a cursos de actualización pedagógica sólo asiste el 53.3%.

El 80% de los profesores señala tener un lugar apropiado y los materiales elementales para llevar a cabo su clase. También manifiestan que los directivos muestran interés por la clase de música porque resalta los festivales escolares y es un medio para reforzar los aprendizajes. Por otra parte se reporta que un 46.6% de los profesores de música no recibe apoyo de las educadoras, porque ellas aprovechan ese tiempo para efectuar otras actividades que tienen pendientes.

### **Descripción de los resultados del cuestionario**

Los conocimientos y habilidades musicales que más indicaron haber estudiado y empleado los participantes en sus salones de clase fueron : a) Tocar piano u otro tipo de teclado en un 73.3%; b) teoría musical y lectura de notas, ejercicios de relajamiento, y el conocimiento de instrumentos musicales por su timbre y características propias, con el 66.6%; c) un 60% estudió y emplea los conocimientos relativos a las características de las voces de los niños, ejercicios de respiración, realizar presentaciones artísticas, a la comunidad, ejercicios de dicción y elaborar un programa musical (ver Tabla 1). Los aspectos que no fueron encontrados como útiles en el salón de clases de preescolar son: Historia de la música (46.6%) y desarrollo de las actividades de lectura musical (33.3%). Entre las habilidades y conocimientos que no estudiaron pero consideran que

podrían utilizar se presentan: la integración de actividades musicales con la computadora en un 73.3% y con el 26.6% diferenciar fragmentos de música tanto clásica como folklórica, el usar instrumentos de afinación (no temperada), exploración de sensaciones, cantar canciones con una grabación y métodos didácticos musicales.

Tabla 1 Porcentaje de respuestas a los reactivos del cuestionario

<b>Conocimientos y habilidades musicales</b>	<b>Estudió esto y lo usa</b>	<b>Estudió esto y no lo usa</b>	<b>No lo estudió y podría usarlo</b>	<b>No lo estudió y podría no usarlo</b>	<b>Lo aprendió de otras fuentes</b>	<b>No contestó</b>	<b>Doble contestación</b>
1. Teoría musical y lectura de notas	66.6%	20%	--	--	6.6%	--	6.6%
2. Historia de la música	40%	46.6%	--	6.6%	6.6%	--	--
3. Tocar piano u otro tipo de teclado	73.3%	--	6.6%	--	20%	--	--
4. Tocar flauta dulce	40%	20%	--	--	33.3%	6.6%	--
5. Tocar guitarra	26.6%	13.3%	13.3%	26.6%	6.6%	13.3%	--
6. Cantar canciones con un profesor acompañante	53.3%	13.3%	6.6%	13.3%	6.6%	16.6%	--
7. Cantar canciones con una grabación	33.3%	--	26.6%	13.3%	13.3%	13.3%	--
8. Características de las voces de los niños	60%	13.3%	--	6.6%	13.3%	6.6%	--
9. Selección apropiada de canciones	53.3%	--	13.3%	6.6%	20%	6.6%	--
10. Niveles de desarrollo cognitivo en el nivel preescolar	53.3%	--	13.3%	6.6%	26.6%	--	--
11. Guiar/ conducir y enseñar canciones	53.3%	--	6.6%	6.6%	20%	--	13.3%
12. Usar instrumentos rítmicos	53.3%	--	20%	--	20%	--	6.6%
13. Usar instrumentos de afinación (no temperada)	20%	20%	26.6%	20%	6.6%	6.6%	--
14. Desarrollo de actividad con movimiento	53.3%	--	13.3%	--	33.3%	--	--
15. Seleccionar grabaciones para niños	40%	--	13.3%	13.3%	26.6%	6.6%	--
16. Desarrollar lecciones auditivas	46.6%	6.6%	20%	--	13.3%	6.6%	6.6%

<b>Conocimientos y habilidades musicales</b>	<b>Estudió esto y lo usa</b>	<b>Estudió esto y no lo usa</b>	<b>No lo estudió y podría usarlo</b>	<b>No lo estudió y podría no usarlo</b>	<b>Lo aprendió de otras fuentes</b>	<b>No contes- tó</b>	<b>Doble contes- tación</b>
17. Proveer de experiencias musicales creativas	46.6%	--	20%	--	20%	13.3%	--
18. Desarrollo de actividades de lectura musical	26.6%	33.3%	6.6%	--	26.6%	6.6%	--
19. Usar series de textos musicales básicos	33.3%	26.6%	6.6%	13.3%	13.3%	6.6%	--
20. Características del comportamiento social infantil	40%	6.6%	20%	--	33.3%	--	--
21. Usar la música como complemento de otras actividades	53.3%	--	13.3%	--	26.6%	--	6.6%
22. Improvisación musical	53.3%	6.6%	--	13.3%	20%	6.6%	--
23. Composición musical	40%	6.6%	13.3%	20%	6.6%	13.3%	--
24. Usar otras actividades como complemento de la música	26.6%	--	13.3%	6.6%	40%	13.3%	--
25. Integración de actividades musicales con la computadora	--	--	73.3%	6.6%	6.6%	13.3%	---
26. Ejercicios de relajamiento	66.6%	6.6%	6.6%	--	20%	--	--
27. Ejercicios de respiración	60%	13.3%	6.6%	--	13.3%	6.6%	--
28. Diferenciar fragmentos de música clásica y folklórica	40%	6.6%	26.6%	6.6%	6.6%	13.3%	--
29. Realizar presentaciones artísticas a la comunidad	60%	--	6.6%	6.6%	26.6%	---	---
30. Conocer instrumentos musicales por su timbre y características propias	66.6%	---	13.3%	---	13.3%	6.6%	---
31. Ejercicios de vocalización	46.6%	20%	6.6%	---	13.3%	13.3%	---
32. Desarrollo motriz	53.3%	---	13.3%	---	26.6%	6.6%	---
33. Ejercicios de dicción	60%	---	13.3%	---	13.3%	13.3%	---
34. Poseer un repertorio variado (tradicional, clásico y folklórico).	53.3%	6.6%	13.3%	6.6%	13.3%	6.6%	---
35. Elaborar un programa musical	60%	---	13.3%	---	26.6%	---	---
36. Seguir una secuencia lógica y gradual de los contenidos del programa	53.3%	---	13.3%	6.6%	26.6%	---	---

<b>Conocimientos y habilidades musicales</b>	<b>Estudió esto y lo usa</b>	<b>Estudió esto y no lo usa</b>	<b>No lo estudió y podría usarlo</b>	<b>No lo estudió y podría no usarlo</b>	<b>Lo aprendió de otras fuentes</b>	<b>No contes- tó</b>	<b>Doble contes- tación</b>
37. Planeación de actividades (p.e semanal, mensual, anual)	53.3%	---	6.6%	---	40%	---	6.6%
38. Organización del tiempo en las actividades a realizar en clase	46.6%	---	6.6%	---	46.6%	---	---
39. Exploración de sensaciones	33.3%	6.6%	26.6%	---	20%	13.3%	---
40. Mantener el orden y la disciplina dentro del grupo	40%	---	---	---	46.6%	6.6%	6.6%
41. Tener claridad al dar indicaciones de las actividades que realizarán los alumnos	46.6%	---	6.6%	---	26.6%	6.6%	13.3%
42. Métodos didácticos musicales	40%	---	26.6%	6.6%	13.3%	6.6%	6.6%
43. Motivar al alumno para despertar su interés por la clase	40%	---	---	---	46.6%	---	13.3%
44. Teorías psicológicas sobre desarrollo infantil	26.6%	---	26.6%	---	33.3%	6.6%	6.6%
45. Musicalización de cuentos	40%	13.3%	20%	6.6%	13.3%	---	6.6%
46. Evaluación de la práctica educativa	40%	---	20%	---	33.3%	---	6.6%

De las actividades musicales que señalan haber aprendido de otras fuentes están: a) la organización del tiempo en las actividades a realizar en clase, motivar al alumno para despertar su interés por la clase y mantener el orden y la disciplina dentro del grupo, con un 46.6% ; b) el 40% menciona, el usar otras actividades como complemento de la música y c) un 33.3% las teorías psicológicas sobre desarrollo infantil; tocar flauta dulce; desarrollo de actividades con movimiento y características del comportamiento social del niño.

Es interesante observar que los profesores consideran actividades como indispensables para realizar una mejor enseñanza musical, aunque algunas de ellas sean ajenas al campo musical: la planeación de actividades con el 40% y evaluación de la práctica educativa con un 33.3%. Cabe señalar que los reactivos como desarrollo motriz, elaborar un programa musical, seguir una secuencia lógica y gradual de los contenidos del programa, que se supondría son

esenciales en el quehacer docente musical, no son considerados importantes por los profesores que aprendieron éstos elementos de otras fuentes ajenas a su formación, ya que sólo representa un 26.6%.

## **Discusión**

Las condiciones de los educadores musicales en Texcoco parece ser muy similar a la descrita por Alemán (2000), pocas escuelas de preescolar tenían profesores de música y por ello fueron escasos los docentes que pudieron participar en este estudio. La mayoría no estudió educación musical y no se encuentra titulado en cualesquiera que fuese su carrera musical. Su percepción hacia los cursos tradicionales de música enfocados a la teoría musical, son considerados por los encuestados como indispensables en la formación del educador musical. Esto es importante porque el 46.6% de ellos no eligió de primer instancia la carrera musical; por lo cual, a ellos y a todo aquel que está en la misma circunstancia le interesa estudiar en forma la música, aunque necesitan menos énfasis, dentro del nivel preescolar. En tanto las asignaturas que proporcionan conocimientos sobre las experiencias musicales directas con los alumnos, como el desarrollo de actividades con movimiento, implementación de lecciones de audición, dependiendo del nivel educativo de los escolares; el proveer de experiencias musicales creativas y usar la música para suplir y/o fortalecer algunas actividades o estudios, deberían reforzarse y ofrecerse con mayor frecuencia y/o importancia en los planes de estudio. Esta carencia de proveer de experiencias importantes a los futuros docentes, no sólo se presenta como resultado de ésta investigación sino también es manifestada por Kelly (1998) en Nebraska (USA).

Para nuevas investigaciones, sería interesante el poder observar a los participantes realizando sus actividades docentes cotidianas y contrastar esos datos con los que arrojará éste instrumento u otro que se aplicara para detectar los conocimientos y habilidades en los cuales los profesores se desenvuelven fácilmente y con ello proceder a diseñar una guía que los ayude a afianzar las actividades en las cuales no están tan familiarizados. Otro aspecto interesante para averiguar se refiere al programa educativo musical empleado por los profesores de música a nivel preescolar, saber hasta qué punto está siendo abordado y cómo se enseña éste en los jardines de



niños. Por último, sería bueno y beneficioso reunir a los educadores musicales del municipio de Texcoco o de pequeñas comunidades o zonas escolares, para por una parte poderles ayudar a solucionar sus limitaciones docentes, por medio de la organización de cursos, seminarios, encuentros, para actualizar a los profesores que lo requieran y por otra parte, si fuese necesario, entre todos elaborar un programa independiente y/o paralelo al de la SEP, en el cual los contenidos correspondan a la realidad social actual, de la comunidad en que trabajan y al nivel de educación básica correspondiente, según el caso. Particularmente en preescolar, se enfatizaría, como se ha expuesto, en actividades que a los alumnos les brinden experiencias musicales directas.

### **Referencias bibliográficas**

- Alemán, T. (2000). Acerca de la Enseñanza Musical Escolar. *Conservatorianos, Revista de Información, Reflexión y Divulgación Culturales*, (CNM). México, D.F. Bimestral. Año I No.1, enero-febrero.
- Desmond, M. (1998). The Music Teacher's Dilemma Musician or Teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-19.
- Lizárraga, P. (1999). *El Oficio Docente en la Música. El Maestro Completo*. Universidad Veracruzana, Facultad de Música.
- N. Kelly, S. (1998). Preschool Classroom Teacher's Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 374-383.
- Rideout, R. & Feldman, A. (2002). Research in Music Student Teaching. En Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.). *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning* by MENC The National Association for Music Education. USA: Oxford University Press.

Willems, E. (1998). *El Valor Humano de la Educación Musical*. (M. T., Brutocao & Nicolás Luis Fabián, Trad.). México: Ed. Paidós Mexicana.

## **Construção de instrumentos na formação de educadores musicais**

Fernando Antônio Rosa de Carvalho  
Universidade Estadual de Ceará  
fernandorosac@bol.com.br

Simone Santos Sousa  
Universidade Federal de Ceará  
simsousa@gmail.com

### **Resumo**

Apresentamos um relato de experiência de um trabalho desenvolvido em Sobral – CE, dentro do Programa Jornada Ampliada, projeto que tem por objetivo consolidar a política de formação de leitores no município através da arte. Este trabalho aconteceu em forma de oficina, oferecida para os professores de música da rede pública municipal. A oficina abordou desde o ensino de técnicas de construção de instrumentos musicais, à escolha do material a ser usado por professores e alunos, bem como modelos para a utilização deste material em sala de aula a partir da exploração de ritmos e timbres. Embasamo-nos na proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com Música nas escolas, bem como a ideia do papel do brinquedo no desenvolvimento da criança sugerida por Vygotsky.

**Palavras-chave:** construção de instrumentos, ritmos brasileiros, escola.

### **Abstract**

We describe an experience of a work developed in the Programa Jornada Ampliada (a project that aims to consolidate the political for formation of readers through the art), in Sobral, Ceará. This work was made as a workshop to music teachers of municipal public education. The workshop covered the teaching of techniques for construction of musical instruments, the choice of material to be used by teachers and students as well as suggestions for the use of this material in the classroom based on the exploration of rhythms and timbres. We based on the proposition for

working of music education in schools contained in the Parâmetros Curriculares Nacionais, and on idea of the function of toys in child development suggested by Vygotsky.

**Keywords:** construction of instruments, Brazilian rhythms, school.

## **Introdução**

O Programa Jornada Ampliada é um projeto da Secretaria de Educação no município de Sobral-CE, que tem por objetivo “consolidar a política de formação de leitores do município de Sobral” ao ampliar a jornada escolar do aluno, “utilizando a leitura como eixo central nas estratégias de maior participação no acompanhamento da vida escolar, na redução da infrequência, do abandono e na melhoria da aprendizagem” (SOBRAL, 2010, p. 25). Dentro do projeto, os alunos da Escola Básica na rede municipal de ensino têm atividades nas seguintes linguagens artísticas: Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Contação de Histórias e Capoeira. As atividades acontecem fora das aulas regulares; todos os alunos inscritos no programa têm que cumprir até 15 horas de aulas semanais. A idéia é estimular a formação de leitores do município através da atividade artística, utilizando a leitura como ferramenta central.

Para garantir a qualidade das aulas oferecidas aos estudantes, o projeto conta com oficinas de formação continuada aos professores contratados para atuar nas escolas. Estas oficinas têm duração de seis horas e acontecem durante o ano letivo, uma vez a cada mês, sempre às segundas-feiras; os professores se encontram com formadores em suas linguagens específicas, para discutir métodos e técnicas de ensino de atuação nas escolas.

A oficina “Construção de Instrumentos Musicais e Ritmos Brasileiros” aconteceu durante um destes encontros, em junho de 2011; teve a participação de trinta professores atuantes no projeto. Descrevemos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados.

## **A construção de instrumentos na educação infantil**

O desenvolvimento humano se dá a partir da interação com o meio. A sobrevivência da criança ao nascer depende da interpretação dos movimentos e expressões da criança pelos adultos. Enquanto cresce, no contato com o mundo, pessoas e objetos, a criança recebe estímulos que propulsionam seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Ao nascer, a criança tem contato com uma imensa gama de sons que fazem parte de seu cotidiano. Através destes estímulos sonoros que a cercam, e da experimentação dos sons, ela desenvolve seus sentidos e constrói seu conhecimento musical. Assim, pensar o ensino musical em um contexto de experimentação é essencial para que as crianças possam vivenciar integralmente o conhecimento, construído a partir do fazer musical dos estudantes, contemplando seus interesses, preferências e saberes (AMARAL; SOARES; SOUZA, 2011, p. 31).

Pensar a música na Escola Básica é pensar no desenvolvimento de um povo com base em sua formação integral. A música é reconhecida como forma de representação do mundo, de relação com ele e de compreensão deste mesmo mundo. Para isso, é necessário reconhecer o aluno como capaz "improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais (...) comunicando-se e expressando-se musicalmente" (BRASIL, 1997, p. 79). Dessa forma, é importante que a escola permita ao estudante que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos citados acima, oferecendo uma dimensão artística articulada com sua realidade musical. Daí advém a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de experimentação e criação musicais, elaboradas no cotidiano do estudante. Atividades envolvendo música na escola, relacionadas à criação e exploração de materiais sonoros, são de grande importância para o desenvolvimento musical dos alunos.

Neste contexto, a construção de instrumentos musicais a partir da utilização de materiais recicláveis constitui uma importante ferramenta de ensino/aprendizagem da música na escola. Quando se permite à criança tocar, manipular, enfim, experimentar o material utilizado para a produção sonora, ela é estimulada a participar ativamente do processo de construção de seu saber,

o que possibilita uma maior identificação com o que é trabalho musicalmente e um maior interesse por parte da criança nas aulas.

As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música (...). Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia-a-dia, sejam brinquedos, instrumentos musicais ou aparelhos eletrodomésticos, a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. É muito útil construir decifrando "mistérios", dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir (BRITO, 2003, p. 69).

Nesse decifrar de mistérios, a oficina de construção de instrumentos se revela como um espaço lúdico de pesquisa e criação, no qual a criança é capaz de aprender brincando. Para Vygotsky (1989), a criança em idade pré-escolar envolve-se pelo brinquedo em um mundo imaginário onde os desejos podem ser realizados para resolver a tensão gerada pela insatisfação na realização do desejo. A imaginação não está presente na consciência de crianças muito pequenas, e é totalmente ausente nos animais: surge originalmente da ação. Assim, a construção de instrumentos musicais, enquanto espaço de brincadeira, configura-se também como espaço de aprendizagem pela ação e pela imaginação.

Outra importante questão diz respeito ao meio ambiente como fonte de conhecimento para a criação artística. Presentes em debates realizados em todos os âmbitos na atualidade, as questões ambientais são também parte do cotidiano da escola.

Por outro lado, nas aulas de Arte, os alunos podem ainda criar e apreciar produções artísticas que tratem de questões ambientais, pensando em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes

contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; co-responsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; co-responsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas (BRASIL, 1997, p. 39).

A construção de instrumentos é também um espaço de reflexão destas questões, além de uma ação na qual se pode contar com uma compreensão diferenciada do mundo e da natureza. Ao aproveitar materiais que de outra forma seriam descartados, transmite-se uma consciência crítica ao cidadão em formação, além de valores e hábitos condizentes com as transformações ocorridas nos últimos tempos. "Parte-se do pressuposto de que reciclar é mais que uma forma de evitar danos maiores ao planeta (...) é verificar uma nova possibilidade de inovar, recriar e aperfeiçoar técnicas" (BERTOLLETI, 2009, p. 3963).

A construção de instrumentos musicais em ambiente escolar pode, ainda, favorecer a integração social para a criança, ao possibilitar o convívio entre os alunos, uma melhor relação com o outro, à medida que constrói, investiga, elabora e desenvolve algo em união com o outro. O trabalhar coletivo na atividade possibilita o desenvolvimento dos processos de sociabilização e da consciência coletiva dos estudantes. Esse espaço, enquanto ambiente de participação, estimula a cooperação e a convivência coletiva.

## **A Oficina**

Para um melhor aproveitamento do tempo, tendo em vista que a oficina teria apenas seis horas de duração, entramos em contato com os alunos para que eles levassem materiais que pudessem ser utilizados na construção dos instrumentos, tais como garrafas plásticas, tampinhas de refrigerantes, caixas de papelão, tábuas de madeira, sementes, latas, garrafões, restos de tecidos e couros de capotarias, palitos de comida chinesa, bolinhas de desodorante, entre outros. Também

levamos alguns instrumentos já prontos que servissem como modelos, como ganzás confeccionados com vários tipos de materiais, tambores de diversos tamanhos e formatos, cornetas, um tamborim feito a partir de madeira e garrafa plástica, uma flauta de pan e um pífano. Alguns materiais já foram levados prontos para serem montados pelos alunos, a exemplo das madeiras já cortadas, latas de refrigerantes abertas, garrafinhas de iogurte, dentre outros materiais. Foram utilizados pregos, durex, grampos, furadeira, martelo, tesoura e outras ferramentas para a atividade.

A oficina teve início com uma breve explanação teórica, na qual foram descritos alguns procedimentos que seriam utilizados durante a aula. Ressaltamos a importância do domínio técnico por parte do professor ao lidar com determinadas ferramentas durante a construção de instrumentos com as crianças, bem como dos cuidados a serem tomados com relação à dos alunos, já que para realizar o trabalho são necessários martelos, pregos e outros materiais que podem machucá-los. Também teve lugar uma discussão a respeito da oficina como instrumento pedagógico a ser utilizado em sala de aula.

Começamos a oficina construindo vários tipos de ganzás. Foram montados grupos que criaram instrumentos a partir de experimentos com os timbres produzidos pelos diversos tipos de materiais utilizados. Com os materiais disponibilizados para os alunos para a confecção dos ganzás, pudemos perceber diversas sonoridades, graves, agudas, ou metálicas, em função do tipo de material utilizados externa ou internamente em cada instrumento.

Continuamos a oficina com a perspectiva de trabalho em conjunto, construindo também em grupo o instrumento seguinte, o tamborim de madeira e garrafa plástica. As madeiras já tinham sido previamente cortadas em pequenas tábuas, cabendo aos alunos uni-las numa base de formato quadrado. O próximo passo foi o corte das garrafas plásticas que serviriam de pele para o tamborim, em seguida pregadas na base de madeira. Para esticar a pele plástica no instrumento, utilizamos velas acesas que aqueceram o plástico fazendo com que ele encolhesse, para que o som se tornasse semelhante ao do instrumento convencional.



Com canos plásticos de vários diâmetros e restos de couros e tecidos de capotarias que revestem bancos automotivos, fizemos os tambores. Cortamos os canos em tamanhos variados e serramos, em equipe, uma pequena parte desse cano para servir de aro para a fixação da pele. Esse aro também foi aquecido com fogo e introduzido por fora do cano, ficando com um diâmetro um pouco maior do que o corpo do futuro tambor. Em seguida, esticamos o couro em uma das partes do cano e o prendemos com o aro já cortado. O excesso de couro foi cortado com uma tesoura, finalizando assim mais um instrumento.

O pau de chuva foi construído pelos alunos a partir de canos de papelão usados para enrolar tecidos. Nesses canos foram introduzidos vários pregos em espiral, formando uma teia em seu interior. Fechamos uma de suas extremidades com fita adesiva e papelão e em seguida introduzimos sementes de feijão pela extremidade aberta, fechada em seguida.

As baquetas para tocar os tambores e os tamborins foram produzidas com *hashis*<sup>49</sup> e bolinhas encontradas em desodorantes *roll-on*. Abrimos um orifício em cada bolinha usando um prego aquecido, para o encaixe do palito na bolinha. Para unir um ao outro, utilizamos cola do tipo permanente.

Todos os instrumentos construídos foram decorados de acordo com a criatividade e o gosto de cada aluno. Para tal utilizamos cola e fitas adesivas coloridas, tinta guache de diversas cores, dentre outros materiais. Este recurso se mostra especialmente relevante quando temos em conta que as crianças poderão se sentir ainda mais integradas ao processo criativo ao participar da confecção dos instrumentos do começo ao fim.

Pintar ou decorar os instrumentos também é uma parte importante da atividade. Personalizando os materiais citados, as crianças sentem-se ainda mais motivadas para fazer música com eles – autoras de todo o processo de construção (BRITO, 2003, p. 74).

---

<sup>49</sup> Varetas feitas de madeira, bambu, marfim, metal ou plástico, utilizadas como talheres em boa parte dos países do Extremo Oriente.

Entendemos que “tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles” (BRITO, 2003, p. 84). Nessa perspectiva, ao final da primeira etapa do trabalho, passamos à prática musical. A princípio fizemos uma experiência de composição, na qual cada aluno ia criando sons e padrões sonoros com os instrumentos feitos, produzindo assim uma massa sonora que tomava diferentes formas, sempre sob nossa regência e direcionamento para que o andamento e a intensidade fossem por nós conduzidos. Em seguida nos detivemos nos ritmos brasileiros samba e baião. Estudamos como executar cada um dos ritmos com os instrumentos que tínhamos em mãos, fabricados há pouco e ensaiamos com o grupo duas pequenas canções criadas especialmente para essa oficina, compostas basicamente de uma parte e com uma harmonia bastante simples para facilitar seu aprendizado e execução pelos participantes com intimidade em algum instrumento harmônico. Seguem abaixo as duas composições com letra, cifra e partitura.

D A<sup>7</sup> D

Fiz es - te sam - bi - nha pra to - car o meu gan - zã Pra ba -

G

ter no tam - bo - rim to - car tam - bor e pra sam - bar Pra\_a - gra -

A<sup>7</sup> D E<sup>7</sup> A<sup>7</sup> D

dar a na - tu - re - za é pre - ci - so re - ci - clar.

FIGURA 1 – Sambinha (Fernando Rosa)

G D Em<sup>7</sup> A<sup>7</sup>

Pra to - car bai - ão sin - ta\_a ba - ti - da na pal - ma da

D G D C A<sup>7</sup> D

mão Si - ga\_o pas - so\_e\_o ver - so e fa - ça\_o que man - da o seu co - ra - ção.

FIGURA 2 – Baião de mão (Fernando Rosa)

Para a execução das peças foram divididos os seguintes grupos: tambores, ganzás, tamborins e paus de chuva. As dinâmicas e os andamentos ficaram a encargo de um regente, e o grupo também contava com o auxílio harmônico de violões tocados por outros participantes, que estavam responsáveis pelo acompanhamento das canções. As músicas foram tocadas e cantadas por todos os integrantes do grupo que ao final puderam levar os instrumentos confeccionados por eles além de cópias das duas composições, para que fosse possível trabalhar com seus alunos em suas respectivas escolas.

### **Considerações finais**

A proposta inicial da oficina “Construção de Instrumentos e Ritmos Brasileiros” era proporcionar aos professores de música das escolas municipais de Sobral um instrumento de trabalho que possibilitasse um trabalho de educação musical em sala de aula utilizando a experimentação, a criatividade e a interação social, ao mesmo tempo em que oferecesse uma consciência crítica das questões ambientais que são temas de debate no mundo atual. Podemos dizer, a partir do observado no decorrer da oficina e das declarações dos participantes nos encontros seguintes do projeto, que estes objetivos foram alcançados.

No entanto, mais do que ser ferramenta de trabalho para os envolvidos, a oficina proporcionou aos participantes um espaço lúdico no qual puderam experimentar a brincadeira como meio de aprendizagem, e dessa forma entender como as crianças reagem e interagem em seu processo de construção do conhecimento. Ao trabalhar com materiais que eles mesmos trouxeram a partir de seu cotidiano, experimentar sonoridades, compor coletivamente e criar em conjunto a partir das canções aprendidas em sala, os professores puderam observar seu próprio processo de ensino/aprendizagem. O aproveitamento e a resposta positiva por parte dos envolvidos tornou-se nítido em cada tarefa apresentada.

Dessa forma entendemos que a oficina trouxe uma maior consciência da preparação que o docente deve ter. Para nós, trabalhos como este são de evidente relevância na escola, para que as crianças possam se desenvolver de forma integral e com qualidade.

**Referências bibliográficas**

Amaral, M. L., Soares, L. C. & Souza, E. V. (2011). *Construção de Instrumentos de Percussão: uma experiência na educação infantil*. Salvador: UFBA/PPGMUS.

Bertolleti, V. A. (2009). *A arte de construir brinquedos com materiais reutilizáveis*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.

Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF.

Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.

Impresso oficial do município. (2010). Sobral: Prefeitura.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Contenidos disciplinares de un currículo universitario en educación musical: características de su implementación**

Rosalía Trejo León  
Universidad Federal de Rio Grande do Sul / Universidad CAECE  
rosytrejoleon@yahoo.com.mx

### **Resumen**

Este trabajo tiene como finalidad mostrar las características de los contenidos disciplinares implementados dentro de un currículum universitario en educación musical. Los resultados presentados se derivan de un estudio de caso realizado en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, México (2009). Específicamente se presenta un recorte sobre los componentes curriculares: contenidos disciplinares. Se describen algunas características de su implementación. Fueron analizados contenidos musicales, pedagógicos y de introducción a la investigación. La recolección de datos fue a través de entrevistas semi-estructuradas a profesores y alumnos que vivieron este currículo. En el referencial teórico se toman en cuenta conceptos de autores como Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, George J. Poster. La investigación ofrece reflexiones sobre la formación de profesorado en educación musical sistematizando parámetros de evaluación continua.

**Palabras clave:** Currículo, profesores de música, contenidos disciplinares.

### **Abstract**

This work intends to demonstrate the characteristics of the disciplinary content implemented in the university curriculum for musical education. The results presented are derived from a case study conducted in the Department of Music at the University of Veracruz, Mexico (2009). The study specifically presents an outline of the curricular components: disciplinary contents. Some of the characteristics of its implementation are described. The following were analyzed: musical content, pedagogy, and the introduction for research. The data collection was conducted through

semi-structured interviews with teachers and students that experienced this curriculum. The theoretical basis utilizes the concepts of authors such as Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, and George J. Poster. The research offers insights into teacher training in music education, systematizing continuous assessment parameters.

**Keywords:** Curriculum, music teachers, disciplinary contents.

## 1. Introducción

Las carreras universitarias dedicadas a la formación de educadores musicales requieren de un análisis constante de sus programas, tanto en el diseño estructural del currículum como en la implementación dentro del aula. Este trabajo tuvo como objetivo general analizar aspectos curriculares de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana, México (2009). Uno de los objetivos específicos fue observar un panorama del currículum como realidad, considerando las diversas situaciones del proceso educativo en la práctica cotidiana. El mejoramiento de procesos de enseñanza y aprendizaje está vinculado directamente con las formas de organizar los aprendizajes, la inserción de nuevas metodologías, la evaluación curricular, así como la regulación y evaluación de los saberes de los docentes y de los alumnos. El recorte que se expone ahora describe la sección de componentes curriculares que presenta las características de los contenidos disciplinares estudiados en el currículum en práctica.

Este trabajo se desprende de la disertación de maestría que contiene el tema de análisis curricular. Una cuestión mencionada frecuentemente en las presentaciones de la investigación fue el uso de las categorías de análisis como indicadores de evaluación curricular. Ahora se presentan algunos resultados derivados de entrevistas realizadas a maestros y alumnos, que ayudan a revelar los indicadores sobre los contenidos curriculares; como son específicamente los contenidos: pedagógicos musicales; pedagógicos generales; musicales teóricos; musicales prácticos y de introducción a la investigación; entre otras disciplinas que integran la estructura curricular. También se estudió el diseño prescrito con el listado de disciplinas que comprenden los cuatro años del curso universitario.

## 2. Insumos teóricos

Un referente teórico retomado en este trabajo es Stenhouse (1991), quien explora los modelos curriculares basados en el proceso; el currículum con una intención que está enmarcada por la realidad de una cultura próxima en donde se aplica. Afirma que el currículum se analiza a partir de “El conocimiento que se tiene de una estructura [curricular] que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales” (Stenhouse, 1991, p.15) Manifiesta que el currículum es una herramienta que destaca esos elementos que serán eje de dicha estructura. Aplica la herramienta curricular no sólo para prescribir la intención pedagógica, sino también como un hecho que acontece en situaciones reales a través de un proceso determinado. Explica que no se pueden observar estas manifestaciones sólo por las aspiraciones prediseñadas, sino que es a través de logros alcanzados en el proceso educativo.

Especificar en qué consiste el manejo del currículum requiere de la percepción y la comprensión para describir lo que sucede en la realidad de un contexto educativo. Stenhouse (1991) retoma elementos de la sociología del conocimiento y distingue claramente entre contenidos y método. Esto proporciona un parámetro para este estudio, que ayuda a definir cuáles y cómo están constituidos los contenidos disciplinares del educador musical. Según Stenhouse es en la práctica en donde las ideas plasmadas pueden ser efectuadas, es decir, solamente en el proceso de la enseñanza y aprendizaje se practica el arte de educar y al mismo tiempo se perfecciona la herramienta currículum. En los enfoques conceptuales relacionados con el término “contenidos” se hace referencia a los supuestos de Posner (2005) y Sacristán (2007). Para Posner el contenido es una dimensión de un objetivo del aprendizaje. El contenido puede estar incluido dentro de una proposición del currículum o del plan del profesor; una aproximación sería la siguiente:

“Cualquier objetivo del aprendizaje o incluso una habilidad, o saber cómo, tiene un aspecto de contenido; el verbo del objetivo expresa la conducta, y el objeto del verbo expresa el contenido. Por ejemplo, uno aprende a interpretar [conducta] poesía-[contenido]” (Posner, 2005, p. 88).

La representación de los contenidos puede estar organizada en distintas áreas del conocimiento que son llamadas asignaturas o disciplinas. De acuerdo con la perspectiva de la estructura de las disciplinas, el factor fundamental es desarrollar el intelecto, así las disciplinas del conocimiento constituyen el contenido más adecuado (Posner, 2005, p. 107). Así, cada disciplina está basada en las teorías ya aceptadas por la academia, y este conocimiento, a su vez, ejemplifica el modo de acercarse al conocimiento científico que el estudiante puede aprender a través de indagación, investigación, evidencia, aplicación y evaluación. El intercambio de los contenidos se da dentro de una coordinación tanto de las disciplinas como de los integrantes; dentro de una organización del conocimiento en una estructura curricular; “En la medida que el currículum es un lugar privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, se valoran adecuadamente los contenidos del currículum, y las aprecia como lazo de conexión de la cultura escolar con la cultura social” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 63) Así con el intercambio en diferentes disciplinas se ponen en práctica estos contenidos disciplinares que forman al educador musical, involucrando aspectos teóricos y prácticos de la música, inclusive todos aquellos contenidos pedagógicos y de introducción a la investigación.

### **3. Metodología**

Para llegar a una comprensión del proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares en estudiantes de nivel superior, fue pertinente analizar los indicadores que identifican rasgos de la práctica curricular que los mismos alumnos y profesores expresaron. La metodología fue a través de un estudio de caso que se realizó por medio de entrevistas semi-estructuradas a alumnos, ex alumnos, profesores y directivos de la institución. Algunas preguntas relacionadas al currículum y sus contenidos se enfocaron dentro de la entrevista de la siguiente manera:

1) ¿Considera Usted que en el plan curricular están inmersos los contenidos mínimos que debe tener para la formación del educador musical?, 2) En la práctica, ¿considera que los alumnos/o colegas que han cursado en diferentes generaciones adquirieron los contenidos básicos de las asignaturas correspondientes?, 3) ¿Los contenidos tienen un seguimiento por grados en los



diferentes años de la carrera?, 4) ¿Se alcanza a cubrir los conocimientos y habilidades musicales-pedagógicas suficientes para poder impartir la clase de música?, 5) ¿Cree que influye directamente que la estructura curricular de la carrera plasmada en documento influya en la implementación óptima de los contenidos y por que?, 6) ¿Qué contenidos considera que faltaron dentro de la estructura curricular?

A partir de los datos arrojados por estas cuestiones se elaboraron categorías principales y sub-categorías. Uno de los ejes principales fue el Currículum como Realidad, dentro de este gran eje se desprendió una categoría llamada Componentes del currículum. De la anterior categoría se desprendió una sub-categoría llamada “Contenidos disciplinares”. Sobre esta sub-categoría se describen en el anexo los ítems tomados para el análisis detallado.

#### **4. Resultados referentes a los contenidos disciplinares del currículum**

**Los contenidos pedagógicos musicales** que se vislumbran en las clases universitarias pueden ser, puramente teóricos, es decir la lectura de bibliografía especializada en educación musical, o más prácticos: lecturas o ejercicios relacionados con el quehacer pedagógico-musical del docente. En el caso de esta licenciatura, en algunas asignaturas ofrecieron un panorama bibliográfico de los autores pioneros de la Educación Musical. Por ejemplo en el primer plano nos encontramos con un acercamiento a tendencias de la educación musical ‘clásicas’ con bibliografía de Orff, Kodály, Dalcroze, etc., autores que en un principio usaron el ritmo, el movimiento y el juego como recursos pedagógicos para la enseñanza de la música. Estos contenidos fueron una oferta diferente a lo ofrecido en las carreras sólo de instrumentista, igualmente se fueron incorporando autores como Murray Schafer que fueron pilares de tendencias en la educación musical más ‘contemporánea’, abriendo el esquema para enseñar la música con otros recursos sonoros.

Existieron variantes en las respuestas de los entrevistados: aunque este currículum ofrecía nuevas visiones, algunos alumnos critican lo impráctico de algunas materias, como el solfeo, debido al nivel tan bajo con el que ingresaban algunos alumnos; existe entonces una relación directa con lo que la propuesta curricular ofrece y la preparación real de los alumnos para

abordarla. En el caso de la materia solfeo la ex alumna describe cómo sus compañeros de clase llegaban con un nivel bajo, de modo que no podrían, en ningún momento, abordar esta materia como docentes; es decir, ellos estaban apenas aprendiendo a solfear (E. 6, 2), lo cual limitaba para aprender la metodología que Kodály proponía para iniciar a los niños en el lenguaje musical; esta ex alumna no critica en ninguna medida al docente que estuvo frente a cátedra, sino más bien el diseño de esta materia dentro del currículum.

Algunos **contenidos pedagógicos generales** más o menos prácticos que se adecuaban a las necesidades de los alumnos para una ejercitación futura en la práctica son los contenidos que se relacionan con las metodologías educacionales, o tendencias de actuación en contextos escolares. Por ejemplo, un profesor que fue ex alumno también pone su propio ejemplo a los alumnos sobre el concepto del docente en una práctica cotidiana de trabajo: “Eso hay que hacerle conciencia a los alumnos que no es tan fácil estar con un grupo. Cuando un maestro está al frente, es una responsabilidad sumamente grande, importante y delicada, y eso siempre me ha llamado la atención siempre desde que era alumno como ahora que doy clases. (Prof exal 1).

**Los contenidos musicales**, ya sean teóricos o prácticos, se desarrollaron a través del abordaje de teorías de análisis musical, que fueron un punto muy acentuado en esta licenciatura con una fuerte presencia de la corriente schenkeriana de análisis musical. Algunos entrevistados lo consideran un contenido indispensable para la teoría musical del alumno. Los datos ofrecidos por los sujetos entrevistados con relación a **los contenidos musicales prácticos**, más conceptuales con respecto a cuestiones técnicas interpretativas, fueron escasos; sin embargo, uno de los datos al respecto fue sobre el instrumento armónico, que se encuentra dentro de los contenidos técnicos de la ejecución instrumental. Los enfoques en contenidos de interpretación son variados dependiendo del profesor, más que del programa oficial en sí y notablemente en la forma de abordar la práctica instrumental. Casi la mayoría de profesores y alumnos consideraron de gran importancia de una preparación fuerte en la ejecución de un instrumento armónico o quizá sólo melódico es muy importante, pero esto se complementarían mejor si las prácticas se enfocaran también a la práctica de música en ensamble, ya sea una clase de música de cámara básica para el educador musical.

Quizá la necesidad de tocar un mínimo dos instrumentos, uno melódico y otro armónico, o percusiones en un nivel alto, es parte de las carencias de los contenidos musicales prácticos que comentan los profesores; por ejemplo el profesor 2 sigue comentando sobre la necesidad de formar conjuntos instrumentales pero formados por los mismos alumnos de educación musical, no formados por músicos externos que tienen ya una experiencia de música de cámara, es decir, que los alumnos de educación musical tienen que ejercitar un instrumento y a la vez ponerlo en su práctica de ensamble.

Las asignaturas relacionadas con **diferentes disciplinas** que se pueden encontrar en este currículum, fueron las de ciencias humanas en general, ejemplos: Expresión y creación teatral; Psicología del desarrollo; Filosofía y estética del arte; Música y sociedad. En estos ejemplos aparecen algunas cuestiones sociológicas con relación a la producción del arte y la música. En los datos que los sujetos entrevistados proporcionaron no se encuentra registro de materias relacionadas con ciencias exactas, como música y matemáticas, estudios estadísticos aplicados a la Educación Musical o Informática relacionada con la música.

### **Consideraciones finales**

La carrera proporcionó una opción integrada por diversas áreas del conocimiento para el desarrollo de una nueva modalidad académica en la Facultad de Música, que después de medio siglo de funcionamiento logró incorporar una Licenciatura, que hasta la fecha ha egresado a los alumnos que se incorporaron inmediatamente a un contexto necesitado de maestros escolares de música. En cuanto al programa académico se consideró como una Licenciatura pertinente, pues posiblemente las carreras de educación musical eran poco previstas en los conservatorios y universidades de México. Sin embargo, este análisis curricular destacó muchos aspectos para revisar en otros proyectos curriculares de esta índole, como las metodologías y los enfoques debidamente encaminados a la preparación de mejores educadores musicales. La categorización y la revisión de cada ítem pueden ser formatos para profundizar algunos temas, como ejemplo es el trabajo presentado sobre los contenidos disciplinares; quizá, pueden ser aplicados en otros casos y así contribuir a expandir la investigación en esta tendencia curricular.

## Referencias bibliográficas

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (2007). *Informe de Evaluación de la Licenciatura en Educación Musical*. Xalapa, Veracruz; Mexico.

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (1995). *Proyecto Licenciatura en Educación Musical*. Xalapa, Veracruz.

Posner, G. J. (2005). *Análisis del Currículo*. México, D.F.: Edit. Mc Graw Hill.

Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Stenhouse, L. (1991.) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Editorial Morata.

Trejo, L. R. (2009). *Un análisis crítico del currículum de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana (México): Origen, implementación y una visión futura*. Tesis, Universidad CAECE de Buenos Aires.



## **Contribuições das bandas de música para a formação do instrumentista e sopro que atua em Belém do Pará**

Herson Mendes Amorim  
Universidade Federal do Pará  
hersonamorim@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho consiste em recorte de resultado de pesquisa de mestrado por meio da qual se pretendeu analisar a influência das bandas de música na formação profissional do instrumentista de sopro atuante em Belém do Pará. O objetivo é analisar quais as influências desses conjuntos sobre os instrumentistas e quais os efeitos na formação e no decorrer da carreira. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas. Constatamos, portanto, a importância que as bandas de música têm na tradição musical em Belém do Pará.

**Palavras-chave:** Banda de Música, Instrumentista de Sopro, Formação Profissional.

### **Abstract**

This work consists of clipping result of master research through which it was intended to analyze the influence of bands in the training of wind instrumentalist active in Belém do Pará. The objective is to analyze what influences these sets on the instrumentalists and what effects the training and during their career. The research was conducted by means of literature, questionnaires and interviews. We find, therefore, important that the bands have the musical tradition in Belém do Pará.

**Keywords:** Music Bands, Wind Instrument Player, Professional Formation.

## **Introdução**

Belém do Pará é um dos polos de formação de instrumentistas de sopro que é referência em todo o país. Muitos de nossos instrumentistas ocupam postos destacados em diversos organismos musicais no Brasil e no exterior (VIEIRA, 2001).

Grande parte dos músicos que estudam e atuam em organismos musicais em Belém tiveram sua iniciação musical em lugares diferentes dos de conservatórios e escolas de música da cidade. Nesse contexto, inserem as bandas de música. Embora já existam estudos sobre a banda de música como espaço de formação de instrumentistas (AZZI, 1982; GRANJA, 1984; ALVES, 1999; SOUZA, 2002; COSTA, 2005; BINDER, 2006; HIGINO, 2006; CAMPOS, 2008; MOREIRA, 2009), em Belém (PA), pouco se sabe a respeito da função exercida por essas instituições na formação e preparação de instrumentistas que são encaminhados para continuidade dos estudos nas escolas de Música e mesmo para a carreira profissional em orquestras sinfônicas, apesar dos esforços de Salles (1985) e das pesquisas recentes, como a de Uchôa (2003) e as de Corrêa (2000; 2003), além de algumas monografias.

## **Questões e procedimentos de pesquisa**

As questões geradoras deste estudo emergiram da pergunta: qual a contribuição das bandas de música para a formação do instrumentista de sopro?

As questões foram as seguintes:

- Qual o real papel das bandas de música nesse processo formador?
- Quais as contribuições (se é que existem) que elas têm na vida musical daqueles que passaram inicialmente por estes grupos?

Para a investigação do problema e das questões acima explicitados, foram envolvidos, como população desta pesquisa, alguns dos professores de sopro da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e do Instituto Estadual Carlos Gomes, escolhidos por meio de

sorteio. Entrevistamos músicos que tivessem experiência com o ensino, pois é importante a visão desses profissionais nos dois sentidos, como alunos e, agora, como professores.

Os significados dos resultados orientaram as entrevistas, que se tornaram necessárias para a compreensão dos dados, na forma de discursos sobre as contribuições das bandas de música na formação de instrumentistas de sopros que atuam como professores na Escola de Música da Universidade Federal do Pará e no Instituto Estadual Carlos Gomes.

Os resultados da pesquisa foram analisados à luz de autores da Sociologia e da Etnomusicologia, buscando uma interface metodológica com a investigação na área da Música.

### **Marcas das origens no percurso**

#### **Fator que mais contribuiu para a formação profissional**

Neste item, abordamos os fatores que, na visão dos professores entrevistados, mais contribuíram para a formação profissional.

As bandas de música, da igreja e comunitárias, exercem um papel importante quanto ao repertório. Algumas bandas utilizam-se não somente de músicas relativas à liturgia dos cultos, apesar de ser o maior foco do referido repertório, mas também de diversos “tipos” de música. Em eventos cívicos, por exemplo, é comum ver bandas escolares e bandas evangélicas executarem dobrados e canções cívicas, repertório típico das bandas militares. Há uma necessidade de compreender que o tipo de abordagem quanto ao repertório dessas instituições musicais diz respeito, sobretudo, ao contexto em que estão inseridas, para que, dessa forma, possamos entender também seus componentes, melhorando cada vez a abordagem dentro do contexto formal, como afirma Queiroz (2004):

Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar,



aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma ressignificação dos valores musicais dentro do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros (QUEIROZ, 2004, p. 105)

Por todas essas afirmações, entendemos que parte do êxito de um aluno dentro de uma escola formal depende muito da abordagem que se dá aos conhecimentos prévios que esse aluno tem. Observamos durante a pesquisa que esses conhecimentos não foram valorizados, em alguns casos, pelas escolas por onde os professores passaram.

### **Aprendizado mais valorizado na vida profissional**

A passagem dos professores pelas bandas, dependendo do seu foco, parece ter-lhes trazido inúmeros benefícios à vida profissional.

As respostas obtidas com esse questionamento chamam atenção para um detalhe importante. As bandas são uma espécie de segunda casa para os jovens músicos, pois eles têm possibilidade de conviver juntos por muitas horas, ter contato uns com os outros, trabalhar em um grupo com o qual desenvolvem identidade. Acreditamos que, por esse motivo, a maioria dos professores mencionaram as respostas que são relacionadas com trabalho em conjunto com os colegas. Esse aprendizado, certamente, influencia esses professores nas suas atividades diárias com seus alunos e grupos, fazendo com que melhorem o aspecto da motivação a cada dia e dando

oportunidade para que novos alunos tenham as mesmas boas experiências afetivas no campo musical. Sobre esse tipo de aprendizado descrito pelos professores, Alves (1999) afirma-nos que:

A inserção numa coletividade, como se verifica nas atividades com bandas de música, revela um importante aspecto social, fruto de um convívio comunitário. A busca por um convívio amistoso e agradável, demonstra o quanto convém manter uma postura respeitosa face aos indivíduos que tomam parte em uma determinada coletividade, bem como as suas ideias, posições e características. Naturalmente, surgem, em qualquer contexto social, grupos sólidos de amigos que, muitas vezes, por apresentarem afinidades específicas, aproximam-se de forma mais efetiva (ALVES, 1999, p. 9).

Como se pôde observar durante a pesquisa, não são aspectos técnicos ou propriamente musicais os mais enfatizados. A banda teria tido, então, outros papéis, que seriam o social, de envolver afetivamente jovens com tempo livre em uma atividade que lhes favoreceu integrar-se a um grupo com identidade e, por fim, de encaminhamento desses jovens para uma atividade que, mais tarde, lhes pode proporcionar o ingresso no mundo do trabalho.

### **Benefícios da prática de conjunto**

Neste tópico, os professores explicitam benefícios trazidos com a prática de conjunto à educação musical de cada um deles. Diferente do tópico anterior, as resposta enfatizam aspectos musicais.

Nas bandas de escola de música, a prática de conjunto leva quase obrigatoriamente ao apuro técnico, em se tratando de afinação e de ouvir outros instrumentos.

Entretanto, isso não é geral para todas as bandas e, portanto, não se aplica da mesma maneira a todas elas, escolares ou não escolares. É necessário levar em consideração o tipo de atuação da banda, bem como o repertório executado em apresentações. Em bandas que atuam

mais em ambientes externos do que internos, é impossível haver um senso perceptivo aguçado já que, como foi tratado anteriormente, o objetivo é fazer com que a banda seja ouvida o mais longe possível, e não mostrar a sua virtuosidade.

Os professores entrevistados apontaram que os benefícios da prática de conjunto são vários, como estimular o estudo coletivo para a melhoria do grupo, que pode ser considerado um dos pontos chave da prática de conjunto.

Por último, os professores mencionaram, como benefício, a aquisição de independência musical integrada ao trabalho de grupo. Esse item tem relação com o desenvolvimento da capacidade individual que é desigual, pois os músicos possuem níveis diferentes e a capacidade de aprender algo é diretamente ligada a aspectos individuais: estrutura corporal, cultura geral, experiências musicais anteriores, dentre outros fatores que influenciam o resultado final. A banda pode contribuir, mas somente oferecendo, nesse caso, aspectos como:

- Infraestrutura adequada: necessária para que o músico obtenha o máximo de seu rendimento e tem relação com materiais de estudo, instrumentos, salas adequadas, espaço para estudo, estantes.
- Professores capacitados: necessário para que o músico tenha o contato com o instrumento da maneira correta desde o início, evitando, assim, problemas decorrentes de posturas incorretas, defeitos nos instrumentos decorrentes de manuseio sem a devida orientação.

Ressaltamos que esses elementos contribuem para que o instrumentista possa dar vazão à sua capacidade individual em benefício do grupo.

Constata-se que os benefícios da prática de conjunto são inúmeros, e encontram-se presentes na vida musical dos professores entrevistados, ajudando nas suas tarefas diárias como professores das instituições formais às quais pertencem. Tais benefícios são, em sua maioria, relacionados a aspectos estritamente musicais, como apurar a afinação, a percepção, afetando diretamente a forma com que se toca em grupo.

Todavia não foram mencionados somente aspectos musicais, mas benefícios não musicais, como o incentivo pessoal que os professores mencionaram que tiveram assim que ingressaram em algum grupo, seja na banda da igreja - foco da maioria deles no início das suas trajetórias -, seja na banda do conservatório - espaço para onde migraram após o período inicial nas bandas, e o convívio pessoal a que esses músicos são expostos, tendo, dessa forma, contato com variados tipos de pessoas e aprendendo a conviver com elas.

Nesse sentido, Alves (1999) afirma sobre os benefícios que a prática de conjunto promove nos alunos:

As bandas de música contam com outro importante aliado para que o trabalho se mostre de sucesso, sendo este a coletividade. Segundo dados observados, um estudo solitário e aulas apenas individuais podem privar o aluno de aspectos de grande importância. Quando se trabalha em grupo, verifica-se a oportunidade de importantes trocas de opiniões, além de se ter sempre referências múltiplas de estágios de desenvolvimento de colegas que também estão estudando, gerando, no aluno, o desejo de chegar ao nível dos colegas mais adiantados, desejo este saudável, além do fato de, tocando em conjunto, estimular-se sempre mais pelo trabalho musical, fazendo crescer o desejo de seguir sempre adiante no estudo e no desenvolvimento pessoal (ALVES, 1999, p. 9).

Esses aspectos são facilmente observáveis nas bandas de música, haja vista que os professores entrevistados mencionaram, de formas distintas, essa natureza de contribuição.

Podemos afirmar que a prática de conjunto pode beneficiar, de forma ampla, a todos os envolvidos no processo, mesmo que, nas bandas citadas pelos professores, alguns benefícios mencionados tenham sido absorvidos de uma forma mais intuitiva e não explícita.

## Considerações finais

O trabalho desenvolvido pelas bandas de música, independentemente do contexto em que ela está inserida, do tipo de repertório que executa e da origem social dos alunos que a elas pertencem, traz inúmeros benefícios aos envolvidos no processo. Esses benefícios, entretanto, não se limitam a apenas benefícios musicais – que durante todo este trabalho puderam ser constatados, dando noção da importância musical das bandas para a vida dos instrumentistas que passaram por elas-, mas, principalmente, a benefícios sociais, que são presentes no dia a dia dos professores que esta pesquisa envolveu. Pudemos constatar que a música sempre encontra um meio para se difundir, mesmo quando as dificuldades se fazem exacerbadas em razão de fatores sociais desfavoráveis.

Constatamos, portanto, que as bandas, por sua história que remonta aos mais antigos registros em nosso Estado (SALLES, 1985), bem como pela significativa contribuição cultural e social que delas advém e que, sem dúvida, merece ser divulgada e difundida visando o conhecimento e a compreensão sobre processos de formação musical. Ressaltamos, também, pelo seu grau de relevância, que haja a continuação de investigações referentes à atuação e à contribuição das bandas de música no cenário musical do Estado do Pará.

## Referências bibliográficas

- Alves, C. S. (1999). *Uma Proposta de Análise do Papel Formador Expresso em Bandas de Música com Enfoque no Ensino da Clarineta*. Dissertação de mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Azzi, R. (1982). *Os salesianos no Brasil a luz da história*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco.
- Binder, F. P. (2006). *Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808 e 1889*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

- Brum, O. (1989). *Conhecendo a Banda de Música. Fanfarras e Bandas Marciais. Histórico, organização, instrumentação, orquestração e regência*. São Paulo: Ricordi Brasileira S.A.
- Campos, N. P. (2008). O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 103-111.
- Corrêa, B. M. (2000). *Bandas de música e seus músicos – 1980/2000: duas décadas de história e memória*. (Monografia de Especialização em História e Memória da Arte). Universidade da Amazônia.
- \_\_\_\_\_ (2003). *O processo de formação do instrumentista em trompete nas escolas profissionalizantes de música: o estudo em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
- Costa, R. A. (2005). *Influência das bandas comunitárias, religiosas ou escolares na formação do músico profissional na Banda Sinfônica da Guarda Municipal da cidade do Rio de Janeiro*. (Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Educação Artística. Licenciatura Plena. Habilitação em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Granja, M. (1984). *A banda: Som e Magia*. Dissertação de mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Higino, E. (2006). *Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa*. (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

- Moreira, M. (2009). O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. *Opus*, 15(1), 126-140.
- Queiroz, L. R. (2004, mar.). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 99 -107.
- Salles, V. (1985). *Sociedades de Euterpe. As Bandas de Música no Grão-Pará*. Brasília: edição do autor.
- Souza, I. (2002). *Educação Musical na Assembleia de Deus*. (Trabalho de Conclusão do Curso. Licenciatura Plena em Música. Instituto de Ciências da Arte). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Vieira, L. (2001). *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP.
- Uchôa, L. (2003). *As bandas de música nos estados do Pará e Amapá – vida musical do Mestre Oscar Santos*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## **Curtindo a Fanfarra: um relato de experiência sobre vivências de educadores musicais em formação em uma escola estadual do interior de São Paulo**

Bruno Abramovic<sup>50</sup>

Universidade Federal de São Carlos  
brunoabramovic@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly<sup>51</sup>

Universidade Federal de São Carlos  
ilzazenker@gmail.com

Natália Búrigo Severino<sup>52</sup>

Universidade Federal de São Carlos  
nataliadasluzes@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho relata uma experiência pedagógica vivenciada pelos bolsistas (professores em formação) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no segundo semestre de 2012 em uma escola de periferia do interior de São Paulo através de oficinas de fanfarra. Com a perspectiva de contribuir para as reflexões sobre a relação professor-aluno, o compromisso e afetividade dentro da comunidade escolar, o presente relato explora a convivência e afinidade experimentada pelos bolsistas e crianças da fanfarra da escola.

**Palavras-chave:** PIBID, fanfarra, relação professor-aluno, afetividade, educação musical.

---

<sup>50</sup> Aluno-bolsista do curso de Licenciatura em música: habilitação em Educação Musical da UFSCar

<sup>51</sup> Professora Coordenadora do subprojeto de Educação Musical do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFSCa

<sup>52</sup> Aluna do mestrado em educação da UFSCar, ex-bolsista PIBID de Educação Musical e Orientadora dos bolsistas do subprojeto do PIBID de Educação Musical da UFSCar



## **Abstract**

This paper show us an experience lived by a group of students, teachers in training, in a institutional project named PIBID, in the Federal University of São Carlos, Brasil. In 2012 we started a fanfarre program in a public school, in a periphery neighborhood. We intend to contribute with reflections about teachers relationship, commitment and affection within the school community. This paper explores the interaction among undergradution students, teacher in training, and the children's fanfarre.

**Keywords:** PIBID, fanfarre, teacher-student relationship, affection, music education.

## **Introdução**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) visa, através do fornecimento de bolsas, incentivar a profissão docente proporcionando experiências de atuação na escola e com a escola de acordo com as demandas da mesma. Através dele, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de maneira dialógica, tem mobilizado atuações de seus discentes em comunidades escolares a fim de proporcionar melhor interação na relação escola-universidade e melhor inserção dos futuros educadores nesses espaços de aprendizagem, bem como tem proporcionado momentos de reflexão sobre a atuação, comprometimento e valorização da profissão docente; espaços e formas de ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno-comunidade; e as problemáticas sociais das atuais comunidades escolares.

O subprojeto de Educação Musical do PIBID da UFSCar tem atuado em uma escola municipal de São Carlos e uma escola estadual do mesmo município. O presente relato de experiência concentra-se nas experiências vividas na escola estadual pelos bolsistas atuantes no segundo semestre do ano de 2012. Todavia, faz-se importante mencionar alguns antecedentes e pontos iniciais que proporcionam melhor compreensão do processo ao qual tais experiências

pertencem, além de referenciar as pessoas envolvidas em todo o processo que, de maneira direta ou indireta, fizeram parte das vivências dos alunos bolsistas e integrantes da fanfarra da escola no segundo semestre de 2012.

### **O início do trabalho**

No ano de 2010, ano em que o curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical da UFSCar ingressou no PIBID, uma das demandas da escola era a reativação da fanfarra, pois a pessoa que no passado a conduzia já não estava mais na escola e desde o seu desligamento as atividades com a fanfarra tinham sido interrompidas. Apesar da pouca experiência dos alunos bolsistas nesse tipo de prática musical a necessidade da escola em reativar essa prática coletiva foi acatada e passou a ser a principal forma de intervenção dos alunos bolsistas dentro daquela escola.

O trabalho desenvolvido com a fanfarra desde o princípio contemplou brincadeiras e atividades lúdicas em conjunto com as oficinas de fanfarra visando assim uma inserção agradável e amistosa dos alunos bolsistas da área de Educação Musical na escola. Inicialmente as atividades ocorriam uma vez por semana e posteriormente passaram a dois encontros por semana. Num apanhado geral foi uma experiência bem sucedida, o que proporcionou um relacionamento interessante entre os bolsistas e os membros daquela comunidade. É importante ressaltar que os primeiros momentos da fanfarra foram de grande aprendizagem tanto do ponto de vista dos alunos da escola, que estavam vivenciando a música daquela forma pela primeira vez, quanto dos estudantes-bolsistas que também estavam experimentando situações de aprendizagem da docência. Essa experiência revelou a dificuldade em lidar com algumas problemáticas da escola, tais como condutas inapropriadas dos alunos e membros da comunidade escolar, típicas da dinâmica daquela escola e da comunidade que a rodeava, vivência essa extremamente pertinente para a formação de professores reflexivos.

Os participantes da fanfarra incluíam alunos da escola e membros da comunidade, em geral parentes dos alunos. As idades desses integrantes permeavam entre os cinco e catorze anos. A participação dos integrantes da fanfarra nem sempre é uniforme. Alguns marcam

presença constante nos ensaios e apresentações, outros iniciam a participação e logo desistem, outros ficam um pouco, saem e depois de um tempo voltam. A dinâmica dessa participação parece ser condizente com o próprio funcionamento da escola e do bairro onde ela está inserida.

O repertório trabalhado com essa fanfarra envolveu arranjos e composições do grupo de bolsistas (em especial dos primeiros bolsistas do programa) que aproximaram o universo musical daquela comunidade com a prática da fanfarra, incorporando ao repertório ritmos dominantes daquela comunidade como o *funk*. Outros ritmos brasileiros foram inseridos, tais como *xote*, *marcha*, *maracatu*, entre outros, a fim de ampliar o universo e acesso de outras escutas e práticas musicais das crianças, além da valorização do patrimônio cultural musical brasileiro.

A partir dos ensaios da fanfarra e apresentações da mesma constatou-se a importância de apresentações públicas e as saídas do ambiente escolar para as crianças. Fazer parte de um grupo escolar, mais especificamente de um grupo musical, pode ter grande significação para os integrantes do grupo e ter a oportunidade de mostrar o trabalho realizado, ser elogiado, aplaudido e estar em espaços de destaque são uma forma de ser reconhecido como alguém importante. Sobre a importância desse reconhecimento Nilcéia Campos (2008) escreve:

Ser reconhecido e respeitado não é apenas um fator que supre as necessidades psicológicas dos alunos, mas, acima de tudo, faz com que sintam incluídos socialmente. Para alguns, “fazer parte”, “se fazer integrado” em um determinado grupo na escola significa ter suas expectativas sociais correspondidas, adquirir experiências até então não vivenciadas em outros espaços sociais (Campos, 2008, p. 18-19).

Nessa perspectiva, com frequência os bolsistas passaram a programar concertos e atividades fora da escola. O convívio amistoso tanto dentro das oficinas como nos concertos tiveram grande importância para a quebra de uma suposta figura de autoridade, e foi

possível notar o crescimento de uma afetividade e compromisso com aquele grupo por parte das crianças e dos bolsistas.

### **A convivência no segundo semestre de 2012**

Dentro do segundo semestre de 2012 a rotina dos encontros permaneceu com a mesma dinâmica e as propostas das atividades musicais mantiveram o caráter lúdico. Destacamos aqui o nome dos bolsistas que colaboraram no trabalho desenvolvido pelo PIBID da área de Educação Musical ao longo do segundo semestre de 2012: Bruno Abramovic; Bruno Cremonez; Cintia Bertazzi; Eliza Castro; Erik Teixeira Calado; Felipe de Souza; Gabriel de Melo; Julia Montezzano Palhares; Reinaldo Pereira da Silva Junior. Também destacamos respectivamente o nome das duas orientadoras do projeto e da coordenadora: Maria Carolina Leme Joly; Natália Búrigo Severino; Ilza Zenker Leme Joly.

Vale ressaltar que o subprojeto de Educação Musical do PIBID da UFSCar no ano de 2012 contou com bolsistas que encontravam-se no primeiro ano da Licenciatura, proporcionando a estes futuros educadores uma vivência prática desde o início de sua formação. Vivência esta que certamente terá grande influencia nas reflexões das futuras práticas docentes desses bolsistas. Sobre o professor reflexivo, Maura Penna (2010) escreve:

Essa concepção do professor reflexivo, com seu modelo de formação da racionalidade prática é defendida também por diversos autores da área de educação musical (cf., entre outros, Bellochio, 2003). Está presente, ainda, no projeto político- pedagógico de diversas licenciaturas em música – pelo menos no “currículo proposto”, embora muitas vezes não chegue a se concretizar de fato no “currículo em ação” (Penna, 2010 p. 31-32)

Nos encontros da fanfarra, antes das oficinas e/ou depois delas, havia a distribuição de lanches, doces, frutas e sucos por parte da escola para as crianças que estavam participando das

oficinas. Os alunos bolsistas sempre eram convidados pelas crianças para comerem junto com elas, e essa confiança e confraternização por parte das crianças da fanfarra e da escola criaram um ambiente de grande afetividade e de desenvolvimento, sobretudo, das relações humanas.

Em contrapartida, os alunos bolsistas também proporcionaram momentos de confraternizações com as crianças levando bolo, sorvete, doces, refrigerantes, salgados e muita animação. Nesses momentos não éramos professores, bolsistas, alunos, ou qualquer outra forma de hierarquia organizacional, éramos um grupo de amigos, de “fanfarreiros”, muito animados que estavam ali para fazer música e aproveitar a companhia uns dos outros.

Parece-nos que esses momentos faziam grande diferença na nossa prática dentro daquela comunidade escolar. No entanto, a vivência no cotidiano escolar, nem sempre foi simples e fácil. A problemática inerente a uma escola pública, de bairro periférico de uma cidade esteve sempre presente, fazendo com que os bolsistas lidassem com diversas situações a cada encontro, ensaio ou apresentação. Destacamos, a partir de agora, algumas situações que exemplificam as dificuldades enfrentadas bem como os contornos dessas situações.

### **Algumas vivências**

Em um dos encontros, ao chegarmos na escola, estranhamos a ausência das crianças que geralmente já estavam nos esperando. Em um dado momento algumas crianças apareceram e disseram que foram informadas que naquele dia não haveria o ensaio da fanfarra. Tendo em vista o mal entendido, surgiu a proposta de irmos buscar as crianças em suas casas e assim fizemos um roteiro e metade dos bolsistas permaneceram na escola caso alguma criança aparecesse por lá e a outra metade fez um passeio pelo bairro passando nas casas de cada uma das crianças. Parece que essa decisão foi muito importante para as crianças, porque elas se sentiram importantes para aquele grupo. Algumas crianças que tinham parado de vir nos encontros depois desse fato retornaram a frequentar as oficinas.

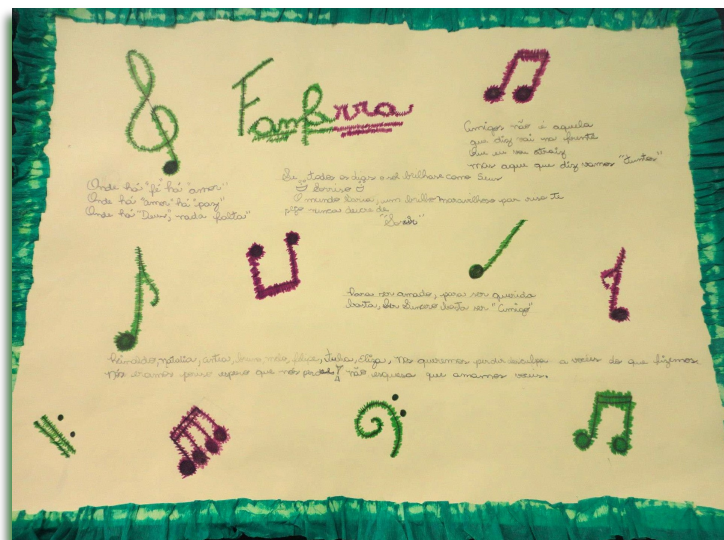
Outro momento que consideramos ser importante mencionar diz respeito a uma das apresentações musicais mais marcantes para a fanfarra que aconteceu na Biblioteca Comunitária

da UFSCar: Nesse dia a fanfarra abriu um concerto importante da Orquestra Experimental da UFSCar, concerto que foi muito elogiado. Para esse concerto os bolsistas criaram situações de acolhimento para as crianças tanto na ida para o concerto quanto na volta para a escola. Tudo correu muito bem exceto no retorno para a escola onde as crianças fizeram uma guerra de comida dentro do ônibus o que causou alguns estragos consideráveis e o motorista se manifestou contrário àquela postura. Ficamos sabendo do ocorrido somente na semana seguinte. No momento em que tomamos conhecimento desses fatos, suspendemos o ensaio da fanfarra daquele dia e realizamos uma roda de conversa com as crianças expondo as possíveis consequências daquele evento na perspectiva de não criar sentimentos negativos, mas sim uma reflexão sobre nossas ações isso porque, segundo Rosana Matagutti (2010):

O professor, dentro de um comportamento inadequado de seus alunos, não deve ter reações negativas como gritos dentro da classe porque tal atitude também ira provocar irritação por parte do alunos o que vai se tornar um vicio de sentimentos negativos e na troca de emoções e sentimentos que não são bons entre professor e alunos (MATAGUTTI, 2010, p. 172).

Ainda que nossa conversa tenha sido tranquila, durante esse momento houve alguns desentendimentos e uma das crianças ficou chateada e foi embora chorando. Encerrada a conversa as demais crianças foram até a casa do colega que saiu chateado para se desculparem com ele pelo mal entendido.

No encontro seguinte, ao chegarmos na escola, uma das professoras supervisoras nos disse que as crianças tinham aprontado novamente e que estavam todos em uma sala esperando que nós chegássemos para conversarmos. A professora nos guiou até a sala onde estavam as crianças e fomos surpreendidos com uma festa que as crianças prepararam para nós com certazes coloridos, cheios de detalhes e pedidos des culpas.

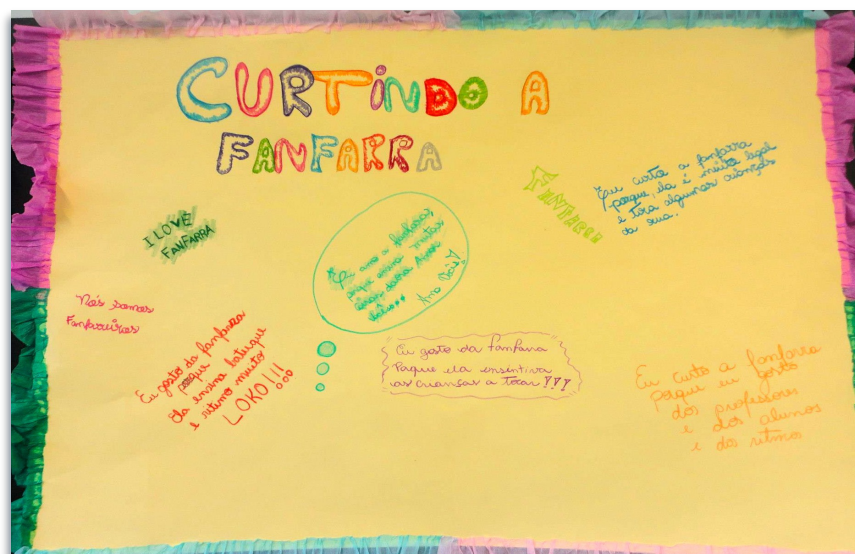


Uma das mães havia feito um bolo enorme, e outras mães mandaram doces, salgados e sucos. As crianças leram uma carta que mencionava cada um dos bolsistas realçando as qualidades que viam em cada um deles e a importância que os mesmos tinham para aquele grupo.

No cartaz acima temos o momento em que as crianças

manifestam seu afeto pela fanfarra e nos pedem desculpas. Destacamos as palavras no fim do cartaz após o nome dos bolsistas: [...] *Nos queremos pedir desculpas a vocês do que fizemos. Nos erramos por isso espero que nos perdoe! Não esqueçam que amamos vocês.*

Esse último fato foi o que motivou a escrita desse relato de experiência. O título, *Curtindo a fanfarra* foi retirado de um dos cartazes que as crianças prepararam para os bolsistas. É possível apreciar esse cartaz abaixo.



Podemos atentar para as mensagens das crianças dizendo porque gostam da fanfarra.

Destacamos: *Eu curto a fanfarra ela é muito legal e toca algumas canções da rua.*

As vivências que tivemos com essas crianças nos motivaram a continuar com o trabalho que foi iniciado em 2010 por outros bolsistas e nos fizeram refletir o quão importante é o relacionamento entre professores e alunos e o quanto essas relações afetaram o interesse e a motivação dessas crianças e também dos bolsistas (professores em formação) em participarem daquele grupo. Assim esperamos que esse relato possa ser um mote para enriquecer as reflexões acerca da relação entre professor-aluno-comunidade.

Nesse cartaz é possível perceber a marca de cada um na organização do evento, colocando lado a lado os símbolos musicais e a própria assinatura.



Kater (1998) nos mostra o quanto é importante o papel do educador musical em projetos de construção da personalidade e da identidade de cada pessoa, seja ela o professor ou o conjunto de alunos. É necessário, diz ele, desenvolver uma dinâmica de trabalho que seja dinâmica e flexível, de maneira a desenvolver as transformações possíveis e necessárias. A música pode ser o fio condutor de muitas ações humanas, em busca da formação de pessoas sensíveis, respeitadas e musicais.



**Referências bibliográficas**

- Campos, N. P. (2008). O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: O aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 103-111.
- Joly, M. C. & Felipe, A. G. (2010). *Fanfarras na Escola Pública: Uma experiência infinitamente musical*, São Carlos. Disponível em <http://www.pibid.ufscar.br>
- Malagutti, R. A. & Cavalari, N. (2010). Afetividade: escola professor e aluno. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*, 1(3), 164-177.
- Penna, M. (2010). Mr, Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23, 25-33.
- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 43-51.

## **De la música al papel: Propuesta de un material pedagógico para la transcripción musical**

Marcela Oyanedel Silva  
Universidad de Chile  
moyanedel04@yahoo.es

Tania Ibáñez Gericke  
Universidad de Chile  
tanitaig@gmail.com

### **Resumen**

El presente trabajo se basa en un material pedagógico para la transcripción musical, dirigido a los estudiantes de música, realizado en el Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, donde participó la comunidad estudiantil y académica.

Los objetivos de este proyecto fueron desarrollar las habilidades de transcripción para estudiantes de música en su etapa inicial, responder a las necesidades planteadas por los estudiantes de tener un material para esta práctica y presentar un recurso pedagógico consistente en músicas cercanas a éstos, en una variedad de estilos y ensambles instrumentales.

Se obtuvo como resultado un Cd que presenta breves y diversos temas musicales, que por una parte, son reconocidos como cercanos por los estudiantes, y por otra, resuelven en parte las falencias detectadas por las autoras en relación a los recursos pedagógicos encontrados, que apuntan al desarrollo de las habilidades asociadas a la transcripción musical.

En la elaboración de este material participó un número importante de académicos y estudiantes, lo que generó entre éstos un importante sentimiento de pertenencia y cercanía.

Finalmente, a partir de la observación y evaluación de este material, que fue lanzado en el mes de abril de 2013, se ha constatado un uso de éste, que va más allá de los objetivos planteados inicialmente por las autoras, que incluye de manera activa la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, en acciones que van desde la transcripción, el análisis, la creación y la producción.

**Palabras clave:** Transcripción musical, material didáctico musical, pedagogía en música.

### **Abstract**

This work consists of educational material for music transcription and it is intended for music students. It was developed by the Music Department of the Faculty of Arts of the University of Chile and both the students and the academic community participated in its elaboration.

The goals of this project were: developing transcription abilities for music students at early stage; answering the students' needs of having material to practice; and create an educational resource, with a variety of styles and instrumental ensembles that the students could relate with.

As a result of this work, a CD was created, which contains different short musical themes, which students are familiar with. On the other hand, the CD is able to solve some of the shortcomings detected by the authors in previous pedagogical resources that aimed to the development of abilities associated with musical transcription.

In order to create this material, an important number of scholars and students participated in this research. This generated a good approach and closeness between the two communities in relation with the final outcome.

Finally, based on the observation and the assessment of this material, which was released in April 2013, we have observed that this work had gone beyond the initial goals. Students have actively participated in the construction of knowledge, in actions such as transcription, analysis, creation and production.

## Sobre la transcripción musical

La transcripción musical forma parte de la práctica auditiva que todo músico o estudiante de música debe desarrollar. Coincidimos con los autores Vargas y López (2008) quienes señalan que es una actividad compleja que implica por parte del sujeto procesos de construcción mental del estímulo musical escuchado, de memorización y de análisis del tipo de estructura que lo gobierna, para finalmente, traducir toda esa información a signos escritos en un pentagrama. Por otra parte Malbrán, Martínez y Segalebra (1994)<sup>53</sup>, indican que la transcripción de aquello que es escuchado es analizado como información a asimilar según conocimientos previos y diversas relaciones. Así también, Vargas, López y Shifres (2007), indican que la transcripción musical no es solamente un dispositivo que refleja la comprensión musical sino que una herramienta que contribuye a ella. En este sentido lo que un estudiante realiza al transcribir una melodía no es solamente el reflejo de cómo va comprendiéndola sino además un modo de acceder al entendimiento de la misma.

Por otra parte Musumeci (2005), habla de la educación auditiva humanamente compatible, en que señala que la educación musical y la educación audio perceptiva en particular, deben regular las interacciones de la tríada individuo-música-contexto, para que resulten óptimos. Lo anterior consiste en estimular el desarrollo musical dentro de un ámbito estimulante y afectivo, a través de concepciones de la música que resultan adecuadas y coherentes con respecto al propio estilo musical, el desarrollo cognitivo-musical del individuo y el contexto social. Se trabaja con un material musical que es conocido y cercano al estudiante, con el propósito de trabajar y codificar algo que ya escucha y comprende, es decir, una “aprehensión continua, contextual y global del fenómeno musical, que permite acceder espontáneamente a una representación holística de la música”.

---

<sup>53</sup> Vargas, Gustavo y López, Iviana. Las acciones explícitas que acompañan el Proceso de transcripción de melodías. *EN: María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, pp. 257-265. © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3.

Por lo anteriormente señalado se consideró importante la creación de recursos didácticos que apunten a entregar y facilitar de mejor manera estos complejos procesos a través de soportes auditivos familiares a los estudiantes.

En la experiencia realizada se buscó dar respuesta a la necesidad expresada por los estudiantes, de contar con un material de apoyo para la transcripción musical. Luego de la indagación en diferentes fuentes, se constató la presencia de varios recursos tecnológicos al alcance de éstos, para el desarrollo de ciertas habilidades, que no apuntaban directamente a la transcripción musical, entendiendo ésta como una habilidad global y compleja. Dentro de las fuentes consultadas<sup>54</sup>, se pudo observar que éstos abordan de diferentes maneras aspectos técnicos del entrenamiento auditivo como intervalos, acordes, cadencias y funciones armónicas, sin embargo ninguno de ellos aborda el aspecto melódico dentro de un contexto musical real y reconocible para el usuario. Por esto, se decidió crear un material que consistiera en músicas en diferentes estilos y ensambles instrumentales, pensadas especialmente para la transcripción musical y para el desarrollo de habilidades globales y complejas en los estudiantes de música, presentado en un fonograma (CD).

Los objetivos planteados fueron desarrollar las habilidades de transcripción melódica para estudiantes de música en su etapa inicial; responder a las necesidades planteadas por los estudiantes, de contar con un material para la práctica de la transcripción; y presentar un material cercano a los estudiantes, que incorpore variedad de estilos y ensambles instrumentales.

Etapas de elaboración del material:

El trabajo se centró, en una primera etapa, en la creación de melodías de acuerdo a los requerimientos de un primer año de estudios musicales en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Estas melodías debían ser fáciles de memorizar, de una breve extensión pero a la vez con un sentido musical y que privilegiaran una discriminación e identificación melódica

---

<sup>54</sup> *Functional ear trainer, earmaster, earope*, y otros que se pueden encontrar en la web para entrenamiento on line, tales como [www.teoria.com](http://www.teoria.com) o [www.musictheory.net](http://www.musictheory.net).

contextual, es decir, en un énfasis en la audición dentro de los contextos armónicos tonales frecuentes en el repertorio que practican y escuchan los estudiantes de la Facultad.

Una vez hecho esto, se procedió a clasificar y seleccionar aquellas más representativas de acuerdo a los propósitos formativos presentes en los programas de estudio vigentes, de tal forma que quedasen representados los contenidos de un primer año.

La segunda etapa se centró en entregar las melodías seleccionadas a diferentes músicos y compositores de la Facultad, para que realizaran un arreglo en base a éstas. La intención de las autoras al entregar las melodías fue que quedara plasmada la diversidad de estilos de nuestra comunidad en una variedad de ensambles instrumentales, a partir del proceso creativo de los músicos que colaboraron en este proyecto.

Los arregladores fueron instruidos de acuerdo a diferentes consideraciones, como libertad de estilos y ensambles, ubicación de la melodía entregada en cualquier voz, siempre que ésta fuera fácilmente reconocible, etc. La única restricción entregada fue que no debía ser alterada la melodía, pues ésta fue elaborada por las autoras de acuerdo a los objetivos pedagógicos señalados anteriormente.

Fue así como los arregladores entregaron sus arreglos en variados estilos como docto, folklórico, jazz y otros. Así también en diferentes ensambles instrumentales, tales como cuartetos, coro, orquesta, canto y piano.

La tercera fase del proyecto consistió en la etapa de grabación de las piezas musicales terminadas en el Centro de Estudios Tecnológicos de la Facultad de Artes (CENTEC). Para ello se invitó principalmente a estudiantes de la carrera de Interpretación Musical y también a algunos músicos invitados. Se contó con la colaboración de aproximadamente unos 50 intérpretes que participaron con entusiasmo y profesionalismo.

Por último la 4ta etapa del proyecto, fue la elaboración de un librito para ser adjuntado al CD, donde aparecen algunas indicaciones para el usuario (estudiante), como así también las diferentes melodías.

Impacto del trabajo en el medio:

El Cd fue lanzado en el mes de abril de 2013, teniendo hasta el momento una muy buena acogida por parte de la comunidad académica. Se está implementando el trabajo con este material en los cursos de primer año y superiores, con el fin de evaluar si los objetivos propuestos han dado los resultados esperados.

Hasta el momento se ha observado que las melodías sugeridas para la transcripción, presentes en las músicas del Cd, son reconocidas y los estudiantes han sido capaces de transcribirlas.

Según los testimonios recogidos hasta ahora, este material ha apoyado de manera efectiva a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

El material se ha utilizado también en otras asignaturas, lo que ha ampliado sus posibilidades de apoyo tanto para los académicos, como para los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

Musumeci, O. (2005). Hacia una Educación Auditiva Humanamente compatible ¿sufriste mucho con mi dictado? CEA – FBA – UNLP. En Shifres, F. (Ed.), *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*, 1-26. Prov. de Buenos Aires, Argentina.

Vargas, G. & López, I. (2008). Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. En Jacquier, M. & Pereira, A. (Eds.). *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 257-265. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Prov. de Buenos Aires, Argentina.

Vargas, G., López, I. & Shifres, F. (2007). Modalidades en las estrategias de la transcripción melódica. En Jacquier, M. & Pereira, A. (Eds.). *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM*, 67-73. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Prov. de Buenos Aires, Argentina.

### **Sitios de Internet**

<http://www.cope.dk/english>

<http://www.earmaster.com>

<http://www.miles.be>

<http://www.musictheory.net>

<http://www.teoria.com>



## **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural**

Denise Andrade de Freitas Martins  
Universidade Federal de São Carlos  
denisemartins@netsite.com.br

### **Resumo**

O objetivo deste estudo é reconhecer os processos educativos e buscar compreender os processos de apropriação e atribuição de valores e significados dos/as participantes envolvidos/as em uma intervenção dialógica pautada em uma prática musical multicultural, junto a um projeto desenvolvido em uma escola de Minas Gerais, Brasil. O referencial teórico se sustenta nos pensamentos de Paulo Freire, Enrique Dussel, Gonçalves Silva e Merleau-Ponty. De natureza qualitativa, a partir da *música geradora*, os instrumentos de coleta de dados serão os diários de campo, as filmagens, os desenhos, os textos escritos pelos/as colaboradores/as e entrevistas, com posterior análise baseada nos referenciais metodológicos da Fenomenologia, na modalidade Fenômeno Situado. Espera-se que a realização desse trabalho possibilite reflexões para contribuir com a práxis educativa dialógica junto às pessoas que estudam e praticam música multicultural, particularmente no contexto das músicas de matrizes africanas.

**Palavras-chave:** Processos educativos, música geradora, multiculturalidade.

### **Abstract**

The aim of this study was to try to understand the processes of assigning meanings of / participants involved in a dialogical guided intervention in a multicultural musical practice, along with a project developed in a school of Minas Gerais, as well as recognize the educational processes triggered this social practice. The theoretical sustained itself in the thoughts of Paulo Freire, Enrique Dussel, Gonçalves Silva and Merleau-Ponty. Qualitative in nature, from the generative music, instruments of data collection were field diaries, filming, drawings, texts written by / as employees / and the interviews with subsequent analysis based on the

methodological framework of the Phenomenology, Situated in the sport phenomenon. The completion of this work allows reflections to contribute to the educational praxis dialogue with the people who study and practice multicultural music, particularly in contexts of most African descent.

**Keywords:** Educational processes, generative music, multiculturalism.

Com base nos estudos realizados até na pesquisa de doutorado intitulada *Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural*, podemos compreender que as músicas ouvidas, cantadas e tocadas pelo povo brasileiro, são oriundas de diversas influências étnico-raciais. Por isso usamos o termo multicultural, dada a forte presença de elementos africanos, indígenas, asiáticos e europeus em nossas expressões e manifestações musicais, sejam nos ritmos, nas melodias, nas diferentes formas de cantar e de dançar, no uso e manejo dos instrumentos musicais, e até mesmo no jeito brejeiro e gingado de cada brasileiro, considerando-se as várias e diferentes regiões de nosso país.

Compreendemos, com Gonçalves e Silva (2003), o multiculturalismo como jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores e grupos que experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior de sociedades cujos contextos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes.

Nesse sentido, Freire (1994, p.156) afirma que não se trata o multiculturalismo da “[...] justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma "para si".

Muitas são as pesquisas em música na área de educação musical que buscam compreender os processos educativos decorrentes de práticas musicais. Professora licenciada e bacharel em Música, mestre em Educação Musical e, hoje, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), convivendo com professores/as, estudantes e profissionais de

outras áreas e em contato com pensadores/as latino-americanos/as, tais como Paulo Freire ( 2005, 1994, 1967), Enrique Dussel (2005, 2003, s/d) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009, 2005), eu venho repensando a minha própria formação: na família, na vizinhança, na escola de educação básica, na escola de música e na universidade.

Desse modo, questiono principalmente sobre os processos educativos decorrentes dessas práticas musicais, as quais, em geral, ainda marcadas pela noção de corpo sujeito à consciência, priorizam repertórios que não representam a diversidade do povo brasileiro, explicitam as influências europeias e, quando muito e de maneira velada, apresentam influências africanas.

Pesquisadora e professora em projetos de extensão junto a estudantes de educação básica em uma escola pública situada em cidade do estado de Minas Gerais, Brasil, em sua maioria afrodescendentes e pertencentes a famílias pobres, muito me preocupam e inquietam os processos educativos em música quando a escolha e decisão de repertório, bem como as metodologias aplicadas, desconsideram a formação étnico-racial desses estudantes, assim como as diferenças de classes, as histórias de vida, os gostos, os hábitos, anseios e desejos.

Além desses fatores, a realização de atividades que envolvem práticas musicais não podem se reduzir aos limites da pura instrumentação e simbologias musicais, principalmente em um país como o Brasil, onde a oralidade é uma forte e potente característica de comunicação entre as pessoas, além das aprendizagens que promove.

Falar de música no Brasil, considerando-se a origem e a formação do povo brasileiro, exige falar de Música(s). É a música indígena, a africana, a europeia, a asiática, dos povos que colonizaram, que foram escravizados ou para cá vieram como imigrantes. E ainda, com o advento das novas tecnologias e a globalização, ouvimos e vemos sons e imagens de muitos lugares e não apenas dos ambientes nos quais nascemos, crescemos e tomamos contato.

As histórias de vida das pessoas certamente estão representadas nas músicas, sejam aquelas ouvidas, cantadas, tocadas ou dançadas, expressando as emoções e revelando o cotidiano de cada uma delas. Até mesmo o processo de dominação inculcado na colonização da América

Latina pelos europeus e mais recentemente pelos Estados Unidos está presente nessas representações, nos gostos e nas manifestações culturais e musicais. Todo processo de dominação se faz presente nos níveis políticos, filosóficos, econômicos, religiosos, pedagógicos, sociais e culturais. Quando se trata de pesquisar processos educativos em práticas musicais multiculturais no Brasil é preciso levar em conta todas essas considerações e apontamentos, já que é frequente no Brasil a atribuição de elevados valores a uma cultura externa, destacadamente europeia ou estadunidense, simultaneamente ao comportamento de desvalorização, e até mesmo ridicularização de uma cultura local, de origem indígena ou africana.

Hoje, no Brasil, vivemos em face à implementação da Lei n°. 10.639 (BRASIL, 2004), que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, complementada posteriormente pela Lei n°. 11.465 (BRASIL, 2008) que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na escola. E, ainda, a implementação da Lei n° 11.769/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas escolas. A implementação das leis citadas nos permite considerar que este é um momento de preparação para abordar as diferentes culturas também nas escolas, ou seja, além dos espaços do cotidiano em que vive o povo brasileiro, uma oportunidade de buscar compreender as contradições entre as maneiras de ver a história e as estabelecidas na sociedade.

Neste projeto de pesquisa, em busca de compreender os processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural e de como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores, sentido e significado dos sujeitos envolvidos, nos propomos ao desafio de que a prática musical investigada decorra de uma práxis dialógica. O fazer musical terá então como ponto de partida a “música geradora”, cujo termo e metodologia são baseados no método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 1994, 2004, 2005).

A justificativa para a escolha do tema, a fundamentação teórica e as metodologias desta pesquisa deve-se principalmente pelos seguintes fatores: o incômodo da pesquisadora em relação à escolha e decisão de repertório em aulas de música ser de responsabilidade geralmente apenas de professores/as; a ideia de que a música é direito de todos/as e não apenas daqueles que podem pagar por aulas particulares ou que tenham acesso às escolas públicas de música; o desconforto

diante de que o ensino é voltado prioritariamente para a instrumentação e leitura musicais; a discriminação e o preconceito em relação às origens da música brasileira também na música indígena, africana e asiática, para além da europeia.

## **Objetivos**

- Reconhecer os processos educativos decorrentes de uma intervenção dialógica pautada em uma prática musical multicultural;
- Buscar compreender como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores, sentidos e significados dos/as participantes envolvidos/as nessa prática.

A questão de pesquisa é: Quais são os processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural? E, como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores e significados dos participantes dessa prática?

## **Problema e discussão**

A prática social de que trata este projeto de pesquisa é uma prática musical multicultural desenvolvida em um projeto de extensão universitária que foi criado no ano de 2007, intitulado “Projeto Escrevendo o Futuro: (RE) Cortando papéis, criando painéis”, da Fundação Educacional de Ituiutaba, Universidade do Estado de Minas Gerais (FEIT/UEMG), com o apoio de aluno/as e professoras do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”.

Os/as estudantes colaboradores/as nessa pesquisa tem entre nove e doze anos de idade e cursam a educação básica na Escola Estadual Governador Bias Fortes, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, e são em sua maioria afrodescendentes e de classe social pobre. Os encontros ocorrem três vezes por semana, sendo duas vezes na escola sede e uma vez na escola de música, o Conservatório. O horário desses encontros é no período matutino, entre as 08h00min e 09h30min horas geralmente.

Na metodologia de intervenção pretende-se desenvolver uma proposta de investigação baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967, 1994, 2004, 2005), a partir da “música geradora”, termo estabelecido provisoriamente.

Estudioso e comprometido com o povo brasileiro e a educação, vista como sendo uma prática libertadora, Paulo Freire propôs um método de alfabetização para adultos na década de 1960, na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, Brasil, onde o diálogo foi a condição fundamental. Reunidos em “círculos de cultura”, os/as educandos/as e o/a educador/a conversavam sobre as coisas do mundo e da vida, da concretude da realidade vivida. O papel do educador se reservava a mediar as situações de aprendizagem, oferecendo os instrumentos necessários para tal, colaborando e não impondo conteúdos.

Este método tem como ponto de partida as chamadas “palavras geradoras”, que de acordo com Freire (1967, p.111) “são aquelas [palavras] que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (p.111).

Na compreensão de Freire (1967), cultura é em um primeiro momento subsistência. Da comunicação mediada entre as pessoas, do encontro entre consciências, temos um mundo transformado e humanizado por essas pessoas, onde se ratifica o conceito de cultura. Cultura são as coisas da natureza transformadas pelo ser humano. Assim, alfabetização só tem sentido se “a palavra [for] compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 1967, p. 142).

Nesse sentido, Gonçalves Junior (2009) observa que uma pedagogia dialógica, libertadora, pressupõe o diálogo a partir das perguntas feitas pelo próprio educador/a (o que, com quem, onde) em relação ao seu trabalho. Não se trata, portanto, de vez ou outra dar voz aos educandos/as, mas de perguntar a si mesmo sobre o outro com o qual se convive ou se pretende conviver, trabalhando.

Desse modo, Gonçalves Junior (2009) nos apresenta a pedagogia dialógica de Freire em três momentos, “equiprimordiais e inter-relacionados”, que são: *Investigação temática:*

“descobrir o que as pessoas já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrir o que sabem aprimoramos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do *saber de experiência feito*” (p.705); *Tematização*: “o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos” (p.705); *Problematização*: “momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação” (p.705).

### **Metodologia e procedimentos**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. A escolha metodológica será com base na Fenomenologia na modalidade Fenômeno Situado. Os acontecimentos em si não serão considerados, já que o objeto de busca, de interrogação, não é o próprio acontecimento, mas “[...] a natureza subordinada à maneira de pôr o problema” (MARTINS; BICUDO, 2005, p.75). Compreendemos com Machado (1994), Martins e Bicudo (2005) e Garnica (1997) que em pesquisas de natureza qualitativa pesquisador/a e pesquisado/a buscam porque interrogam e não explicam a coisa como ela se apresenta.

Pretende-se registrar os encontros realizados em diários de campo, como principal instrumento de coleta de dados, para posterior sistematização e análise. Além dos diários de campo, os registros deverão ocorrer em fotografias, em vídeos e em gravações de áudio de entrevistas empreendidas às pessoas participantes dos encontros, que serão convidadas a colaborar com o estudo após autorização em termo de consentimento livre e esclarecido.

Os procedimentos de análise dos dados serão sinteticamente descritos, de acordo com Gonçalves Junior (2008), pela transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados, nesse caso presentes também nos diários de campo; identificação das unidades de significado; redução

fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados.

Evidenciadas situações que exijam a utilização de outros instrumentos de coleta de dados, serão aplicadas entrevistas abertas, também conhecidas como semi-estruturadas, que de acordo com Negrine (1999) são menos formal e oferecem maior liberdade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, possibilitando uma modificação na sequência das perguntas e ainda criando novos direcionamentos de fala.

### **Resultados esperados**

Considero que os resultados dessa pesquisa possam apontar para uma melhor e maior visibilidade sobre o quê ou aquilo que se constituem práticas sociais desenvolvidas com estudantes participantes em uma intervenção dialógica pautada em uma prática musical multicultural, junto a um projeto desenvolvido em uma escola localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Como essas práticas podem ocultar valores e significados atribuídos por seus sujeitos, desvelando processos educativos e contribuindo, assim, com as pessoas envolvidas e instituições, a saber: a escola de música, a universidade e a escola de educação básica.

Em face à Lei nº 11.769/2008, que prevê a obrigatoriedade da música na escola, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões e reflexões de sua implementação, reconhecendo a escola como lugar de muitas possibilidades. E, diante da implementação da Lei nº 10.639 de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, complementada posteriormente pela Lei nº 11.465 de 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na escola, espera-se que esta pesquisa possibilite reflexões para contribuir com a práxis educativa dialógica junto às pessoas que estudam e praticam música multicultural, particularmente no contexto das músicas de matrizes africanas.



## Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). *Lei no. 11.769, de 18 de junho de 2008*. Brasília: MEC.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In Lander, E. A., *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, 55-70. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2003). Alguns princípios para um ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In Pixley, J. (coord.). *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (s.d.). *Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garnica, A. V. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interfaces*, 1, 109-122.

Gonçalves Junior, L. (2009). Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. *Motriz*, 15(3), 700-707.

\_\_\_\_\_ (2008). Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In Gonçalves Junior, L. (Ed.), *Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização* (54-108). São Paulo: Casa do Novo Autor.

Gonçalves, L. A. & Silva, P. B. (2003). Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 109-123.

Machado, O. V. (1994). Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In Bicudo, M. A. & Esposito, V. H. (Eds.), *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (35-46). Piracicaba: Editora UNIMEP.

Martins, J. & Bicudo, M. A. (2005). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro.

Negrine, A. (1999). Instrumentos de informações na pesquisa qualitativa. In Molina Neto, V. & Triviños, A. N. (Eds.), *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas* (61-93). Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina.

Silva, P. B. (2009). A palavra é... africanidades. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, 15(86), 42-47.

\_\_\_\_\_ (2005). Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In Abramowicz, A. & Silvério, V. R. (Eds.), *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola* (27-53). Campinas: Papirus.

## **Educação musical e idosas: um estudo à partir de lembranças de experiências musicais**

Jaqueline Soares Marques  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
jaquemarquesconto@yahoo.com.br

### **Resumo**

Esta comunicação apresenta os resultados obtidos numa pesquisa realizada que teve como foco as experiências musicais de idosas. O objetivo geral da pesquisa foi compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas, e como objetivos específicos pretendeu-se evocar espaços nos quais essas experiências musicais acontecem/ram, reconstruir os tipos de experiências musicais, interpretar os meios pelos quais essas experiências foram vividas, descrevendo e discutindo o conteúdo dessas experiências. Considerada como pesquisa qualitativa, tem como opção metodológica a História Oral e utiliza a entrevista como procedimento de coleta de dados. Participaram dessa pesquisa 10 idosas que fazem parte do *Coral do AFRID* (Projeto de Atividades Físicas e Recreativas para Idosos). O referencial teórico tem como base a discussão sobre experiência musical, como, por exemplo, experiência social, e a questão da memória e da lembrança relacionadas à memória de “velhos”, os quais, nesse caso, são mulheres. Observou-se que as experiências musicais das idosas aconteceram, principalmente, nos espaços da família, das casas, escola, igreja, festas. Experiências musicais relacionadas com o ouvir música, com o cantar, com o ver tocar. As lembranças são permeadas de aprendizagens musicais vividas a partir de quando escutam para aprender ou cantam junto e/ou sozinhas. Acredita-se que esse estudo possa contribuir para a área da educação musical na elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvam esse público, para a organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, para a compreensão das maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo, possibilitando outra percepção da velhice.

**Palavras-chave:** Experiências musicais, idosas, lembranças.

## **Abstract**

This paper presents the results of a survey which focused on the musical experiences of senior women. The general purpose of the research is to comprehend the musical experiences in the memories of elderly women, and, as specific objectives, it was intended to evoke spaces in which these musical experiences happen/have happened, reconstruct the kinds of musical experiences, interpret the means through which these experiences were lived, describing and discussing the content of these experiences. Considered as qualitative research, it has as methodological option the Oral History and uses the interview as procedure for collecting information. Participated in this study 10 elderly women who are part of the *Coral AFRID* (Project Physical Activity and Recreational Facilities for the Elderly). The theoretical reference is based on the discussion concerning the musical experience as social experience, as well as the issues regarding the memory and recollections related to the memory of elderly people, which, in this case, are women. It was observed that the musical experiences of the women happened mainly in the areas of family, home, school, church, parties. Musical experiences related to music, with singing, see the play. The memories are permeated with musical learning from experienced to learn when they listen to or sing along and / or alone. It is believed that that this study contributes to the area in the elaboration of musical-pedagogical propositions involving this public, for the planning and organizing of public politics related to the aging process, the comprehension of the ways music and its teaching/learning can be present in this process, enabling a different perception of oldness.

**Keywords:** Music experience, elderly woman, memories.

## **1 Introdução**

Este estudo procurou compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas. Para analisar essa temática, foi necessário: compreender as experiências que as idosas participantes da pesquisa tiveram com a música ao longo de suas vidas; evocar espaços nos quais essas experiências musicais acontecem/ram; reconstruir os tipos dessas experiências musicais;

interpretar os meios pelos quais essas experiências foram vividas; descrever e discutir as formas e os conteúdos dessas experiências.

O caminho percorrido para a construção desta temática e a constituição desta pesquisa se deu no sentido de compreender a velhice como “uma categoria socialmente produzida” (DEBERT, 1998, p. 50).

É importante salientar que, apesar de o foco ser lembranças de experiências musicais de idosas, este trabalho não pretende fazer uma abordagem na perspectiva de estudos de gênero.

## **2 Metodologia**

Para a realização do trabalho, foi utilizado como método a História Oral. Uma das possibilidades para coleta de dados em uma pesquisa de História Oral são as entrevistas, pois uma das suas particularidades é tomar a entrevista produzida como documento. Portanto, para a coleta de dados, foram entrevistadas 10 idosas participantes do *Coral do AFRID*. Estas entrevistas foram registradas em áudio e complementadas pelo diário de campo. Posteriormente, esses dados foram transcritos, analisados, categorizados e textualizados. Outra particularidade em se utilizar a metodologia da História Oral é tomar por base questões ligadas à memória e à lembrança.

## **3 Referencial teórico**

O referencial teórico tem como base a discussão sobre experiência musical, como, por exemplo, experiência social, e a questão da memória e da lembrança relacionadas à memória de “velhos”, os quais, nesse caso, são mulheres.

### **3.1 Experiência musical**

Para dar conta deste conceito, experiência, procurei articular dois autores Thompson e Schutz. Com base em Thompson (1981), é possível dizer que a experiência se dá espontaneamente, no ser social e na consciência social, mas não surge sem pensamento (p. 17). Concordando com a reflexão de Schutz (1979), essas experiências vividas espontaneamente se dão no mundo da vida e fornecem “material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados” (THOMPSON, 1981, p. 17). Sob essa concepção, acredita-se que as experiências são respostas do indivíduo aos muitos acontecimentos da vida cotidiana. No decorrer de suas vidas, os indivíduos armazenam experiências e irão se orientar nessas experiências armazenadas. Para Schutz (1979) o “como” a experiência se deu, “só pode ser reproduzido através da recapitulação” (p. 64). Somente uma experiência passada, isto é, “uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa” (SCHUTZ, 1979, p. 63). Tanto Thompson (1981) quanto Schutz (1979) acreditam que os sujeitos são reflexivos, e, portanto essas experiências vividas só terão algum significado na vida se ela for “percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea” (SCHUTZ, 1979, p. 67).

### **3.2 A questão da memória e da lembrança**

Outra frente do referencial teórico é a questão da memória e da lembrança. Um dos autores pioneiros nos estudos de memória é Halbwachs (2004). Ele faz uma distinção entre memória individual e coletiva. Para ele “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Halbwachs faz uma distinção entre memória e lembrança. Enquanto através da memória somos colocados em contato direto com algumas antigas impressões, a lembrança se distingue, pois é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 2004, p. 75-76). Para tanto, os meios para se encontrar e precisar as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória, se apresentarão na sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 81).

Neste trabalho as lembranças foram contadas por pessoas idosas. Bosi (1994) diz que estudar a memória de velhos é estar focado “nas lembranças das pessoas idosas”, pois essas pessoas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis (BOSI, 1994, p. 60). Outra característica da memória de velhos é que

E quando os “velhos” são mulheres também aparecerão características específicas no ato dessas pessoas lembrarem. Ao lembrarem, essas mulheres podem ter “quer uma visão positiva do passado, quer uma recordação crítica de sua trajetória de vida” (LINS de BARROS, 2006, p. 116).

## **4 Análise dos dados**

### **4.1 As lembranças: o ato de rememorar experiências musicais vividas**

Nesse processo de reconstruir as memórias, várias lembranças vão sendo trazidas à tona e essas lembranças não seguem uma cronologia ordenada. Vão surgindo múltiplas temporalidades quando o passado e o presente passam a dialogar entre si.

Pode-se afirmar que as experiências com música deixaram marcas na vida dessas idosas. O repertório musical vivido ao longo de suas vidas traz muitas lembranças. Músicas que acompanham sentimentos de boas e de más recordações ligadas às suas vidas. Essas músicas se constituem na trilha sonora dessas lembranças. As idosas recordam de músicas, de cantores e de cantoras de suas épocas. E, quando as palavras já não conseguiam expressar todo o sentimento e a importância que aquele repertório tinha para elas, começavam a cantar essas músicas.

### **4.2 Espaços das experiências musicais**

Enquanto lembram, vão surgindo experiências com músicas que são ligadas a vários espaços como a família, a casa, a escola, a igreja, as festas... Dentre esses espaços o ambiente familiar se

mostrou como o espaço no qual, praticamente, todas as idosas tiveram algum tipo de atividade que envolvesse música, seja ouvindo, cantando, sozinhas ou juntas, tocando, vendo outras pessoas tocarem, brincando.

As lembranças ligadas ao ambiente escolar também estiveram presentes, porém de forma esparsa. A maioria das idosas não teve, ou pelo menos não considerou ter tido aula de música na escola. As experiências lembradas vieram, geralmente, associadas ao cantar hinos, ao aprender cantigas de roda e às apresentações realizadas na escola. E mesmo aquelas idosas que consideraram que tiveram aula de música não se recordavam claramente dos conteúdos. O que contaram sobre as aulas de música na escola esteve ligado às aulas ministradas sob a forma de canto coral.

#### **4.3 Tipos e meios de/para vivenciar experiências musicais**

Em suas lembranças, além de identificar os espaços, pôde-se observar a reconstrução que as idosas iam fazendo sobre os tipos de experiências musicais que tiveram durante suas vidas.

O escutar, o cantar junto, o brincar, o ver alguém tocar emergiram de suas lembranças. As idosas entrevistadas iam bandas de música tocar, iam aos auditórios das rádios para assistirem a programas de calouro, iam a festas, a rodas de samba e salões de dança para ouvirem e verem música ao vivo.

Outro aspecto a ser ressaltado é o meio pelos quais essas experiências puderam ser vivenciadas.

O rádio e outros meios como, por exemplo, alto-falantes – que na época ficavam espalhados pela cidade, gramofones, vitrolas, radiolas, eletrolas, LPs, CDs, *walkmans* e televisão também foram importantes para que as idosas pudessem experienciar a música.



Pode-se afirmar que essas idosas entrevistadas puderam ter várias experiências musicais, ouvindo música por meio desses aparelhos, e, com isso, a maneira e a qualidade de escuta delas foram mudando com o passar dos anos, desde o gramofone à televisão.

#### **4.4 “*Eu aprendia assim*”: formas e conteúdos da aprendizagem musical**

O "ouvir para aprender", o "cantar junto", o "aprender de ouvido" foram formas de aprendizagens identificadas.

Pode-se afirmar que as lembranças de experiências musicais das idosas vieram permeadas de aprendizagens musicais. Porém, elas não consideram que aprenderam algo sobre música. Nos momentos em que afirmam saber algo, esse saber vem acompanhado de palavras como “sei direitinho”, “ficou na memória”, “sei de cor”. Salienta-se que a intenção, nesse trabalho, não é sistematizar os jeitos que essas idosas aprenderam música, mas compreender as experiências musicais que tiveram durante suas vidas. Também não se procurou “separar” as formas que essas idosas aprenderam música, mas como essas experiências e aprendizagens são enxergadas a partir de lembranças; não é possível fazer essa separação por completo, pois elas se sobrepõem e se fundem, conforme pode ser observado a partir das experiências relatadas pelas idosas.

A compreensão das lembranças de experiências musicais das idosas possibilita pensar a aprendizagem musical não só como conteúdo a ser aprendido, mas considerá-la como experiência musical vivida. Todavia, qualquer pessoa, em qualquer idade e fase da vida, pode ter experiências musicais. Com isso acredita-se que não seja possível descolar as experiências com a música dos sujeitos que as vivem.

#### **4.5 Experiências musicais das idosas nessa fase da vida**

Várias lembranças mostraram que essas aprendizagens se deram de uma forma espontânea, porém essas idosas só puderam tomar consciência de que aprenderam algo quando foram instigadas a rememorar. Perante esse ato, pôde-se refletir e observar o quanto essas idosas já

tiveram experiências musicais e o quanto elas passam a ser relevantes quando, hoje, elas resolvem estudar música.

Hoje elas ainda têm experiências com música, seja estudando música com algum professor, seja fazendo parte de algum grupo coral, seja na vida cotidiana.

Suas experiências hoje são vivenciadas quando participam de corais e de aulas de instrumento. Algumas delas participam de mais de um coral. Outra forma de experienciarem a música, agora, é por meio das viagens que fazem com outros idosos. Durante essas viagens, elas cantam, dançam, relembram em conjunto canções que fizeram parte da história de vida de cada uma. Elas também têm a oportunidade de ter experiências musicais com outras gerações, com seus netos, amigos dos netos, com os professores, ou estagiários que ministram as aulas ou ensaios que frequentam.

Porém, acredita-se que esse querer continuar ou iniciar uma atividade musical nessa fase da vida esteja imbricado com as “não-aprendizagens” que as acompanharam no decorrer de suas vidas. Como exposto, elas tiveram muitas experiências musicais, mas muitas experiências também deixaram de ser vivenciadas por diversos motivos, como as questões ligadas ao ser mulher, ao casamento, ao ser mãe, e ficaram “ali, guardadas”. Hoje, se permitem vivenciar aquilo que não puderam. Buscam atividades não relacionadas somente à aprendizagem musical em si, mas com vistas também à realização pessoal.

## **5 Considerações finais**

Ao se propor compreender experiências musicais nas lembranças de idosas, o trabalho contribui para a área da educação musical no que se refere a pensar que as experiências que as pessoas têm com música não se dão num vazio, mas são imersas e inteiramente ligadas às suas vidas pessoais.

Essas lembranças mostram quão as experiências musicais podem ser significativas na vida das pessoas, porém saltam aos olhos quando são vistas por pessoas que têm uma longa história de vida como essas idosas têm.

Finalmente, esta pesquisa vem mostrar uma educação musical que se dá na vida, que se dá de maneira espontânea, mas que nem por isso deixa de ser relevante. Espera-se que essa pesquisa possa estimular outros questionamentos acerca da temática e que possa servir como referência para a compreensão e a elaboração de estratégias para o ensino/aprendizagem com/para pessoas idosas. Também que os educadores musicais passem a ter uma visão menos estereotipada da aprendizagem musical na velhice e que passem a considerar essas pessoas como indivíduos que já tiveram e ainda têm muitas experiências com música a serem vividas.

### **Referências bibliográficas**

- Bosi, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Debert, G. G. (1998). Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In Lins de Barros, M. M. (Ed.), *Velhice ou terceira idade?* (49-67). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Halbwachs, M. (2004). *A memória coletiva*. (L. Teles Benoir, Trad.). São Paulo: Centauro.
- Lins de Barros, M. (2006). Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. *Sociologia, problemas e práticas*, 52, 109-132.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. (Â. Melin, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar editores.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.

## **Educação musical na Igreja Católica: reflexões sobre experiências em aulas de canto com adultos acima de 50 anos**

Michelle Arype Girardi Lorenzetti  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
mi\_sjb@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Música sobre a educação musical na Igreja Católica, realizado através da experiência pedagógica-musical com dois grupos no contexto Grande Porto Alegre/RS (LORENZETTI, 2012). Os grupos foram selecionados devido às suas realidades diversas quanto à idade dos participantes, sendo um grupo composto de jovens de 13 a 18 anos (Grupo A) e o outro por pessoas acima de 50 anos (Grupo B). Nesta comunicação enfocarei somente os relatos referentes ao Grupo B. O material utilizado para coletar as informações sobre a organização dos grupos, conteúdos trabalhados, repertório desenvolvido foram: registros orais, escritos e audiovisuais. A partir dos dados coletados destacam-se dois temas: a voz na liturgia e a didática do ensino de música na Igreja. A discussão sobre estes temas foi articulada com a literatura (EBERLE, 2008; KERR e KERR, 2003; RECK, 2011) e com os relatos de alunos. Este trabalho evidenciou a presença do ensino de música na Igreja Católica há tempos e a necessidade de outras pesquisas neste contexto, explicitando a complexidade deste campo de atuação para educadores musicais.

**Palavras-chave:** música litúrgica, educação musical, Igreja, voz.

### **Abstract**

This article aims to present part of a College Final Paper of the Music Teaching Course about musical education in the Catholic Church. The Final Paper was put into practice through a pedagogical and musical experience with two groups in the context of the suburban area of the city of Porto Alegre, RS. (LORENZETTI, 2012). The groups were selected based on their

different realities according to participants' age, one group being formed by young people between 13 and 18 years old (Group A), and the other by people over 50 years old (Group B). In this paper, I will talk about reports concerning only Group B. Oral, written and audiovisual registers were used to collect the information about the groups' organization, the subjects that were worked and the repertoire that was developed. Two topics were highlighted by the collected data: the voice in the liturgy and the didactics of music teaching in the Church. The discussion over these topics was made alongside the bibliography (EBERLE, 2008; KERR and KERR, 2003; RECK, 2011) and the students' reports. This paper has pointed out the presence of long time music teaching in the Catholic Church and also the necessity of more research inside this context, making very clear the complexity of this work field for music teachers.

**Keywords:** liturgical music, musical education, Church, voice.

## **Introdução**

Este trabalho tem como tema o ensino de música e possui o objetivo de analisar experiências pedagógico-musicais realizadas em um grupo no contexto da Igreja Católica da grande Porto Alegre/RS. Meu interesse por esse tema tem relação com minha atuação como membro de grupo de jovens, cantora e professora de música. Minha prática musical teve início na Igreja, na adolescência, cantando em Missas e aprendendo noções básicas de violão. Esse contato inicial com a música me motivou a estudar em escolas de música e depois ir procurar a formação acadêmica.

Um questionamento permeou a investigação: que contexto é esse da Igreja? Que espaço é esse em que acontece a música? Segundo Reck (2011, p. 20) “O contexto religioso no âmbito social é um aspecto complexo e se apresenta de várias formas, desde maneiras de representação da realidade até princípios éticos. [...]”.

A música na igreja acontece em diversos ambientes: nas salas da paróquia em reuniões, nos ensaios de corais em salas, salões, dentro da igreja - nas missas e em outras celebrações, no pátio. É um espaço feito de muitas pessoas, de muitos momentos, de muitas celebrações, feito não somente de espaço físico, mas também espaço afetivo, estético, social, histórico, um espaço de significação (LÉVY, 1998) A igreja é um espaço de interações humanas, de vivências afetivas.

O ensino de música nas igrejas, em especial na Igreja Católica, é um assunto ainda pouco explorado em artigos, livros e congressos da área de educação musical, motivo pelo qual se mostra cada vez mais essencial, devido à necessidade de profissionais da música serem capacitados para atuar na igreja. Há um grande interesse das pessoas que atuam nas igrejas em aprender a tocar um instrumento, ou desenvolver com mais qualidade a prática vocal, visando auxiliar em suas realidades. Este trabalho pode contribuir com a compreensão deste contexto, para assim auxiliar na prática musical, na formação de professores e na criação de cursos específicos.

### **Breve histórico do ensino de música**

A Igreja é um contexto no qual o ensino de música está presente há muito tempo, sob diversas formas, como, por exemplo, *schola cantorum*, coros polifônicos, formação no seminário, formação por meio da prática, ensaios, cursos, grupos que se reúnem para aprender juntos. A presença desta formação é destacada nos documentos da própria Igreja, como abaixo:

Dê-se grande importância à formação e prática musical nos seminários, noviciados e casas de estudo de religiosos de ambos os sexos, bem como nos outros institutos e escolas católicas; para adquirir tal formação, os mestres indicados para ensinar música sacra sejam cuidadosamente preparados. Recomenda-se a fundação, segundo as oportunidades, de institutos superiores de música sacra. Os músicos, os cantores, e principalmente aos meninos cantores, devem receber também uma verdadeira formação litúrgica (Concílio Vaticano II, 1963, n. 115).

Nos primeiros séculos do cristianismo, as *schola cantorum* (escola de cantores) se tornaram importantes centros de formação litúrgica-musical. Dorotéia e Samuel Kerr (2003, p. 2-3) apontam que a música sempre fez parte do serviço religioso e que, devido a isso, o ensino específico e formal às pessoas faz parte da Igreja no ocidente.

Em diversos documentos é destacada a importância da formação musical para aqueles que atuam na igreja, e a Sagrada Congregação para a Educação Católica (1979, n. 56) exige que pessoas oportunizem a iniciação musical teórica e prática, utilizando-se dos “meios modernos hoje geralmente usados nas escolas de musica, para facilitar o progresso dos alunos”<sup>55</sup>.

## **Grupo B**

Em março de 2010, recebi a ligação de uma senhora interessada em que eu ministrasse aulas para um grupo em sua paróquia. Ela não sabia muito bem o que solicitar (coral, grupo vocal, aulas de canto), mas dizia que estava preocupada por ninguém mais estar cantando em sua paróquia, porque o senhor que sempre cantava estava ficando com a idade bem avançada e não haveria alguém para substituí-lo. Após algumas reuniões e a apresentação de um projeto com uma proposta financeira, iniciamos o trabalho, com a disposição de descobrir as especificidades de um trabalho destes ao longo da caminhada.

A voz foi o instrumento escolhido para ocorrer a proposta das aulas. A importância da voz no culto cristão pode ser vista desde os primeiros relatos do cristianismo. Ratzinger (2001) aponta que a palavra canto (e as demais palavras a ela associadas) aparece muitas vezes na Bíblia: 309 vezes no Antigo Testamento e 36 vezes no Novo Testamento. A Instrução Geral do Missal Romano (IGMR) apresenta uma parte dedicada à importância do canto e orienta que não falte o canto nas celebrações de domingos e festas (CNBB, 2008, p.45).

---

<sup>55</sup> “(...) e avvalersi dei nuovi mezzi oggi generalmente in uso nelle scuole di musica, per rendere più facile il profitto degli alunni”.



Esse grupo, formado por cerca de 12 alunos, era constituído por pessoas com mais de 50 anos, tendo membros com mais de 70 anos. Isso me obrigou a repensar diversas vezes as atividades para o grupo, pois alguns tinham dificuldades para andar, outros estavam com problema na coluna, além do que as letras das músicas deviam ser grandes para evitar dificuldade com a leitura. O interessante é que eles sempre foram muito sinceros comigo e iam me alertando sobre as atividades que não eram adequadas naquele contexto. Lembro-me de um exercício de aquecimento vocal que propus com vibração de lábios (Br): um senhor me chamou atenção que muitos não tentariam fazer, pois tinham medo de que a dentadura caísse. Eu jamais teria pensado nessa questão se ele não tivesse me alertado. Ter tal contribuição do grupo na construção do trabalho me facilitou muito, e também me alegrava por ver a pertença dos membros ao grupo.

O repertório quase sempre foi escolhido devido às necessidades do grupo: práticas (para o uso na liturgia) e técnicas (para o desenvolvimento de alguns aspectos, como afinação, memória). Tratando-se de música na igreja foi importante considerar os critérios teológicos, litúrgicos, pastorais e estéticos (CNBB, 2005). Torres *et al* (2003, p. 67) apontam que “a construção do repertório é uma constante motivação e elemento vital do processo de ensino e aprendizagem.” Escolher um repertório não é uma atividade fácil, e pode ser uma grande oportunidade de educação musical, por ser uma opção estética, relacionada à vivência de cada um, além de ser uma possibilidade de discussão teológica (EBERLE, 2008).

Percebi que meu celular poderia ser um grande aliado no trabalho e comecei a utilizá-lo para gravar algumas aulas. Eu gravava e mandava por e-mail para os alunos (a maioria tinha acesso fácil a e-mails). Em algumas aulas, eu gravava e mostrava ali mesmo, reforçando, assim, alguns aspectos que necessitavam melhorar. O registro das aulas através das gravações foi um dos pontos ressaltados por Judite<sup>56</sup> em um e-mail: “*Também faz gravações de nossos cantos durante a aula com o equipamento (nem sei o que é) dela. E nos envia por e-mail para que ensaiemos em casa.*” (R.J., mensagem pessoal, 2012). O equipamento ao qual ela se refere é meu celular, um *iPhone* que possui um aplicativo de gravação. Esse recurso auxiliou muito na

---

<sup>56</sup> Para a realização do trabalho de conclusão foi solicitado aos alunos que escrevessem relatos sobre as aulas. Alguns alunos enviaram seus relatos por e-mails e outros me entregaram pessoalmente. Por questões éticas, utilizo nomes fictícios para seus relatos.

avaliação do desenvolvimento individual e do grupo. Eles passaram a perceber as dificuldades, muitas vezes fazendo caretas de desgosto ou dando sorrisos de alegria com o resultado.

Importa ressaltar que as pessoas não estavam acostumadas a cantarem juntas, o que exigia um trabalho de percepção, de conhecimento da própria voz, de escuta, de atenção. O trabalho técnico-vocal foi desenvolvido com foco na consciência que os integrantes do grupo necessitavam ter da própria voz e visando a prática em conjunto. Segundo o aluno Carlos, em relato por e-mail: *“A evolução do grupo ocorreu de forma individual e coletiva, no trabalho da voz, dos tempos certos, timbre também no volume, tem sido um período de crescimento da técnica vocal”*. (R.C., mensagem pessoal, 2012) Judite, no seu relato, também aponta este trabalho individual e coletivo: *“Ela demonstra preocupação com cada um de nós e com o conjunto”*. (R.J., mensagem pessoal, 2012) Cavarero (2011, p. 9) destaca que *“cada voz é única, singular, capaz justamente de desvelar o ser também único, em carne e osso, que a emite”*. Em geral, as pessoas no grupo cantavam utilizando bastante pressão na garganta, o que gerava uma voz apertada. Muitos reclamavam de desconforto ao cantar. Isso me fez perceber a necessidade de realizar um trabalho vocal que permitisse a liberdade dos cantores. O trabalho de desenvolvimento de potencialidades individuais é muito importante, porém não se pode deixar de considerar que, na Igreja, o canto quase sempre é comunitário, e cantar junto supõe uma escuta mútua exigente. (UNIVERSA LAUS II, 2002, n. 2.4) Neste trabalho em grupo busquei a unidade tímbrica, realizando exercícios para que percebessem se estavam cantando a mesma nota, a mesma vogal, as mesmas palavras, para que se percebessem como muitas vozes sendo uma voz. Aos poucos, o som do grupo foi se configurando e os alunos foram percebendo um desenvolvimento vocal.

Essas pessoas foram configurando-se como grupo com o passar do tempo, e fui percebendo a importância daquele momento para os membros. Não era uma importância somente musical, prática, mas também afetiva. As pessoas queriam conversar, partilhar dificuldades, pedir orações.

A literatura a respeito de grupos e sua constituição é ampla, e, na área da psicologia social, encontram-se diversos artigos e livros que abordam questões grupais. Pude ver, a partir de

minha prática, a transformação de um agrupamento de pessoas para a constituição de grupo. Agrupamento “caracteriza-se por um conjunto de pessoas que partilha de um mesmo espaço e tem interesses comuns” (ZIMMERMAN, 1997, apud ZANELLA; PEREIRA, 2001, p. 106). Segundo Zimmerman, um agrupamento pode vir a tornar-se um grupo e esta passagem ocorreria na “transformação de *interesses comuns* em *interesses em comum*” [grifos meus]. Outras características destacadas na constituição de grupo são: entidade com leis e mecanismos próprios; preservação da comunicação; garantia do espaço, tempo e regras que normatizam a atividade; organização em função dos membros e estes em função do grupo; interação afetiva e distribuição de posições de modo hierárquico. (ZIMMERMAN, 1997 apud ZANELLA; PEREIRA, 2001). Pude observar, também, diversas ações dos membros nesse processo de constituição de grupo, e algo que passou a ser saliente foi a interação afetiva.

Carlos destacou que com o passar das aulas observou a mudança na participação da comunidade toda, e escreveu que esta estava mais participativa também em função do desenvolvimento musical dos membros do grupo. Ressaltou que o grupo de canto passou a influenciar a participação de toda a comunidade nas celebrações e que “*os resultados são notórios na participação coletiva dos fiéis nas missas, fruto da melhor qualificação musical dos seus componentes que influenciam aos demais paroquianos nos cantos litúrgicos*”. (R.C., mensagem pessoal, 2012)

O grupo amadureceu muito ao longo desses dois anos de trabalho, e percebi um grande avanço nas relações interpessoais. Muitas questões de relacionamento na paróquia foram expostas durante as aulas, e, em geral, os integrantes da turma aprimoraram a resolução de problemas. Isso me levou a refletir sobre o trabalho realizado, pois não bastava eu saber música. Percebi, ao longo de todo o trabalho, a necessidade de ser educadora, de estar preocupada com a aquisição de conhecimentos, com a resolução de problemas e com a autonomia, além de criar um ambiente favorável ao diálogo e à aprendizagem, de perceber, em cada situação vivida, uma oportunidade de crescimento. A música foi sendo trabalhada, e, claramente, os resultados apareceram (individual e coletivamente). Lidar com as minhas expectativas artísticas sempre foi algo importante, porém cada avanço que ocorria eu passava a considerar uma vitória, valorizando cada pessoa ali presente.

## Considerações finais

Neste trabalho apresento um recorte do trabalho de conclusão de curso, sobre um grupo que atuei como professora de música no contexto da Igreja Católica de Porto Alegre. Diversos outros assuntos podem ser abordados e em pesquisas neste contexto podem ser aprofundados temas referentes à formação do profissional que atua neste contexto, como é oferecida a formação para músicos dentro da Igreja, entre outros. Nesta comunicação aponto questões referentes ao uso da voz e sobre o ensino de música: prática em conjunto, repertório. A partir da observação deste contexto pude refletir sobre minha prática profissional e olhar com mais atenção para meus princípios no ensino de música, assim contribuindo para a formação de outros.

## Referências bibliográficas

- Cavarero, A. (2011). *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Concílio Vaticano II. (2005). Constituição sobre a Sagrada Liturgia Sacrosantum Concilium. In *Documentos sobre a Música Litúrgica*, 107-154. São Paulo: Paulus.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2005). *Canto e Música na Liturgia: Princípios teológicos, litúrgicos, pastorais e estéticos*. Brasília: Edições CNBB.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Instrução Geral do Missal Romano e Introdução ao Lecionário*. Brasília: Edições CNBB.
- Eberle, S. H. (2008). *Ensaio Pra que? Reflexões iniciais sobre a partilha de saberes: o grupo de louvor e adoração como agente e espaço formador teológico-musical*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, EST.

- Kerr, S. & Kerr, D. (2003). A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. *Caixa Expressiva, periódico da Associação Brasileira de Organistas*, 14, 25–32.
- Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lorenzetti, M. A. (2012). *Educação Musical na Igreja Católica: reflexões sobre experiências em contextos da Grande Porto Alegre/RS*. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ratzinger, J. (2001). *Introdução ao espírito da Liturgia*. São Paulo: Paulinas.
- Reck, A. M. (2011). *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação de mestrado, UFSM, Santa Maria
- R.C. (Carlos). Relato das aulas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mi\_sjb@yahoo.com.br> em 25 jun 2012.
- R.J. (Judite). Relato das aulas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mi\_sjb@yahoo.com.br> em 25 jun 2012.
- Sagrada Congregação para a Educação Católica. (1979). *Instrução sobre a formação litúrgica nos seminários*. Disponível em [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19790603\\_formatione-liturgica-seminari\\_it.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19790603_formatione-liturgica-seminari_it.htm)
- Torres, C. et al. (2003). Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In Hentschke, L. & Ben, L. del. (Eds.), *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula* (62-76). São Paulo: Moderna.

Universa Laus II. (2002) Tradução: Vinícius Mariano de Carvalho. In Fonseca, Joaquim. *Quem canta? O que cantar na liturgia?* Coleção Liturgia e Música. São Paulo: Paulus, 2008.

Zanella, A. V. & Pereira, R. S. (2001). Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 105-114. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5337.pdf>

## **Educação musical e humanização: construindo conceitos**

Natália Búrigo Severino, nataliadasluzes@gmail.com

Mateus Vinicius Corusse, mateus\_corusse@hotmail.com

Mariana Barbosa Ament, edmusical.ma@gmail.com

Mariana Galon, marianagalon@gmail.com

Pedro Dutra, pedroaugustodutra@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly, ilzazenker@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

### **Resumo**

Esse artigo tem por objetivo apresentar e discutir alguns conceitos que possam compor um referencial sobre educação musical humanizadora. Autores da área de educação e de educação musical foram utilizados como base para a construção dos conceitos. Dentre eles: Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Paulo Freire nos deram base para definir, de forma sintetizada, o que entendemos por humanização. Maura Penna, Carlos Kater, e H-J Koellreutter nos auxiliaram na construção do que pode ser uma educação musical humanizadora. Esperamos encontrar e mostrar caminhos para essa educação construída por meio do diálogo, da amorosidade, do compromisso, da autonomia, do respeito, da alteridade.

**Palavras-chave:** Educação musical, humanização, convivência.

### **Abstract**

This paper presents some ideas about music education related with the concept of humanization. The ideas of Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori and Paulo Freire give us the basis to define what we understand about humanization. To talk about music education, we add some ideas of Maura Penna, Carlos Kater, and H-J Koellreutter to explain what kind of music education we are

talking. We hope to show paths for such education constructed through dialogue, commitment, autonomy, respect, of otherness.

**Keywords:** music education, humanization, social practices and education process.

## 1. Introdução

Em 2012, iniciou-se o grupo de estudos “Educação Musical, Cultura e Comunidade” ligado à linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, de uma universidade pública. O fio condutor consiste no conceito de Humanização, tendo em vista uma Educação Musical Humanizadora. A definição de humanização já havia sido amplamente discutida pelos professores da linha de pesquisa à luz de autores como Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire, dentre outros, mas ainda havia a necessidade de se fazer um intercâmbio com o ensino de música. Questões pertinentes à educação geral foram ampliadas a fim de compreender o que ocorre no processo de aprendizagem musical. Como as pessoas aprendem música? Onde? Em que relações? Como são essas relações? Quais são as prioridades nesse aprendizado?

Por Humanização entendemos como a vocação de todo homem e mulher, vocação de um ser em constante procura, inconcluso, curioso, crítico, “tomando distância de si mesmo e da vida que porta” (FREIRE, 1992, p.99), aquele que enquanto humano, e não “coisa”, opina, diverge, dialoga e não emudece, participa. Falamos daquele que na prática educativa, não recebe ou derrama “bancariamente” as informações, tendo sua alteridade negada ou negando a dos demais, mas falamos de quem, em coletividade com outros, constrói os processos educativos, por meio de “mútua fecundidade criadora” (DUSSEL, 2005), pronuncia sua palavra. A Humanização traz em seu bojo o diálogo, a experiência, a autonomia, a produção cultural, a crítica, a conscientização, enfim, a libertação de processos de desumanização que marcaram tão fortemente a América Latina.

A visão de que o educador musical tem como objetivo unicamente ensinar o aluno a tocar bem um instrumento, não levando em conta suas necessidades globais como ser humano, pode



ainda estar presente no meio musical. Infelizmente, nesse tipo de abordagem, o aprendizado musical pode estar ligado a questões unicamente relacionadas ao desenvolvimento técnico.

Atualmente, na educação musical brasileira, muitas pesquisas tem se realizado propondo uma educação musical que tenha como fim a formação humana do aluno, ou seja, a humanização. Mas de que Humanização estamos falando? Qual conceito embasa nossa prática quando falamos numa educação musical humanizadora?

**Diante dessa problemática o presente artigo busca definir de forma mais ampla o que é uma educação humanizadora e como ela está associada ao ensino musical de excelência<sup>57</sup>.**

## **2. Definindo humanização**

Se compreendemos que humanização é a vocação ontológica do homem e da mulher, em outras palavras, vocação do *ser mais*, a desumanização pode ser definida como a distorção dessa vocação. “É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (FREIRE 2011 p16). Para Freire o homem é um ser inconcluso, por tanto humanização e desumanização são possibilidades para ele:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2011 p.16)

Tendo em vista que historicamente a América Latina é marcada por processos de desumanização, entendemos que faz-se necessário propor uma educação pautada na humanização.

---

<sup>57</sup> Entendemos por ensino musical de excelência aquele que valoriza o desenvolvimento técnico de qualidade como princípio, mas que amplia as possibilidades de formação do ser humano como ouvinte, apreciador, crítico e produtor de cultura.

Como fruto de processos de desumanização, encontramos em várias esferas da sociedade homens e mulheres marcados pela “cultura do silêncio”<sup>58</sup>, pessoas “coisificadas” que não se pronunciam no mundo enquanto sujeitos, mas se emudecem como objetos. Nesse sentido, uma prática educativa humanizadora é aquela que pautada no diálogo, na autonomia, na alteridade, na amorosidade, seja conscientizadora e libertadora. Para Freire (2005), “o diálogo, como encontro dos homens para a “pronuncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2005, p.156).

Fiori aponta para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI apud FREIRE, 2011 p 22). Nesse diálogo é primordial o respeito e a amorosidade: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p 111).

Além do diálogo, temos na autonomia uma das principais características humanizadoras, pois seres humanizados opinam, criticam, tomam decisões, se pronunciam, são autônomos. Deste modo, uma prática educativa humanizadora necessariamente está comprometida com a construção da autonomia dos sujeitos, construção que “não ocorre em data marcada”, como diria Freire, mas que é um processo.

Dussel (1997) propõe que somente pelas relações baseadas na alteridade que o processo de humanização torna-se viável. A alteridade é quando consideramos o outro como essencial em nossa existência e nas nossas ações. Dussel argumenta que o processo de humanização se apresenta na aceitação do outro enquanto sujeito de sua história, sendo sujeito participante do processo de humanização: “O autêntico mestre primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante e até insolente daquele que quer ser Outro” (DUSSEL, 1977, p. 191). Quando aceitamos o outro como legítimo abrimo-nos ao diálogo: “A pedagógica se desenvolve

---

<sup>58</sup> Segundo Freire, a “cultura do silêncio” é gerada quando negá-se a homens e mulheres o direito de dizerem sua palavra.

essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL, 1977, p. 191).

Ao falarmos em humanização, característica humana pautada no diálogo, no pronunciar da palavra, na autonomia, na criticidade, na alteridade, na amorosidade, falamos em sujeitos conscientes, falamos em conscientização. Segundo Fiori, as consciências se constituem em intersubjetividade, ou seja, o ser consciente plenifica-se no reconhecimento do outro. O autor ainda destaca que “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (FIORI, apud FREIRE, 2005, p.17).

**Tendo em vista processos históricos de desumanização que tanto marcaram a América Latina, nos pautamos na humanização entendendo-a como a vocação de homens e mulheres que enquanto humanos dialogam, refletem, decidem, pronunciam, respeitam, criticam, produzem, amam. Em síntese, entendemos que uma educação que promova o diálogo, a reflexão, a tomada de decisões, o falar, o ouvir, o respeitar, o criticar, o criar, traz em seu bojo processos humanizadores.**

### **3. Educação musical humanizadora**

Somamos a área de Educação Musical com o conceito anteriormente apresentado, pois acreditamos que não podemos pensar a educação musical sem reflexões e ações educativas humanizadoras.

Para H. J Koellreutter o *humano* é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens (BRITO, 2011).

Nesse sentido, Kater vem afirmar que, quando se trata da educação musical, “temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (KATER, 2004, p.46). O autor ainda defende que:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (KATER, 2004, p. 44).

Para Penna, é necessário um equilíbrio entre as “funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico - e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo enfocando aspectos psicológicos ou sociais” (PENNA et all, 2012, p.66). Para além de se estabelecer um equilíbrio, acreditamos, tendo como base o conceito de humanização proposto, que só por meio da humanização, que possibilita sujeitos críticos, autônomos, que respeitem e dialogam, se é possível uma educação musical de excelência. Para a coexistência das funções essencialistas e contextualistas, que acreditamos não existirem separadamente, se faz necessário pensar a educação musical com generosidade, responsabilidade e intencionalidade.

Para pensar a educação musical sob uma perspectiva humanizadora, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos.

Acreditamos que o ensino de música deve ser pautado no diálogo entre o educador e o educando, para que, juntos, possam perceber e compreender o ambiente social onde eles estão inseridos. O diálogo, que quebra a verticalização do ensino, onde o educador é o único sujeito do

processo educativo, permite que educador e educandos aprendam e ensinem, em um processo dialógico do *vir a ser*.

A educação musical humanizadora deve ser, portanto, desmobilizante, uma vez que “tudo o que é vivo tem movimento, e o que se move possui direção e comporta transformação” (KARTER, 2004, p. 45). Deve permitir que os sujeitos se “des-coisifiquem”, através de um processo que revitalize o interesse pelas músicas, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, e pelo mundo que constroem e habitam, explorando a atenção e a percepção sobre si e sobre o mundo

Para que a educação musical se torne também humanizadora, é necessário desenvolver primeiramente no educador uma sensibilidade que o torne capaz de olhar para a realidade com os olhos *do outro*, e assim, dar significado a visão de mundo que o educando traz consigo.

A mudança de atitude do educador musical, portanto, é o ponto de partida para que a prática musical se torne verdadeiramente humanizadora. Para que o educando possa desenvolver suas potencialidades e adquirir autonomia como sujeito crítico e que atua no mundo, nós, educadores musicais devemos promover a aquisição de competências e habilidades musicais intrínsecas a ele, através de uma relação dialógica pautada na troca de saberes e aprendizados e no respeito entre educador e educando. Caso contrário, estaremos ensinando música sem uma preocupação humanizadora, com ausência de sensibilidade e realidade.

O objetivo, portanto, de uma educação musical nessa proposta é transformar a relação entre o ensino de música, a produção do conhecimento e as relações sociais, de modo que se tenha como perspectiva a procura da expansão das possibilidades dos educandos e dos próprios educadores, incentivando um raciocínio, uma ação e um sentimento crítico, conectando seu próprio contexto social, político e cultural, com o mundo (ABRAHAMS, 2005). Uma vez questionando, desafiando e incentivando os alunos a experimentarem a música do professor, e motivando os professores a compreenderem a música dos alunos, se constrói dialogicamente, uma terceira visão de mundo, uma realidade que é coletiva e que, se aceita por ambos, tem o potencial de transformar educadores e educandos em pessoas mais sensíveis musical e humanamente.

#### 4. Considerações finais

Nesse artigo tivemos a pretensão de discorrer sobre o conceito de humanização a partir de reflexões tecidas sobre o pensamento de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel e de educadores musicais como Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter e Maura Penna.

Buscamos também, ao clarificar o conceito de humanização, mostrar que ela é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura.

No entanto, a educação musical focada na humanização, mas que não considera a importância do conteúdo compartilhado com o aluno, leva ao processo inverso, desumanização, pois, como defende Paulo Freire:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a contenedística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 1992, p.110).

Desejamos uma Educação Musical que, sendo humanizadora, seja dialógica, amorosa, rica em novos conteúdos, comprometida, valorizando e contribuindo para que cada um busque sua humanidade outrora negada.

### Referências bibliográficas

Abrahams, F. (2005). Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música.

*Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 12, 65-72.

Brito, T. A. (2011). *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São

Paulo: Editora Petrópolis.

Dussel, H. (1977). *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*.

Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola.

Fiori, E. M. (2011). Prefácio. In *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

\_\_\_\_\_ (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Penna, M., Barros, O. R. & Mello, M. R. (2012). Educação Musical como função social: qualquer prática vale? *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 20(27), 65-78.

Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.

*Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 43-51.

## **Educação musical e religião: Olhares acerca do ensino de música na Congregação Cristã do Brasil em Juazeiro do Norte**

Carlos Renato de Lima Brito,  
Universidade Federal do Ceará  
violabrito@gmail.com

Cícero Rael Alves Moura  
Universidade Federal do Ceará  
rhael-rrvocal@hotmail.com

Francisco Weber dos Anjos  
Universidade Federal do Ceará  
weber@cariri.ufc.br

### **Resumo**

O presente trabalho é um estudo de caso em andamento, cujo objeto de estudo é o ensino de música numa Congregação Cristã no Brasil, em Juazeiro do Norte, bairro do Romeirão, estado do Ceará, Brasil. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o processo de ensino e aprendizagem de música na referida igreja evangélica, buscando compreender as metodologias empregadas. Os objetivos específicos são descrever a presença de metodologias tradicionais ou inovadoras de ensino e verificar a existência de um ensino mais adaptado à realidade da igreja evangélica brasileira. Extensa literatura trata do ensino da música nas igrejas evangélicas e da necessidade de conhecer o discurso musical dos alunos. Sendo um estudo de caso, vários métodos foram utilizados como entrevistas semi-estruturadas, observações das aulas na igreja, além da pesquisa bibliográfica, sendo esta pesquisa de caráter qualitativo. Resultados iniciais demonstram duas características do ensino de música nesta igreja: uma diluição da diferença entre o sagrado e o pedagógico, bem como a utilização de métodos tradicionais de ensino de música.

**Palavras-chave:** ensino de música, Congregação Cristã no Brasil.



## **Abstract**

This paper is a case study in progress, whose object of study is the teaching of music in Christian Congregation of Brazil, in Juazeiro, neighborhood Romeirão, state of Ceará, Brazil. The overall goal of this research is to investigate the process of teaching and learning music in that evangelical church seeking to understand the methodologies employed. The specific objectives are to describe the presence of traditional methodologies and innovative teaching and verify the existence of an education more adapted to the reality of Brazilian evangelical church. Extensive literature deals with the teaching of music in evangelical churches and the need to know the musical discourse of students. As a case study, various methods were used as semi-structured interviews, observations of classes in the church, in addition to literature, and this qualitative study. Initial results show two features of music education in this church: a dilution of the difference between the religion and teaching, as well as the use of traditional methods of teaching music.

**Keywords:** teaching music, Christian Congregation of Brazil.

## **1. Introdução**

O cenário religioso brasileiro possui uma rica diversidade de crenças, cultos e representações simbólicas. O tronco religioso brasileiro, enriquecido pelas raízes ameríndias, africanas e européias, transporta vida para galhos, folhas, flores e frutos das religiões institucionalizadas por séculos de desenvolvimento aos núcleos informais de aglomeração religiosa.

Neste rico cenário de manifestações religiosas destacam-se as igrejas evangélicas. Com crescimento acentuado desde o fim do século XX, as igrejas evangélicas têm sido estudadas por diversos pesquisadores na área de ciências sociais, enfatizando diversos aspectos destas igrejas, desde a recente contextualização de seu discurso até a presença de ensino informal de música nos seus grupos de louvor e adoração.

O presente trabalho delinea a investigação dos processos de ensino e aprendizagem encontrados na igreja evangélica Congregação Cristã do Brasil, em um dos seus núcleos

encontrados na cidade de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, no bairro do Romeirão. Sendo a música parte essencial do culto evangélico desta denominação religiosa, a igreja dispõe de aulas de música ministradas por pessoas da própria igreja e possui um sistema de inserção dos alunos na programação musical da mesma. Os processos de ensino e aprendizagem encontrados dentro do templo desta igreja são o objeto de estudo desta pesquisa, incluindo em especial as suas metodologias de ensino de música à luz das metodologias propostas pelos métodos ativos de ensino de música.

## 2. Problematização

As igrejas evangélicas compartilham de uma preocupação com a educação musical para utilizar a música como componente da formação intelectual do indivíduo. Sobre o posicionamento do reformador alemão Martinho Lutero, Schalk (2006, p. 37) escreveu:

Para Lutero, a música era parte indispensável da boa educação, não somente a música voltada a si mesma, mas também em relação à função que ela poderia desempenhar na vida dos jovens quando participam do culto; ele defendeu a educação musical e promoveu sua inclusão no currículo escolar sempre que teve oportunidade.

Esta preocupação em ensinar música aos fiéis acompanhou as Igrejas Evangélicas implantadas no Brasil pelo esforço missionário empregado no século XIX, especialmente por instituições religiosas norte-americanas. A respeito disso, destaca Braga (1960) que a senhora Sarah Kalley, junto com seu marido, doutor Robert Kalley, fundou a primeira Igreja Evangélica com cultos realizados em língua portuguesa no Brasil. Sarah Kalley dava aulas de música para melhorar o canto congregacional desde 16 de setembro de 1863 e possuía uma lista de frequência em que anotava os atrasados e os faltosos por motivo de doença (BRAGA, 1960, p.113).

A expressão “igreja evangélica” diz respeito aos grupos religiosos historicamente instituídos em decorrência das idéias e movimentos sociais do protestantismo europeu. Kerr

define o termo evangélico “como o coletivo que designa os componentes das denominações que surgiram da Reforma Protestante do século XVI e engloba luteranos, presbiterianos, presbiterianos independentes, batistas, metodistas, membros da Assembléia de Deus, da Congregação Cristã, pentecostais” (KERR, 2003, p. 1).

Os evangélicos chegaram a Juazeiro do Norte, extremo sul do Estado do Ceará, quando a mesma só possuía 50 mil habitantes, intensamente influenciada pelo seu líder religioso e político o Padre Cícero Romão Batista. Sobre a chegada do primeiro líder evangélico na cidade, Lima escreve que Edward Guy McLain “chegou solteiro no dia 11 de setembro de 1936, menos de nove meses depois de haver desembarcado no Rio de Janeiro” (LIMA, 2011, p. 20). Depois dele, outros missionários se mudaram para região, com o propósito de irradiar a fé evangélica pelo interior do país, já que a região do Cariri cearense, onde Juazeiro está localizada, tem sido reconhecida como geograficamente estratégica.

Depois das primeiras denominações evangélicas, chamadas evangélicas de missão, chegaram as denominações pentecostais, dentre as quais a Congregação Cristã no Brasil. A ênfase da Congregação Cristã no Brasil em música, as escolas de música presentes nos templos dela e os resultados obtidos pela mesma na formação de um número considerável de instrumentistas tornam o ensino de música encontrado nela relevante para as pesquisas em educação musical em diversas áreas. Além disso, se apresentam como professores de música pessoas que não tiveram formação fora da igreja, perpetuando um ensino conforme recebido no interior do templo e daquela religião.

Este pensamento conduz a uma pergunta: que processos de ensino e aprendizagem estão presentes dentro da Congregação Cristã do Brasil situada em Juazeiro do Norte?

Esta pergunta pode ser desdobrada em outras: existem processos de ensino formais e informais nas igrejas evangélicas? Que métodos são utilizados como instrumento desse ensino? Como o sotaque do mundo evangélico permeia este ensino e até que ponto o mesmo é considerado como propulsor para criação de ferramentas pedagógicas?

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo Geral**

Investigar o processo de ensino de ensino e aprendizagem de música na Congregação Cristã do Brasil em Juazeiro do Norte, buscando compreender a aplicação das metodologias de ensino de música ali empregadas.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Descrever a presença de metodologias tradicionais e/ou inovadoras de ensino de música empregados na igreja;
- Verificar a existência da necessidade de um ensino de música mais adaptado à realidade da igreja evangélica brasileira, à luz da experiência de ensino de música da Congregação Cristã do Brasil em Juazeiro do Norte.

### **4. Fundamentação teórica**

Alguns autores da educação musical sustentam que uma popularização do ensino de música e algumas mudanças formais que influenciaram a música erudita moderna deram-se por influência de práticas musicais das igrejas evangélicas. Fonterrada explica com clareza:

A modificação dos hábitos, posta em evidência a partir da Reforma, especialmente entre os luteranos, em que a assembléia era estimulada a participar do culto religioso, instituiu o estilo coral homofônico (FONTERRADA, 2008, p. 48).

Remontando um período anterior à Reforma Protestante, Kerr salienta que “a música sempre fez parte do serviço religioso e, portanto, o ensino específico e formal às pessoas destinadas ao serviço musical tem feito parte, historicamente, da instituição igreja no mundo

ocidental” (KERR, 2003, p. 3). Para Freitas a música das igrejas evangélicas tinha um papel “evangelizador através dos hinos quanto para promover uma atmosfera de elevação espiritual, sem o uso de palavras, nos casos de sua utilização como fundo musical para a adoração e a reflexão no decorrer do culto” (FREITAS, 2008, p. 10).

Desse modo, a ligação entre a música, o culto e a evangelização, fazendo com que o elemento musical seja indispensável, gera a familiarização necessária ao processo de apreensão da linguagem musical em questão. Reck traduz esta familiarização na experiência de um músico chamado Alexandre em pesquisa a respeito da educação musical em grupo de louvor dentro de uma comunidade evangélica, relatando o seguinte:

Alexandre conta que na adolescência, ao freqüentar os cultos de uma denominação batista, passou a observar o que os músicos faziam, e quando surgia uma oportunidade tentava reproduzir o que via no instrumento, sendo que geralmente era incentivado com dicas sobre o fazer musical (RECK, 2011, p. 81).

A pesquisa de Reck demonstra que, mesmo num contexto bem diferente daquele encontrado no início da Reforma Protestante, o ensino de música nas igrejas evangélicas ainda é marcante, levando em consideração as fortes influências da cultura de massa, a utilização das novas mídias e a redefinição das regras de comportamento social e das diferenças entre o profano e o sagrado.

A consulta de trabalhos que falem a respeito do cenário evangélico atual, muito relacionado à música executada nas igrejas evangélicas, que serve de conteúdo para o ensino formal e informal nas mesmas, auxiliará no entendimento do mundo musical local encontrado na pesquisa. O conhecimento do discurso musical dos alunos é importante para formulação de uma prática de ensino de música eficiente (SWANWICK, 2003, p. 57).

## 5. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, já que envolve uma reflexão dos dados colhidos, que procura enxergar o objeto de estudo em seus aspectos múltiplos, por via da subjetividade característica das ciências humanas. A pesquisa também se mostra eminentemente descritiva, já que envolve a “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica” (BARROS, 1990, p. 34).

A pesquisa é um estudo de caso em andamento. De acordo com Gil (2009, p. 7), o estudo de caso é um delineamento de pesquisa, ou seja, não pode ser entendido apenas como método, técnica ou tática de coletar dados. O estudo de caso vê o objeto de pesquisa como unitário, estudando o mesmo como um todo, possuindo assim uma natureza holística. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, não separando o fenômeno do seu contexto e é realizado em profundidade. O estudo de caso requer múltiplos procedimentos de coleta de dados, como meio de garantir a qualidade das informações obtidas.

A coleta de dados se dá através da pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica para tratamento do assunto. Além disso, cinco entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com protagonistas do ensino de música provenientes do local da pesquisa. Esses protagonistas são instrutores de música, alunos e músicos que exercem alguma atividade musical dentro ou fora da igreja. Nenhuma entrevista foi gravada, uma vez que os pesquisadores notaram relutância em se permitir gravações em áudio ou em vídeo dentro dos templos, onde as entrevistas foram feitas. O conteúdo resumido dessas entrevistas consta num diário de pesquisa, mantido pelos pesquisadores. Houve descrição nesses diários da observação de gestual ou expressão que os pesquisadores julgaram importantes para o entendimento da fala do protagonista.

Dois métodos de análise de dados são utilizados no decorrer da pesquisa. O primeiro método é a análise etnográfica. Esse método é utilizado em “pesquisas que tenham como objeto a cultura de um grupo, de uma organização ou de uma comunidade” (GIL, 2009, p. 95), sendo assim um método apropriado para investigação do processo de ensino e aprendizagem de música na igreja evangélica Congregação Cristã do Brasil. O primeiro modo de analisar os dados é ainda

mais apropriado para a pesquisa, porque a análise etnográfica envolve um “estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade” (GIL, 2009, p. 95).

O segundo método utilizado na pesquisa é o método de análise por comparações constantes, também chamado *grounded theory*. A respeito deste método, Gil explica:

Para chegar a uma teoria fundamentada, o pesquisador, mediante procedimentos diversos, reúne um volume de dados referente a determinado fenômeno. Após compará-los, codificá-los e extrair regularidades, conclui com teorias que emergiram desse processo de análise. Chega-se, assim, a uma teoria fundamentada (*grounded*) nos dados (GIL, 2009, p. 97).

Gil salienta que a “teoria fundamentada” não tem aplicabilidade fora do contexto pesquisado, não sendo assim uma verdade que esteja livre dos sujeitos que estão sendo estudados, tendo assim “uma amplitude restrita”. O valor da pesquisa é exploratório, ou seja, o pesquisador deseja entender o fenômeno apresentado com aqueles sujeitos e naquele contexto. Nesta metodologia, a análise dos dados ocorre no momento da coleta e “requer a interação com a realidade dos sujeitos e a interpretação dos dados pelo pesquisador” (GIL, 2009, p. 98). Esta metodologia de análise de dados é a que mais se encaixa com os objetivos dessa pesquisa.

## 6. Resultados

Os pesquisadores notaram a princípio uma diluição da diferença entre aquilo que seria religioso e aquilo que seria pedagógico. A aula de música é iniciada com uma oração liderada pelo encarregado da música na Igreja. Para explicar essa prática, o encarregado disse: “Aqui tudo que fazemos tem oração.” No ensaio para aprendizado de novos hinos, necessário por conta da reformulação do hinário oficial da denominação evangélica, estão presentes orações, interjeições de louvor a Deus e palavras de incentivo com cunho religioso. Um encarregado que subiu ao

pedestal de regente no ensaio declarou: “Nós podemos andar de cabeça erguida, porque quando tocamos o inferno se rende!”.

Nota-se, portanto, que há uma motivação intensa para o aprendizado da música na Igreja, uma identificação existencial com a prática que vai além da música em si, mas perpassa as crenças e costumes sócio-culturais dos alunos e instrutores. Quando um instrutor foi perguntado a respeito da motivação para se realizar um trabalho voluntário no ensino de música e ter que passar pelas fases de aprendizado, o instrutor declarou: “Que maior motivação haveria do que louvar a Deus!”.

Outro fato que demonstra a diluição entre o sagrado e o pedagógico é o fato da Igreja ensinar apenas pessoas ligadas à Igreja. Sobre isso, um encarregado comentou: “Às vezes a gente é criticado por que não é aberto para o público de fora. A gente ensina para aquele que é filho de pais crentes. Pelo menos um, pai ou mãe, deve ser crente. Um ou outro a gente ensina se já está frequentando”. Podem ter aulas de música aqueles que são batizados na Igreja ou têm uma ligação com a Igreja. A razão apontada para esta prática é que a escola de música da Igreja tem como propósito o ensino dos hinos a serem tocados nos cultos. Para os entrevistados não faz sentido ensinar música a pessoas de fora se o propósito do ensino é este. Apesar disso, as entrevistas mostram que o ensino de música não faz parte da estratégia de evangelização da Igreja. Um encarregado afirmou: “Mas a gente diz que não se deve batizar por causa disso [aprender a tocar um instrumento]. Aí é outra história!”.

Outro dado ligado à escolha dos líderes demonstra a diluição da distinção entre o religioso e o pedagógico. Os encarregados do ensino de música na escola e outros protagonistas na cadeia de ensino da Igreja são escolhidos por dedicação nos trabalhos da Igreja e não por competência musical ou conhecimento por meios formais, como cursos de graduação em música. Sobre isso, um instrutor declarou: “Não é o mais sabido que é escolhido para ser encarregado, e sim, quem está auxiliando lá”. Desse modo, a liderança da Igreja tem autoridade de designar quem será responsável pelo ensino de música na Igreja e pela execução da música dos cultos, tendo preferência por aqueles que se dedicarem mais ao ministério da Igreja, independente de formação do escolhido.



Os pesquisadores notaram também que o ensino de música na Congregação Cristã no Brasil, Juazeiro do Norte, bairro do Romeirão, é eminentemente tradicional. Para que um músico da Igreja tenha liberdade de tocar nos cultos, ele terá que passar por um processo de aprendizado que é próprio de um sistema tradicional de ensino. O músico terá que aprender a solfejar pelo Método Completo de Divisão Musical de Paschoal Bonna, antes de começar a tocar o instrumento escolhido pelo aluno e pela Igreja, através de um método específico. Depois disso, o aluno começará a aprender a tocar os hinos da Igreja, encontrados nos hinários em harmonização a quatro vozes. Ele aprenderá a tocar o hino começando do soprano, indo até o baixo. Depois de certo nível de aprendizado, o aluno será submetido a uma prova em que deverá solfejar o método e tocar alguns hinos de acordo com as exigências de uma banca. Depois de duas fases de testes, o aluno poderá tocar em qualquer Igreja da Congregação Cristã no Brasil, primeiro podendo tocar no Culto dos Jovens aos sábados, em sua Igreja, depois em qualquer Igreja da mesma denominação. Segundo Penna, o ensino tradicional de música mantém “o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, num modelo que é atrativo na medida em que” perpetua uma tradição (PENNA, 2008, p. 54).

O ensino de música da Congregação Cristã no Brasil também é caracterizado como tradicional pela hierarquização das funções e pela divisão de ensino de música destinado para os homens e destinado para as mulheres. Enquanto homens aprendem na Igreja a tocar os instrumentos que compõem a orquestra, as mulheres aprendem a tocar órgão. Os entrevistados esclareceram que há exceções a esta prática.

### **Referências bibliográficas**

Barros, A. (1990). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes.

Braga, H. R.. (1960). *Música Sacra Evangélica no Brasil*. Rio de Janeiro: Kosmos.

- Fonterrada, M. T. (2008). *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP/ Rio de Janeiro: Funarte.
- Freitas, D. (2008). *Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino da música nas Igrejas Evangélicas do Rio de Janeiro*. (Monografia Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Música), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas.
- Kerr, S. & Kerr, D. (2003). A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. *CAIXA EXPRESSIVA, periódico da Associação Brasileira de Organistas*, 14, 25-32.
- Lima, J. A. (2011). *Que História é essa? Memórias*. Fortaleza: Princípios.
- Penna, M. (2008). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Reck, A. (2011). *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor somos igreja*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- Schalk, C. F. (2006). *Lutero e a música: paradigmas de louvor*. São Leopoldo: Sinodal.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. (A. Oliveira & C. Tourinho, Trad). São Paulo: Moderna.

## **El concierto en vivo en el Programa comunitario “Kadma” en la era del post-deber caracterizada por el individualismo y la gratificación inmediata**

Dochy Lichtensztajn  
Levinsky College of Education. Tel Aviv. Israel  
dochi@levinsky.ac.il

### **Resumen**

La educación musical y el concierto en vivo son especialmente valiosos en una comunidad heterogénea (escuelas primarias judías y árabes-palestinas), por la experiencia compartida en el auditorio y la audición musical activa de un repertorio común adquirido previamente durante las clases de música.

A diferencia de la jerarquía tradicional de campos teóricos y aplicados, activos y creativos en educación musical, este programa enfatiza la escucha atenta de música en vivo como un proceso activo y constructivo, un proceso mental creativo equivalente a la ejecución y composición musical. (Peterson, 2002).

Sus promotores consideran que la escucha atenta y activa a un concierto en vivo genera una realidad intangible que toca las fibras sensibles del oyente y lo impulsa a entendimientos metafóricos derivados de su contexto cultural y experiencias psico-fisiológicas.

Este estudio cualitativo (Informe 2009-2011) investigó el grado de satisfacción con el programa “Kadma” de educación musical por parte de alumnos, maestros de música y directores de 16 escuelas primarias en la ciudad árabe-judía de Haifa. Kadma opera en escuelas estatales, para alumnos con necesidades o limitaciones especiales y sin ellas, de diversos orígenes socioeconómicos. A diferencia de un evento único, Kadma es un programa curricular multianual que permite construir una memoria colectiva durante la experiencia del concierto y después de ella (Lichtensztajn, 2007).

En la era del post-deber (Lipovetsky, 1992) caracterizada por un individualismo narcisista y por la búsqueda de gratificación en un lapso breve, con un consumismo que aprovecha una "estética y dietética externalizadas" hacia una cultura de "felicidad ligera", los maestros de música del

Programa Kadma transmiten contenidos y prácticas culturales y educacionales consagrados por el tiempo.

**Palabras clave:** Concierto en vivo, escucha, práctica activa, comunidad multicultural, crisis de la autoridad escolar.

## **Introducción**

“Kadma” fue creado en 2003, por el Levinsky School of Music Education- Levinsky College of Education, en cooperación con la Orquesta Sinfónica de Haifa y la Municipalidad de Haifa, y con el apoyo del Ministerio de Educación.

Considerando que el programa Kadma desarrolla la práctica del concierto a través de un proceso dinámico de actividad mental creativa equivalente a la ejecución y la composición, es de suponer que el grado de satisfacción del joven oyente durante el concierto depende de la posibilidad de captar su aspecto cognitivo-emocional, a través del estudio sistemático del repertorio durante un período semestral previo al concierto (Lichtensztajn, 2007).

### Etapas del programa

1. Cursos de capacitación para los maestros de música.
2. Instrucción sobre el repertorio, a cargo del maestro de música en lecciones semanales durante un período semestral.
3. Dos conciertos de cámara, sesiones preparatorias en la escuela, ejecutadas por un trío de músicos de la orquesta sinfónica y un moderador (“*animador*”) egresado del Levinsky School of Music Education y de su programa de liderazgo para iniciativas comunitarias en programación y narración de conciertos (Lichtensztajn, 2008).
4. Un concierto sinfónico ejecutado por la orquesta sinfónica de la ciudad de Haifa en el auditorio comunitario.

## Repertorio enseñado y ejecutado

Duración del concierto sinfónico: Aproximadamente 55 minutos, incluidas la narración y las ejemplificaciones extraídas de las piezas.

1. Gavota de la Suite n° 3 in D Mayor, Johann Sebastian Bach.
2. Danza alemana n° 3 K. 605, Mozart.
3. Danza húngar n° 5, Brahms.
4. Danza eslavona n° 2, Dvorak.
5. Danza de los pequeños cisnes, Tchaikovsky.
6. Danza de los caballeros de “Romeo y Julieta”, Prokofiev.
7. *Debka Dal’una*, danza tradicional árabe.
8. Debka de la “Pequeña suite”, A. Boskovich.
9. Una espiga en el campo, M. Shelem.
10. Hora de “Valle”, M. Lavry.

## Estudio de evaluación

El estudio cualitativo investigó la satisfacción con el programa por parte de los alumnos, maestros de música y directores de escuela.<sup>59</sup> El estudio, que evaluó las cuatro etapas del programa (véase supra), fue realizado con el método de la entrevista semiabierta, y sus hallazgos preliminares se señalan a continuación. Los estudios evaluativos del Programa Kadma (Steiman, Winograd-Jean, 2007) y también los informes evaluativos del Programa “KeyNote” de la Orquesta Filarmónica de Israel en asociación con el Levinsky College (Sagi & Ezer, 2009), sirvieron de fuentes significativas para la redacción del presente informe.

---

<sup>59</sup> El índice de satisfacción se despliega sobre la base de estudios de investigación que abordan, entre otras cosas, la satisfacción con la calidad de vida registrada con variables tales como bienestar subjetivo, incentivo para la motivación, confianza, crecimiento y avance (Ryff, Keys & Shmotkin, 2002). Las entrevistas empezaban con una pregunta general: ¿Qué piensa o siente con respecto al Programa Kadma?, que llevaba a los entrevistados a ofrecer sus historias personales relacionadas con el programa. Las preguntas particulares subsiguientes se referían a las diversas etapas del programa y permitían un panorama más completo (S. Beshara y N. Beshara, 2007).

## Temas y dilemas educacionales subyacentes

Algunos temas subyacentes hoy en día en las escuelas en general y en la educación musical en particular se habían puesto de manifiesto en las conversaciones con los maestros de música durante los cursos de perfeccionamiento y surgieron nuevamente en las entrevistas del estudio evaluativo.

### **1. Actitud/motivación y aspectos conductuales en la escuela de hoy**

Los aspectos que implican una crisis o debilitamiento de la autoridad de la escuela (entre alumnos judíos y árabes por igual), están relacionados con una serie de elementos psicosociales individuales y grupales. El creciente fenómeno de un espectro reducido de atención, puede ser parcialmente explicado por el incremento en la década pasada en el número de alumnos diagnosticados con trastornos de atención. No obstante, observamos también un desdibujamiento en las normas y el consenso con respecto al otorgamiento de libertad a las necesidades de los alumnos durante las clases, junto a la ausencia de responsabilidad individual y colectiva para mantener la atmósfera de contención, atención y tranquilidad necesarias para el proceso de aprendizaje.

El sociólogo israelí Oz Almog (2004) señala que el enfoque centrado en el niño fue alabado por Dewey, seguido por Maslow y Rogers y los neomarxistas y neofreudianos, y adoptado por la pedagogía occidental (Piaget, Lev Vygotsky, Marcuse y Fromm). Dicho enfoque se alinea con el reclamo político de individualismo y libertad personal y en contra del formalismo de la escuela tradicional, que supuestamente desconecta al alumno de la “vida real”.

No obstante, el fortalecimiento del nuevo ethos y la escrupulosa protección de los derechos del niño han conducido, a veces, a interpretaciones problemáticas en el equilibrio entre el autocontrol y la autorrealización. Es probable que la difuminación de fronteras y el debilitamiento de la autoridad por una parte, y la disminución de la responsabilidad personal y colectiva por la otra, resulten en contención reducida, paciencia deteriorada y falta de autocontrol en el aula.

El sociólogo francés Gilles Lipovetsky (1983) considera que este desdibujamiento de límites y la autoridad deteriorada son la expresión de un ethos de falta de sentido del deber ante valores colectivos o comunitarios. Sus términos “felicidad de bajas calorías” y “felicidad ligera” describen el fenómeno de un individualismo narcisista que confía en *una estética y una dietética externalizadas*, mientras que el consumismo se aprovecha para una cultura de esa felicidad “ligera”. Él considera que este proceso exime al individuo de responsabilidad u obligación, y eleva el placer momentáneo al altar de la inmediatez o, en palabras más sencillas, la gratificación instantánea (ibid.). Lipovetsky (1992) acuñó un nueva pareja lingüística: el posmodernismo con la posmoralidad, o neomoralidad, que él identifica como un diálogo sobre el post-deber (*devoir*, obligación social) que busca la gratificación siguiente en el lapso más corto posible.

Con respecto al rol de los maestros de música y el Programa Kadma: ¿La acción de escuchar un concierto se posiciona como un fenómeno excepcional y aun en oposición al hedonismo, en lucha contra el culto a lo individual y al aquí y ahora? El maestro de música llega una vez a la semana para enseñar el repertorio antes del concierto; el silencio, la escucha, las condiciones de calma, presencia y relajación, la concentración, la contención; todo esto es fundamental para *“la constelación que une el conocimiento con los sentimientos y el discernimiento por parte de quien vivencia el concierto durante la escucha guiada de música. Esta 'constelación vinculante' permite oír las voces que surgen de adentro, desde el silencio”* (Orgad, 1986).

En este contexto, los maestros de música notan la contribución del Programa Kadma en la internalización de normas de atención, que se construyen progresivamente mientras escuchan música en el aula, durante los encuentros de música de cámara en la escuela, y escuchando el concierto sinfónico en el auditorio. Creen que las bases necesarias de atención y concentración construyen un clima positivo en la dinámica del entorno de aprendizaje.

La situación antes descrita ha sido recibida con aliento y elogios por los líderes del programa, en notorio contraste con fenómenos extendidos y preocupantes en las escuelas, que pueden perjudicar el espíritu del programa, repertorio sinfónico que requiere del joven oyente un proceso de repliegue sobre sí mismo durante la escucha guiada, y una conexión con el repertorio

interpretado y oído en un acto ritualizado de silencio y respeto mutuo. Las características requeridas por la joven audiencia puede ser conceptualizada como el proceso de un manto ecológico de escucha y atención.

En el contexto de la narración de Lipovetsky contextualizada con las observaciones sociológicas de Almog (2004), los maestros de música del Programa Kadma pueden ser considerados como los héroes culturales y educacionales de nuestro tiempo.

## **2. El universalismo vs. el particularismo de la metodología en la enseñanza musical (Cohen, 2007)**

El siguiente es un tema teórico y aplicado para los líderes del Programa Kadma, porque el concierto de orquesta sinfónica, que está claramente definido como un fenómeno occidental en todos los aspectos, es presentado a alumnos que provienen de diferentes entornos culturales (Furmanski, 2003).

Numerosos participantes en los cursos de perfeccionamiento para maestros de música, independientemente de sus diferentes trasfondos culturales, hablaron de la estandarización o unificación de metodologías para la enseñanza del repertorio. La necesidad de adaptar y adoptar para su uso en escuelas árabes, estrategias docentes desarrolladas y consolidadas en Occidente durante décadas, es conocida por los maestros árabes del programa. Se debe recordar que generaciones de educadores en la población árabe transmitían oralmente la tradición musical a sus alumnos, a través de la observación de artistas profesionales reconocidos y de la imitación. No obstante, en los veinte años últimos, los maestros de música árabes en Israel se han formado en instituciones de capacitación docente según convenciones didácticas y metodológicas pronunciadamente occidentales.

Parecería que los métodos de enseñanza occidentales, si bien reconocen su afinidad con los medios de transmisión oral de las composiciones musicales tradicionales del Medio Oriente,



presentan a dichos maestros dilemas complejos con respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

### **Hallazgos primarios del estudio**

Actitudes de los maestros de música (por temas):

#### *1. Capacitación de los maestros de música:*

Todos los maestros expresaron un alto grado de satisfacción con los contenidos de las sesiones de capacitación, el equipo de disertantes y el alto nivel profesional de los talleres y conferencias. La mayoría de los maestros estaban influidos por la integración tecnológica de las computadoras y videoclips de YouTube (Avni, Avrum, & Ben-Hefer, 2010).

Las brechas entre los diferentes trasfondos culturales de los maestros de música, y entre quienes se habían integrado recientemente al programa y quienes eran participantes veteranos, causaban a veces dificultades en el flujo unificado de la dinámica de la capacitación, en especial con aquellos trabajos cuyo análisis era más complejo.

#### *2. Puntos fuertes y débiles que surgen en el proceso de enseñanza/aprendizaje:*

Todos los maestros de música acordaron en que el programa contribuye a enriquecer y mejorar la calidad y profundidad de las clases de música. No obstante, junto a eso señalaron la dificultad impuesta por el tiempo limitado de que disponían para lograr una cobertura adecuada en el limitado número de horas de clase semanales antes del concierto sinfónico final.

#### *3. Medición de la resonancia del programa en la comunidad escolar:*

Cuatro de los cinco maestros de música entrevistados eran conscientes de que asumían el rol de "agentes" del programa en sus escuelas, tanto ante la dirección de la misma como ante el plantel docente. Todos los maestros de música se ocuparon de publicitar el programa a través de canales visuales en sus escuelas; algunos enseñaron gran parte del repertorio en clases menores que aún no participaban en el programa.

*4. Sobre las sesiones preparatorias en la escuela con el conjunto de cámara y el narrador/presentador*

Todos los maestros de música expresaron un muy alto grado de satisfacción con los conciertos de cámara preparatorios. Estas sesiones íntimas en las escuelas con los músicos de la orquesta sinfónica y el presentador-*animateur*, contribuyeron a reforzar el repertorio estudiado en la interpretación en vivo y ofrecieron una exposición próxima a los intérpretes, los instrumentos musicales, etc. Los maestros definieron esos encuentros como eventos festivos en sí mismos y como una etapa preparatoria significativa que enriqueció el proceso educacional.

*5. Sobre el concierto sinfónico final en el auditorio comunitario:*

Los maestros de música y algunos directores que asistieron al concierto enfatizaron la honda impresión causada por el prestigioso status del concierto sinfónico, por el encuentro con la orquesta completa con su gama de tonos musicales y su realización en una sala de conciertos formal, y por su carácter de experiencia caracterizada por su calidad singular y excepcional en relación con las etapas precedentes del programa. La participación activa de los alumnos durante la presentación de dos obras del programa fue el punto culminante de la experiencia. Tal como los señalaran todos los entrevistados, la narración aclaratoria y conectora durante el concierto contribuyó en gran medida a la concentración y atención de los alumnos. Los entrevistados expresaron críticas a dos aspectos en particular: algunos alumnos tenían sólo una visión limitada de las secciones de viento y percusión en las filas posteriores de la orquesta porque los músicos no estaban sentados en plataformas más elevadas en el escenario, y las dificultades de lenguaje debidas a la limitada traducción al árabe de la narración aclaratoria.

Actitudes de los directores:

Los directores entrevistados expresaron una postura unánime con respecto a la influencia positiva de la música y la educación musical de los jóvenes alumnos en sus escuelas y su convencimiento de que las escuelas están obligadas a incluir el Programa Kadma a fin de permitir que sus alumnos tomen contacto con la música artística y su interpretación en vivo: ... *"Si no participáramos en el programa, [nuestros alumnos] no se verían expuestos al mundo de los conciertos durante sus años de educación obligatoria en la escuela primaria y secundaria"...*

Actitudes de los alumnos:

Los alumnos expresaron una satisfacción muy alta con todas las etapas del programa. Sus impresiones y recuerdos claros del repertorio estudiado y de su interpretación fueron los siguientes:

Al principio se pidió a todos los alumnos que recordaran las obras y compositores que les habían causado impresión en el concierto sinfónico y en las sesiones preparatorias con los músicos de cámara y los presentadores en la escuela. Después de la presentación del repertorio detallado, se les pidió nuevamente que expresaran sus impresiones sobre las obras y los compositores. El análisis de sus respuestas reveló las siguientes características notables de las obras que dejaron las impresiones más intensas en los alumnos:

*1. Inclusión de íconos culturales reconocidos*

Las dos piezas más recordadas que gozaron de amplia preferencia entre todos los alumnos fueron la Gavota de Bach y la Danza Alemana de Mozart. Entre los compositores, los nombres de Bach y Mozart, sus imágenes y la información sobre sus vidas familiares son los más conocidos entre amplias poblaciones de niños en el mundo entero. Los maestros de música confirmaron al respecto que enseñan obras accesibles de Bach y Mozart a partir del primer curso.

*2. El efecto de primacía en una secuencia y en una curva de memoria (Atkinson y Shiffrin, 1971):*

Las obras de Bach y Mozart gozan de una posición favorable en el proceso educacional de todo el programa, porque el repertorio fue estudiado en orden histórico cronológico, tanto en la capacitación para los maestros como en la enseñanza del material en sus clases. El entusiasmo que el maestro de música transmite desde el principio influye sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y mejora el efecto de primacía sobre la memoria (ibid.)

*3. La naturaleza desafiante del trabajo interactivo:*

La preferencia expresada por maestros y alumnos por la Danza Alemana de Mozart puede provenir en parte de su elemento interactivo: se pidió a los alumnos que solfearan el tema fundamental, solos y junto con la orquesta. Esta forma de participación activa eleva el umbral de

tensión y preparación, tanto en los encuentros de música de cámara en la escuela como en el concierto sinfónico final.

Los alumnos gozaron mucho del acto de cantar según la fononimia de Kodaly, que describe la línea de contorno de la danza mientras el director de orquesta se dirige alternadamente a ellos y a la orquesta. S., un niño de una escuela judía nuevo en el programa, describe con entusiasmo su intensa vivencia en la pieza interactiva: ..."Todos mis compañeros conocían la melodía, y esto fue lo que más nos gustó"... Esto ilustra la manera en que el proceso de aprendizaje y escucha a las piezas interactivas en el concierto mejoran la escucha selectiva dividida en diversas tareas simultáneas.

#### *4. Elementos en las fluctuaciones en la escucha y patrones de observación durante el concierto:*

Además del efecto de primacía antes señalado, está el elemento de la novedad inicial. Los alumnos informaron sobre un alto interés en la escucha y observación de la orquesta, el rol del director y el comentario guía del presentador-*animateur*. El umbral de estímulo para la escucha y observación llegó a su punto más alto al principio del concierto, y por ello se aceptó variar la secuencia de las obras en el programa del concierto, en consonancia con esta consideración cognitiva. Esto coincide con la teoría de la estimulación, que indica que a partir de la primera instancia de estímulo relevante para una función dada y en adelante, se produce una declinación en el nivel de funcionamiento (Klein, 2001).

Las descripciones de los alumnos subrayan este fenómeno: B, una niña de una escuela árabe, explica: ..."Después de tres piezas empecé a perder concentración por breves momentos"... Su compañero de clase Y, agrega: ..."En la mitad del concierto perdí la concentración y a veces había algunos ruidos por las sillas"... H, una niña de una escuela judía, señala que el elemento del tempo alienta la concentración durante el concierto: "En la mitad [del programa del concierto] hubo una pieza muy animada y eso fue muy interesante".

Las dos piezas finales del programa del concierto quedaron grabadas en la memoria de los alumnos: la canción "Una espiga en el campo" de Matityahu Shelem y el movimiento orquestado del "Valle" de Marc Lavry. Durante el curso de la capacitación se sugirió a los maestros de música de escuelas árabes que enseñaran esta canción sin la letra en hebreo, cantando la melodía

con las sílabas “la-la-la”. Algunos alumnos participaron en el canto, mientras otros sólo escucharon; aun así, todos recordaban bien la canción y el título. Los niños de las escuelas judías cantaron la canción de memoria y evidenciaron un gran placer.

Cabe señalar que la danza druso-árabe “*Dal’una*”, interpretada en el concierto por un conjunto combinado étnico y clásico occidental, había sido aprendida vivencialmente sólo por los alumnos de las escuelas árabes. Los niños habían aprendido a bailarla, y durante el concierto evidenciaron pericia y acompañaron espontáneamente la interpretación con palmadas rítmicas. Los alumnos de las escuelas judías, que no la habían interpretado en las aulas, respondieron a la composición sólo escuchando.

La composición orquestal “Valle” dejó una fuerte impresión por su orquestación dramática y su conexión con la fuente de inspiración del compositor: el Monte Guilboa que domina la Baja Galilea. Este aspecto fue expresado en las sesiones preparatorias cuando una de las animadoras, residente en el Guilboa, reveló información biográfica personal y relató el aspecto programático de la composición desde su visión de mundo en el paisaje descrito en la música. Así, un alumno de una escuela judía respondió: ...*“Sé que la animadora es miembro de un kibutz en el Guilboa; nos transmitió esa inspiración mientras interpretaba [la pieza]”*...

## **Conclusiones**

Los hallazgos del estudio cualitativo sobre el Programa Kadma demuestran una satisfacción entre alta y muy alta entre los alumnos, maestros de música y directores de escuela participantes. Las recomendaciones que surgen de este estudio apoyan la continuación de Kadma y la preservación de su carácter singular, con las siguientes mejoras sugeridas:

- Enfatizar durante la capacitación los elementos programáticos interactivos, a fin de estimular la participación vivencial de todos los alumnos durante el concierto sinfónico.
- Ampliar la resonancia del programa entre el plantel docente de la escuela (maestros de grado y maestros de materias especiales que acompañan a los alumnos en las sesiones preparatorias de

música de cámara y el concierto sinfónico), particularmente afirmando su importancia para promover la cultura de la atención.

- Investigar los alcances de la influencia del programa sobre el clima de la escuela y sus ramificaciones, para promover los fundamentos de la atención y la concentración en las lecciones en el aula.

Más allá de las reflexiones y dilemas que surgen entre los promotores del Programa Kadma y los maestros de música participantes, nos quedamos con una imagen conmovedora: miles de alumnos judíos y árabes, con necesidades o limitaciones especiales y sin ellas y provenientes de diversos orígenes socioeconómicos, acuden al auditorio comunitario para escuchar y participar activamente en el concierto que representa el clímax de un proceso preparatorio. Llenos de expectativas, toman asiento en la sala y cuando las candilejas son reemplazadas por los sonidos de la orquesta, podemos percibir y ver oyentes a un mismo nivel que una audiencia madura, que comparten un bien común: lo mejor de la educación musical, a través de un repertorio estudiado y en una interpretación en vivo.

### **Referencias bibliográficas**

Almog, O. (2004). *Farewell to "Srulik": Changing Values Among the Israeli Elite*. University of Haifa Press: Zmora-Bitan.

Atkinson, R. C. & Shiffrin R. M. (1971). The control processes of short-term memory. *Psychology Series, Technical Report*, 173, 1-23. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences. California: Stanford University.

Avni, I., Avrum, R. & Ben-Hefer, A. (2010). The renaissance of frontal teaching in the presence of the interactive whiteboard, and without it. Retrieved from <http://www.avrumrotem.com/BRPortalStorage/a/25/33/77-INVANEIcVn.pdf>

- Besharah, S. & Besharah N. (2007). Organizational climate and satisfaction among religious traditional teachers and among secular teachers. *Jamaa: Research Studies in Islam, Education, Literature and Sciences*, 11, 350-363. Al-Qasemi Academic College of Education. Retrieved from <http://www.qsm.ac.il/mrakez/asdarat/jamiea/11/heb--3--saaed%20besharah.pdf>
- Cohen, D. (2007). Music in different cultures: shared and divergent features In *Music in time: multi-style and multi-culturalism in music and in dance*, 9-27. Jerusalem: Jerusalem Academy of Music and Dance..
- Furmanski, N. (1997, may). The Sotelo affair: actual falsehood between academic realism and current research In Bilu, Y. (Ed.), *Sixteenth Conference for the Study of Folklore in Israel*. Tel Aviv University.
- Klein, J. (2001). Attention, scholastic achievement and timing of lessons. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 301-309.
- Lichtensztajn, D. (2007). The 'live' concert, a transient episode or a continuous educational event in a multi-culturally divided society? Proceedings from the 2006 ISME Seminar of the Commission for Community Music Activity: *Creating Partnerships, Making Links, and Promoting Change*, 120-131.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Live music encounters": an integrated vision of leadership, good teaching and facilitation practice. Proceedings from the 2008 ISME Seminar of the Commission for Community Music Activity: *Projects, Perspectives, and Conversations*, 202-216.

- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: (Spanish translation: Joan Vinyoli and Michèle Pédantx).
- \_\_\_\_\_ (1992). *Le crépuscule du devoir: L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris (Spanish translation: Juana Bignozzi).
- Orgad, B. Z. (1986). *The constellation binding knowledge and skills with feelings and discrimination*. Tel Aviv: Ha-Merkaz ha-Methodi le-Muzika.
- Peterson, E. (2002). *The creative dimension of the music listening experience*. (Unpublished doctoral dissertation). Chicago: Northwestern University.
- Sagi, R. & Ezer, Ch. (2009). *The "KeyNote" program: study-evaluation report*. Tel Aviv: Levinsky College of Education, Research, Evaluation, and Development Authority.
- Shmotkin, D., Keys C. D. & Ryff C. M. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality y Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.
- Steiman, Y. & Winograd-Jean, T. (2007). *The "Kadma" program: intercultural encounters with "live" music. Evaluation report*. Tel Aviv: Levinsky College of Education, Research, Evaluation y Development Authority.



## El “segundo” Wittgenstein y la estética. Un aporte a la construcción del relato en Educación Musical

Miguel Ángel Aliaga Ibarra  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Cristhian Uribe Valladares  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

*“Mucho de lo que estamos haciendo es una  
cuestión de cambio de estilo de pensar”*

*Ludwig Wittgenstein*

### Resumen

En este trabajo se aborda la perspectiva elaborada por Ludwig Wittgenstein en Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa (2002), con la finalidad de apropiarnos de aquellos elementos metódicos y conceptuales que, sugerimos, contienen una potente actualidad para una reformulación de la Educación Musical. Se lleva adelante un trabajo de lectura que permita una presentación secuencial de su pensamiento estético. Sobre esta base, se espera aprehender un punto ciego al que se enfrenta la Educación Musical si no reflexiona sobre su propio lenguaje.

**Palabras clave:** Estética, Educación Musical, Wittgenstein, lenguaje musical.

### Abstract

In this work is approached the perspective elaborated by Ludwig Wittgenstein in Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa (2002), with the purpose of adapting to us of those methodical and conceptual elements that, we suggested, contain the

powerful present time for a reformulation of the Musical Education. A work of reading takes ahead that allows a sequential presentation of its aesthetic thought. On this base, it is hoped to apprehend a blind point which the Musical Education faces if it does not reflect on its own language.

**Keywords:** Aesthetic, Musical Education, Wittgenstein, Musical Language.

## Introducción

Con la expresión del epígrafe se cierra la tercera parte de las lecciones sobre estética de Ludwig Wittgenstein. Si se considera también el párrafo 40,

Todo lo que estamos haciendo es cambiar el estilo de pensar y todo lo que yo estoy haciendo es cambiar el estilo de pensar y persuadir a la gente para que cambie su estilo de pensar. (Wittgenstein, 2002:98),

encontramos lo que, a nuestro juicio, es el programa de trabajo del autor<sup>i</sup> en este ámbito de ideas.

La mera lectura de estos textos, no es un asunto fácil ya que el texto que comentamos contiene: a) las opiniones del propio Wittgenstein sobre el tema de la estética; b) numerosos ejemplos tomados de distinta procedencia temática con que intenta graficar su posición; c) interpolación de otros temas derivados o asociados; d) pregunta de los estudiantes; e) desarrollo no secuencial de la discusión, como consecuencia de su carácter coloquial. Además, se añade la dificultad de que nada de lo que contiene el libro que revisamos ha sido escrito por Wittgenstein mismo, sino que son notas de los estudiantes que él ni vio ni revisó<sup>ii</sup>. Todo ello hace que se tienda a perder el hilo conductor de un discurso, de suyo difícil, lo que atenta contra su cabal comprensión y contribuye al halo de impenetrabilidad de su filosofía, como bien apunta Isidoro Reguera en la introducción del texto que comentamos.

Es por eso que los objetivos de este artículo son, por una parte, recuperar su programa de

trabajo y presentarlo en una forma que permita apreciarlo mejor. Por otra, una vez alcanzado el objetivo anterior, examinar su presunta utilidad<sup>iii</sup> al proyecto de investigación al que estamos abocados<sup>iv</sup>. Una hipótesis de trabajo que levantamos para esa investigación sostiene (la intuición) que parte de la respuesta que buscamos es posible reconocerla en textos ajenos al ámbito de la Educación Musical, sean ellos escritos filosóficos, sociológicos, epistemológicos o de otros dominios de conocimiento. La práctica cotidiana de la enseñanza de la música deja poco espacio para la consideración del lenguaje con que enfrentamos la disciplina. En este sentido, este autor representa un llamado a una reflexión que, más allá de los aspectos metodológicos e instrumentales de la disciplina, nos haga tomar consciencia de la centralidad del lenguaje estético.

Al abordar el primer objetivo expondremos el programa de trabajo aludido para luego interpretar y explicar el sentido del mismo. Lo haremos a partir de las ideas del mismo autor; complementando, cuando sea necesario, con referencias al resto de su obra de este período. Dos preguntas iniciales para dar rumbo a nuestra búsqueda: ¿por qué lo que se busca es cambiar el estilo de pensar?, ¿cómo debe ser entendida esta expresión?

El texto está dividido en cuatro secciones, más una correspondiente a un curso sobre “la descripción”, cada una con numeración propia. No resulta fácil asociar temáticas a cada una de las secciones. El tratamiento de los temas es consistente con el estilo coloquial propio de las conversaciones que los originan. No obstante, y sólo como un mapeo inicial, digamos que en la primera sección se encuentra el cuestionamiento de la importancia que se suele asignar a adjetivos estéticos; en contraste, propone entenderlos como meros actos interjectivos dentro de determinado, como dice el autor, juego de lenguaje. Aborda también el aprendizaje de reglas y su evaluación (una cultura completa), proponiendo el tema del “buen juicio” dentro de tal juego.

En la segunda sección, examina el presunto carácter de ciencia que algunos atribuyen a la estética, del gusto y las relaciones causales propias de ciencias como la psicología.

En la tercera sección, trata de las explicaciones estéticas como distintas de las explicaciones psicológicas y científicas, reconociendo la importancia que la motivación y la

persuasión tienen en los asuntos estéticos.

En la cuarta sección, examina la complejidad de las perplejidades estéticas para terminar asentando la importancia capital de la obra de arte.

De cualquiera manera, en adecuación a su programa de trabajo, hay que entender el tratamiento como un prolongado análisis lingüístico que apunta al uso de las palabras o expresiones, en contraste con la motivación de la época del *Tractatus* (1987) en que la preocupación era por el significado de ellas.

Nuestra estrategia de acción consistirá en: una lectura detallada del texto, sintetizando lo que entendemos es la (o las) idea central de cada sección; recurrencia a otros escritos del autor en caso de necesitarse profundización. Finalmente, intentaremos una conclusión general sobre el aporte que pudiese significar para nuestra investigación. La numeración entre paréntesis a continuación de citas textuales se refiere al número de párrafo dentro de cada sección del texto que disponemos.

### **Primera sección**

El punto de entrada es la clara consciencia de Wittgenstein de la complejidad del tema del lenguaje, y así, de la estética, complejidad sobre la que insiste en varios lugares, y que tiene que ver con el uso de las palabras, las ocasiones en las que se dicen, con la situación enormemente complicada en la que la expresión estética tiene lugar, con la multitud de concepciones equivocadas (Wittgenstein, 2002:64). En consecuencia, de acuerdo al autor "... las palabras que llamamos expresiones de juicios estéticos desempeñan un papel muy complicado, pero muy definido, en lo que llamamos la cultura de una época" (Wittgenstein, 2002:93); dicho de otra forma, para aclararse respecto a expresiones estéticas hay que describir modos de vida (Wittgenstein, 2002:96).

En la cuarta sección del texto citado, se añade en nota a pie de página la idea de que el

asombro acerca de los efectos que las artes tienen sobre nosotros, no son perplejidades acerca de las causas de esas cosas. No pocas veces se refiere metafóricamente a problemas como que el lenguaje nos gasta bromas cada vez completamente nuevas (Wittgenstein, 2002:99-101).

¿Cómo expresa o muestra esta complejidad? Veámoslo con detención. Asentando Wittgenstein que el tratamiento del tema de la estética se ha malentendido al usar palabras como bello, un adjetivo, llama a revalorizar el uso que se hace de las palabras dentro de determinados juegos de lenguaje. No es la forma de las palabras sino su uso, el juego en que aparece, lo que es relevante y que lo lleva a aseverar que:

si tuviera que decir cuál es el error principal cometido por los filósofos de la presente generación,..., diría que cuando consideran el lenguaje lo que consideran son formas de palabras y no el uso que se hace de esas formas de palabras (Wittgenstein, 2002:64).

Sugiere que cuando se discute sobre palabras es útil preguntarse cómo han sido enseñadas y aprendidas. Cómo se ha aprendido, por ejemplo, ¿yo soñé tal y tal cosa?, se pregunta. Una cuidadosa consideración llevará a concluir que no lo hemos aprendido mostrándonos un sueño. Igualmente, se encontrará que el aprendizaje de palabras asociadas a la estética (bello, hermoso, bueno, etc.), opera más o menos como si se tratara de interjecciones, es decir, exagerando los gestos, expresiones faciales o tonos de voz, como expresiones de asentimiento (Wittgenstein, 2002:67)<sup>V</sup>. Señala que,

La palabra se enseña como sustituto de una expresión facial o de un gesto. ¿Qué hace de la palabra una interjección de asentimiento? El juego en que aparece, no la forma de las palabras”. “No partimos de palabras determinadas, sino de ocasiones y actividades determinadas”. “¿Importaría algo si en lugar de decir “Esto es bonito” dijera sólo “¡Ah!” y sonriera, o simplemente me frotara el estómago? (Wittgenstein, 2002:65).

Es decir, en los juicios estéticos los adjetivos apenas desempeñan algún papel, concluye.

En el ámbito de este juego de lenguaje (el estético) no surgen en absoluto problemas respecto a cuál es el significado de esas palabras o cuál es el objeto que realmente designan (Wittgenstein, 1976:27)<sup>vi</sup>, qué es la cosa que en realidad es: buena. En esta última consideración queda expresada la diferencia de entre significado y uso de las palabras.

Recapitulando, el primer paso en lo que denominamos su programa de trabajo, apunta a desestimar rol que cumplen los adjetivos estéticos, que bien pudieran ser sustituidos por interjecciones, gestos, expresiones faciales o tonos de voz, en este juego de lenguaje. Llamando así la atención sobre la ocasión y uso de dichas palabras.

A continuación, se adentra en otro tema: el aprendizaje de reglas. Recurriendo a dichos de una persona que supiera lo que es, por ejemplo, un buen traje, lleva a la conclusión que: palabras de aprobación no desempeñarían ningún papel ante la satisfacción cuando el traje sienta bien. La aprobación respecto al traje del ejemplo, se mostraría, como dice Wittgenstein, “sobre todo poniéndomelo a menudo, gustándome enseñarlo, etc.”; en buenas cuentas, usándolo. Asimismo, el sastre ha aprendido sobre las cuestiones de su oficio, las que se traducen, a su vez, en prácticas de uso y reglas del oficio. Si no se ha aprendido esas reglas, no se es capaz de hacer un juicio estético cada vez más refinado. “El aprendizaje de reglas cambia de hecho el juicio.” (Wittgenstein, 2002:68).

Desplegando más todavía, el aprendizaje de reglas lleva en forma bastante directa a la cuestión de evaluar. “Podrían considerar las reglas establecidas,..., como una expresión de lo que quiere cierta gente”.

Remitiéndose a la música, sostiene que las reglas de armonía expresan el modo en que la gente quiso que se siguieran los acordes: sus deseos cristalizaron en esas reglas. Manejarse dentro del dominio de reglas, a su vez, supone la posesión de buen juicio, entendiendo por ello la distinción entre “... alguien que sabe de lo que está hablando y alguien que no lo sabe” (Wittgenstein, 2002:69). Al respecto sugiere:

Supongamos alguien que admira y a quien le gusta lo que se admite como

bueno, pero que no puede recordar las melodías más simples, que no se da cuenta cuándo entra el bajo, etc. Decimos que no ha visto lo que hay en la obra. No usamos la expresión “Fulano tienen talento para la música” refiriéndonos a alguien que dice “¡Ah!” cuando se toca una pieza de música, del mismo modo que tampoco decimos que tenga talento para la música un perro que mueva su cola cuando se toca música (Wittgenstein, 2002:69).

El aprendizaje de reglas, entonces, es la manifestación de lo que se quiere, y lo que se quiere es expresión de qué se sabe, de qué se habla, y esto es, a su vez, la muestra de buen juicio. Evaluar, entonces, es saber elegir, saber seleccionar. A un evaluador,

... no lo muestran las interjecciones que usa, sino su modo de elegir, seleccionar, etc., algo así sucede en la música: ¿Es esto armónico? No. El bajo no suena suficientemente fuerte, aquí me gustaría algo diferente...” Esto es lo que llamamos una evaluación. (Wittgenstein, 2002:70).

Este manifestar, expresar y mostrar que constituyen una evaluación lleva al tema de describir en qué consiste una evaluación. Para hacerlo, tendríamos que referirnos a todo el entorno, la cultura de una época, el juego entero, con la dificultad que ello significa.

Las palabras que llamamos expresiones de juicios estéticos desempeñan un papel muy complicado, pero muy definido, en lo que llamamos la cultura de una época. Para describir su uso o para describir lo que ustedes entienden por gusto cultivado tienen que describir una cultura. ... En épocas diferentes se juegan juegos completamente diferentes. (Wittgenstein, 2002:25).

A un juego de lenguaje pertenece una cultura entera, sostiene Wittgenstein, ejemplificando con una descripción de la cultura musical de su entorno vienés. Éste es un ejemplo de tradición musical, dentro de la cual se da lo que denomina un gusto cultivado, que es diferente del gusto cultivado en otro período, el siglo XV, por ejemplo. Entonces, se puede llamar

evaluación a cosas muy diferentes.

Finalmente, el autor concluye esta primera parte sintetizando lo tratado señalando:

Para aclararse respecto a expresiones estéticas hay que describir modos de vida. Pensamos que tenemos que hablar de juicios estéticos como “Esto es bello”, pero descubrimos que cuando tenemos que hablar de juicios estéticos no encontramos esas palabras para nada, sino una palabra usada como un gesto acompañando a una actividad complicada (Wittgenstein, 2002:75).

Observando retrospectivamente la trama de esta primera sección, esquematizaremos lo que pensamos es su secuencia:

- 1.- Reconoce complejidad del tema de los juicios estéticos.
- 2.- Desestima el rol de los adjetivos como “bello”, por ejemplo.
- 3.- Les asigna un rol más bien interjetivo.
- 4.- Las palabras se usan dentro de determinados juegos de lenguaje.
- 5.- Participar en dichos juegos consiste en actuar a partir de aprender reglas.
- 6.- Con aprender reglas se consigue un juicio refinado.
- 7.- A su vez, es manifestación de lo que se quiere y de lo que se sabe.
- 8.- Saber elegir, seleccionar, es evaluar en el marco de un juego de lenguaje.

## **Segunda sección**

En esta sección introduce y cuestiona el carácter de ciencia que algunos atribuyen a la estética, como una ciencia que dice qué es bello, estimándola una idea ridícula. Ejemplifica aquí recurriendo a dos ámbitos en que se suele usar expresiones que tienen que ver con el deleite, las asociadas a cuando se gusta una comida agradable, por ejemplo, y las expresiones referidas al arte. Pero, “... ustedes usan la misma palabras en dos ocasiones. Hay alguna conexión entre esos deleites” (Wittgenstein, 2002:76), sostiene, retomando y contraponiendo las ideas de interjección y uso de la sección anterior.



¿Qué son expresiones de gusto por algo? ¿Son sólo lo que decimos o las interjecciones que usamos o las caras que ponemos? Obviamente no. A menudo son la frecuencia con la que leo algo o la frecuencia con la que me pongo un traje. Quizá ni siquiera diga: “Es bonito”, sino que me lo ponga a menudo, sin más, y lo mire (Wittgenstein, 2002:77).

Lo que agrada no es necesariamente mostrado por una expresión de agrado. ¿A qué se puede llamar, entonces, una reacción estética, por ejemplo, de descontento, disgusto, desagrado? ¿Es una expresión de desagrado más la causa del desagrado? ¿Diríamos que conozco la causa de mi desagrado?, se pregunta, finalmente, buscando asentar la idea de causa y ejemplificando, de varias maneras, sobre su uso incorrecto ante cuestiones estéticas.

En estos casos la palabra “causa” apenas se usa. Ustedes usan “¿por qué?” y “porque” pero no “causa”. Decir “conozco la causa” me trae a la mente el caso de la estadística o el rastro de un mecanismo”. “Hay un “¿Por qué?” del desagrado estético pero no una “causa” de él (Wittgenstein, 2002:79-80).

Cuando se habla de causa, lo que viene a la cabeza es la huella de un mecanismo, y precisa que se puede considerar un mecanismo como una serie de fenómenos causales concomitantes, de necesidad lógica, de búsqueda de un supermecanismo. Rastrear un mecanismo, “... es un modo de encontrar la causa” (Wittgenstein, 2002:83).

La pertinencia de esta idea surge a propósito de que, en el sentido común, se piensa que la estética es una rama de la psicología, cuestión que el autor desestima:

La idea es que, una vez que estemos más avanzados,..., todos los misterios del arte se entenderán mediante experimentos psicológicos. Por muy estúpida que sea la idea, es ésta más o menos (Wittgenstein, 2002:83).

Termina sosteniendo que las explicaciones estéticas no tienen nada que ver con

experimentos psicológicos, no se resuelven mediante la investigación psicológica.

En resumen, haciendo una síntesis de la trama de esta segunda sección, tenemos que:

- 1.- La estética como ciencia es una idea (ridícula) de mucha gente.
- 2.- El deleite (agrado o desagrado) no es causa de una reacción estética.
- 3.- La psicología requiere de explicaciones causales (concomitancias).
- 4.- La explicación estética no es una explicación causal.
- 5.- La estética no es una ciencia.

### **Tercera sección**

En esta sección aborda el tipo de explicación que uno desearía cuando espera una explicación estética. Comienza por cuestionar un símil que puede ser utilizado. Que algo haga click – caer en algo, venir a la cabeza, ocurrírsele a uno una cosa de repente, etc. –, sería como el ruido de un resorte cuando ha sucedido lo correcto. Pero en la explicación estética no hay nada que haga click o que encaje. Lo que sí se puede señalar, es un fenómeno que deja satisfecho.

Supongan que alguien dice: “El tempo de esta canción será correcto cuando pueda escuchar con claridad tal y tal cosa”. He señalado un fenómeno que, si se produce, me dejará satisfecho (Wittgenstein, 2002:86).

A continuación, examinando a qué llamaría una explicación o juicio estético, vuelve a retomar la idea de si la psicología experimental podrá explicar algún día los juicios estéticos. Sin embargo, desestima tal idea porque no encuentra “que haya conexión alguna entre lo que hacen los psicólogos y un juicio cualquiera sobre una obra de arte” (Wittgenstein, 2002:87). Más aún, se inclina por la imposibilidad de tal conexión apoyándose en algunos supuestos:

Supongan que averiguáramos que todos nuestros juicios proceden de nuestro cerebro. Descubriríamos entonces tipos particulares de mecanismos en el cerebro, formularíamos leyes generales, etc. Alguien podría mostrar que tal secuencia de notas produce tal tipo particular de

reacción; hace que alguien sonría y diga “¡Oh, que maravilloso! ...”, Supongan que esto sucediera, entonces seríamos capaces de predecir qué es lo que le gustaría o no le gustaría a una persona determinada. Podríamos calcular esas cosas. La cuestión es si éste es el tipo de explicación que nos gustaría tener cuando desconcertados respecto a impresiones estéticas; ... ¿Por qué estos compases me causan esta impresión peculiar?”. Evidentemente que no es esto, por ejemplo un cálculo, un cómputo de reacciones, etc., lo que queremos, aparte de la evidente imposibilidad de tal cosa (Wittgenstein, 2002:87).

¿Cómo conjurar tal desconcierto? Examina otras hipótesis: por medio de determinados tipos de comparaciones, de una articulación de ciertas figuras musicales y comparando su efecto, de su corrección o su rareza. ¿Qué criterio señalaría lo raro, por ejemplo? Uno podría ser la satisfacción; otro, la remisión a un diccionario o preguntar a otra persona. Pero si no se diera tal satisfacción, ésta no sería la explicación, porque lo que se busca no es una explicación causal, una corroboración experimental, estadística: no es lo que se busca en una investigación estética.

Tal parece que la respuesta la encuentra en la diferencia entre causa y motivo: otra manera de asentar la diferencia entre psicología y estética; entre ciencia y arte. Aunque muchas veces una respuesta al motivo de una acción apunta a reconocer un tipo de razón o de razonamiento, ello más bien actúa como justificación y no como información de lo que se ha hecho, no como reconociendo un mecanismo o algo así. Empero, hay explicaciones que son enormemente atractivas – tienen un encanto particular –, tal vez porque tienen misterio, a diferencia de la explicación científica que, en estricto rigor, permite predecir. En el caso de las explicaciones estéticas “... es importante la actitud que manifiestan. Nos proporcionan una imagen con un atractivo especial para nosotros” (Wittgenstein, 2002:94). En este sentido, la explicación estética no es un asunto de descubrimiento sino de persuasión. “... si alguien dice: “No hay diferencia”, y yo digo: “Hay una diferencia”, estoy persuadiendo” (Wittgenstein, 2002:96).

Así cerramos el círculo reconociendo su programa de trabajo. Volviendo a citar:

Todo lo que estamos haciendo es cambiar el estilo de pensar y todo lo que yo estoy haciendo es cambiar el estilo de pensar y persuadir a la gente para que cambie su estilo de pensar. (Wittgenstein, 2002:98),

Resumiendo la trama, tal como hemos hecho en las secciones anteriores:

- 1.- La explicación estética no es algo parecido a un hacer click.
- 2.- La explicación estética no es por causas sino por motivos.
- 3.- Las respuestas al motivo de una acción son más bien justificaciones.
- 4.- Muestran una actitud.
- 5.- Actúan por persuasión.

#### **Cuarta sección**

En esta sección<sup>vii</sup>, bastante crítica por lo demás, aborda la idea de perplejidades estéticas, estableciendo una distinción entre: a) perplejidades acerca de los efectos que las artes tienen sobre nosotros; y, b) sobre perplejidades que no funcionan como causas de esas cosas. Desecha la idea de la psicología como una mecánica del alma, ya que “... hablar de una mecánica del alma es un tanto ridículo”(Wittgenstein, 2002:99). Aunque se pudiera soñar con predecir las reacciones ante las obras de arte, no por ello se habrá resuelto qué es lo que se siente como una perplejidad estética.

Lo que necesitamos para resolver perplejidades estética son determinadas comparaciones, agrupamientos de casos determinados (Wittgenstein, 2002:99).

Más que hablar del efecto de una obra de arte, sentimientos, imágenes, etc., pone el acento en la obra. De la misma manera a como habría que hacerlo al pensar en las palabras, ya que: estima un error pensar que el significado o el pensamiento es algo que sólo acompaña a la palabra, y que la palabra no importa. Más precisamente, sostiene que “el sentido de una proposición es muy similar al asunto de una “valoración estética” (Wittgenstein, 2002:99).

El pensar (o las imágenes) no es algo que acompaña a las palabras habladas o escritas... El sentido - el pensamiento “Está lloviendo”- no son las palabras con el acompañamiento de algún tipo de imágenes (Wittgenstein, 2002:99-100).

La expresión de un rostro, por ejemplo, no es un efecto del rostro, ni sobre mí ni sobre nadie, concluye.

Si otra cosa diferente produjera el mismo efecto no podrían decir que tuviera la expresión que hay en ese rostro... Les enseño una pintura y se ponen tristes. Ése es el efecto de ese rostro (Wittgenstein, 2002:101).

En esto, el autor ve el punto clave del behaviorismo. “ No es que niegue los sentimientos. Pero dice que nuestra descripción de la conducta es nuestra descripción de los sentimientos.” (Wittgenstein, 2002:104).

Si se trata de describir la experiencia de alguien que observa a un auditorio ante un actor, por ejemplo, evidentemente ésta sería la experiencia de quien observa tanto la actuación como las emociones que se desencadenan. Sin embargo, se suele describir la emoción, obviando lo que se ha visto.

Se piensa en la descripción de la experiencia, no como descripción de la acción, sino como descripción... de sensaciones orgánicas (Wittgenstein, 2002:105).

Si se habla de descripción de una actitud, digamos a qué se llama descripción de una actitud, y entonces se verá que la actitud importa, porque algunos cambios modifican la actitud, termina por concluir. Lo mismo cuenta para las asociaciones,

podríamos tener todas estas asociaciones con un cuadro diferente, pero..., aún deseáramos ver este cuadro. Esto quiere decir que la impresión más importante es la impresión visual. Sí. Es la imagen que parece importar más. Las asociaciones pueden variar, las actitudes pueden variar, pero

cambien la pintura por poco que sea, y no querrán ya mirarlo nunca más (Wittgenstein, 2002:108).

Sintetizando la trama discursiva de esta sección:

- 1.- Las perplejidades estéticas no tienen que ver con una “mecánica del alma”.
- 2.- La obra es lo que importa y no el significado.
- 3.- Lo importante es la descripción de la experiencia con la obra.
- 4.- Las actitudes o las asociaciones no importan tanto como la obra

En otra Lección, el autor se refiere a la descripción, abordando cuestiones adicionales al tema tratado: la dificultad de describir la impresión que produce una experiencia estética. Más que no poder describirla, sostiene Wittgenstein, la dificultad se debe al hecho de estar intrigado e intentando describir, que al hecho de considerar una impresión estética como “indescriptible”. La expresión de una emoción musical corresponde más bien a un gesto o una determinada sensación cinestésica equivalente a pintar. “Pero eso mostraría que ustedes no pueden en absoluto transmitir mediante palabras la impresión” (Wittgenstein, 2002:111). Así también, descarta que imitar corresponda a una descripción, a la comunicación de una impresión:

“Supongan que la cuestión fuera transmitirles una determinada impresión que me produce una pieza musical. Esto podría depender quizá del hecho de que alguno de ustedes, al tocársela yo, “la captaran”, “la aprehendieran”. ¿En qué consiste aprehender una melodía o un poema?” (Wittgenstein, 2002:112).

Cuando varias personas leen una poesía, es probable que cada uno la lea de un modo un poco diferente, dejando la impresión de que ninguno la ha aprehendido. Al mostrar cómo debe ser leída, a un nuevo intento en que ninguno lee exactamente igual que otro, se permite decir que cada uno está completamente seguro de sí mismo,

Éste es un fenómeno: estar seguro de uno mismo, leerla de un modo

único... En ese caso puede que yo diga que los cuatro la han aprehendido... Sería perfectamente correcto decir que les he comunicado exactamente la experiencia exacta que tuve (Wittgenstein, 2002:113).

Sintetizando lo asentado en esta lección:

- 1.- La dificultad de describir, en el lenguaje, se debe a la perplejidad.
- 2.- La dificultad no se supera desde el lenguaje.
- 3.- La superación (aprehensión) no descansa en la imitación.
- 4.- Antes bien, en la experiencia de captación, aprehensión o expresión de un modo único.

## **Conclusión**

La filosofía de Ludwig Wittgenstein es, a la lectura de cualquiera, un asunto de gran dificultad, no sólo por la materia misma y su forma de exponerla, sino también por lo que algunos estiman “desorden” de los editores al incluir aspectos innecesarios o falta de lo esencial. Todo ello deja un sentimiento de impenetrabilidad a su filosofía. Más aún, cuando parece estar hablando del significado, en realidad puede estar hablando del sentido (para emplear la denominación de Frege); cuando parece referirse a un lenguaje- objeto, está hablando de un metalenguaje. Esta situación la encontramos en el caso de la estética.

La estética de Wittgenstein reproduce lo que es el sello de su filosofía; no es más que análisis lingüístico sobre estética. Isidoro Reguera en la introducción a esta obra señala acertadamente que con este autor hay que distinguir que:

... una cosa es el arte, otra la estética y otra la filosofía: el arte es la obra de arte, la estética es el hablar sobre el arte y la filosofía es el hablar sobre el hablar sobre el arte. (Wittgenstein, 2002:9).

Al hablar no del arte, sino del lenguaje sobre el arte es que da sentido a lo que hemos

denominado su programa de trabajo. Es decir, limpiar de ripios metafísicos (como lo bello, el inconsciente o la verdad, las supuestas imágenes interiores y el lenguaje del hombre), para prepararlo a una vida y a un pensar diferente, como sostiene el epígrafe que encabeza este artículo. Así,

...la estética intentaría describir y explicar el arte; y la filosofía, analizar y criticar ese lenguaje sobre el arte en vistas de su sentido, significado y verdad. (Wittgenstein, 1992b:10).

Se entiende que la estética, definida de esta manera, no tiene que ver con una ciencia de lo bello, con una ciencia que nos adoctrine sobre lo que es o ha de ser bello; o con una ciencia que se preocupe de los fenómenos interiores asociados a la contemplación estética. Por otro lado, entendida como ejercicio de análisis filosófico sobre el lenguaje que hable del arte posibilita alejarse de las imágenes que genera el arte. Tampoco tiene que ver con alguna ciencia que busque causalidad entre una fuerte emoción artística y el fenómeno de la perplejidad que sentimos ante ella.

A efectos de nuestra investigación central, esta visión enseña: 1) una mirada de prudencia, en el sentido de volver a considerar la forma de lenguaje utilizado, las atribuciones que asignamos en nuestro contacto con el arte, especialmente con la Educación Musical tal cual se la entiende en el currículo tradicional, o más general, a la enseñanza de la música; 2) a estimar prudentemente nuestras intenciones de búsqueda; en otras palabras, no buscar ni suponer mecanismos causales asociados a los fenómenos de emoción artística; 3) a focalizar en la obra (captación, aprehensión, expresión) antes que en el significado y forma de las palabras utilizadas en este ámbito; 4) a comprender la educación musical como un lenguaje-objeto orientado a la enseñanza, a similitud de cómo Wittgenstein considera la estética; 5) a erradicar la concepción de que en la experiencia de la música operan, necesariamente, elementos causales antes que motivaciones.

En fin, si estas estimulaciones tienen, o puedan llegar a tener, repercusiones, si se les puede dar un contenido concreto para la Educación Musical o para la enseñanza de la música, se



habrá dada un paso adelante en nuestra intuición inicial, que esperaba encontrar en escritos de pensadores insignes visiones estimulantes para nuestra disciplina. De cualquiera manera, de cara a los actores de la disciplina está la necesidad de reflexión en profundidad acerca de las variables intervinientes, como, por ejemplo, acerca de la búsqueda de verificaciones objetivas y compartidas al estilo de la ciencia, o con adscripciones conscientes o inconscientes a ideologías o cuerpos doctrinarios. Antes bien, se desprende del examen de las ideas de este autor la necesidad de volver a poner atención en el sujeto de la experiencia musical y en la obra, y en un proceso de persuasión o auto-convencimiento que lleve a la comprensión de que las cosas siempre pueden ser vistas de otro modo: ya que una nueva mirada siempre podrá arrojar sutilezas significativas.

### Referencias bibliográficas

Wittgenstein, L. (1976). *Cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.

\_\_\_\_\_ (1987). *Tractatus lógico-philosophicus*, Madrid: Alianza.

\_\_\_\_\_ (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

\_\_\_\_\_ (1992a). *Gramática filosófica*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (1992b). *Observaciones a La rama dorada de Frazer*. Madrid: Tecnos.

\_\_\_\_\_ (2000). *Movimientos del pensar*. Madrid: Pre-Textos.

\_\_\_\_\_ (2002). *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*.  
Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2004). *Últimas conversaciones*. Salamanca: Sígueme.

<sup>i</sup> Se suele distinguir entre la época anterior a 1930 y la época posterior a esa fecha para hablar del “primero” y el “segundo” Wittgenstein, o “Wittgenstein del Tractatus lógico-philosophicus” y “Wittgenstein de las Investigaciones Filosóficas”. El foco de nuestro examen corresponde la segunda etapa del autor.

<sup>ii</sup> Compilación de notas de estudiantes (Rhees, Smythies, Taylor, Lewy, Redpath, Drury, Ursell). En particular, estas lecciones o conversaciones tuvieron lugar en las habitaciones privadas de Wittgenstein durante el verano de 1938 en Cambridge, y fueron compartidas y transcritas por un grupo pequeño de estudiantes que dialogaron con él.

<sup>iii</sup> La historia de vida de Wittgenstein, hace esperar no solamente una opinión muy interesante para comprender la temática, sino también esperar una opinión filosófica relevante. <sup>iv</sup> Proyecto presentado por Miguel A. Aliaga I. y Cristhián Uribe V. en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) titulado “¿En qué consiste el conocimiento en Educación Musical?” y catalogado como FIBE 04-11.

<sup>v</sup> Al leer un poema haciendo gestos y expresiones faciales que se dirían de aprobación, ..., se podría decir: “Oh, sí. Ahora adquiere sentido”. ... los adjetivos estéticos apenas desempeñan papel alguno. <sup>vi</sup> En párrafos iniciales de Cuadernos azul y Cuaderno marrón hace notar que “Nos hallamos frente a una de las grandes fuentes de confusión filosófica: un sustantivo nos hace buscar una cosa que le corresponda” (Wittgenstein, 1976, 9).

<sup>vii</sup> Sobre notas de Rhees.

## El patrimonio musical entre la herencia compartida y el reencuentro iberoamericano<sup>60</sup>

Pilar Barrios Manzano  
Universidad de Extremadura  
pbarrios@unex.es

### Resumen

El conocimiento de la historia nos enseña los sabores y sinsabores del encuentro entre culturas. La educación debe transmitir a las nuevas generaciones la necesidad de conocer las confrontaciones negativas humanas, para intentar no repetir las, y potenciar el conocimiento de las muestras comunes que enseñan valores de comprensión y respeto al otro, convivencia, amistad, compañerismo y solidaridad a través del conocimiento y del afecto humano.

En este sentido y, como línea esencial de investigación del grupo MUSAEXI “Patrimonio musical y educación”, de la Universidad de Extremadura, nos planteamos intensamente y con gran ilusión, el estudio de las tradiciones y manifestaciones musicales que nos han ido uniendo (porque la expresión artística en comunidad siempre une), unas veces por las cercanía geográfica y otras por el acontecer histórico.

Estos trabajos se llevan a cabo entre un grupo interdisciplinar de investigadores, con representantes de musicología, de educación musical y de interpretación de distintos países iberoamericanos, y se están consolidando a través de proyectos que desarrollamos desde hace dos décadas. El último, y que es el que presentamos en la 9ª Conferencia Latinoamericana de Educación Musical, es el avalado por el Plan Nacional de I+D+i, *Música, danza y ritual en el Encuentro Iberoamericano. El patrimonio compartido y su transcendencia en la educación*. Referencia: HAR2011-30164-C03. Coordinado desde la Universidad de Extremadura (I.P.: Pilar Barrios) y con las universidades de Valladolid (I.P.: José Ignacio Palacios) y del País Vasco (I.P.:

---

<sup>60</sup> Los compañeros con los que trabajamos en este proyecto en la actualidad desde Extremadura son Ricardo Jiménez, Ángel Domínguez, Juana Gómez y Marta Serrano, además de Victoria Eli, de la Universidad Complutense de Madrid, Susa Herrera, de la Universidad de Vigo, José Filomeno Raimundo (Escuela Superior de Artes Aplicadas. Castelo Branco. Portugal), Guillermo Contreras y Gonzalo Camacho de la Universidad Nacional Autónoma de México, Arlington Pardo de la Universidad del Atlántico de Barranquilla (Colombia), Marita Fornado, de la Universidad de la República de Montevideo (Uruguay), y Chalena Vázquez, de la Universidad Católica de Lima (Perú).

Maravillas Díaz), en colaboración con otras universidades españolas, portuguesas y latinoamericanas.

**Palabras clave:** Patrimonio musical, educación musical, Encuentro iberoamericano, interculturalidad.

### **Abstract**

Knowledge of history teaches us the flavors and troubles of the encounter between cultures. Education must pass on to future generations the need to understand human negative confrontations, to try not to repeat them, and enhance the knowledge of the common signs that teach values of understanding and respect for others, coexistence, friendship, companionship and solidarity through knowledge and human affection.

In this regard and as essential line MUSAEXI group research "Musical Heritage and Education", University of Extremadura, we ask brightly and with great enthusiasm, the study of the traditions and musical events that have been joined (because the community artistic expression always binds), sometimes by geographic proximity and others by historical events.

These works are carried out among an interdisciplinary group of researchers, representatives of musicology, music education and interpretation of various Latin American countries, and are being consolidated through projects developed over the past two decades. The last, which is presented at the 9th Latin American Conference on Music Education, is supported by the National R + D + i, music, dance and ritual in the Ibero-American. The shared heritage and its importance in education. Reference: HAR2011-30164-C03. Coordinated by the University of Extremadura (Principal researcher: Pilar Barrios) and University of Valladolid (Principal researcher: José Ignacio Palacios) and the University of Pais Vasco (Principal researcher: Maravillas Díaz), in collaboration with other universities spanish, portuguese and Latin-American.

**Keywords:** musical heritage, music education, Iberoamerican meeting, interculturaly.

## **1. Introducción. El Encuentro Musical Iberoamericano, un proyecto para la convivencia**

Este proyecto que presentamos en el resumen se inscribe en los principios de la UNESCO, basado en la importancia de la investigación del multiculturalismo en el 7º Programa Marco de la Unión Europea.

En esta línea se desarrollan los fines de la UNESCO, así como la Carta Cultural Iberoamericana, que se elaboró a partir de la XVI Cumbre Iberoamericana (Montevideo, 2006), y se refuerza de nuevo en el I y II Planes para la Alianza de Civilizaciones (2008-2014) con « la tarea de impulsar el desarrollo de proyectos y actuaciones destinados a favorecer el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural, a promover el entendimiento y la transmisión de valores cívicos y de una cultura de paz ».

Es además necesario transmitir los elementos del patrimonio cultural que son compartidos por los países iberoamericanos y en contra de todo tipo de prejuicios xenófobos, nacionalistas o chauvinistas, en favor de la construcción de valores de convivencia, consenso y universalidad.

Buena parte de la investigación del patrimonio musical español y europeo está sesgada por haber obviado la influencia y la evolución de géneros, estilos y variantes en los países iberoamericanos y mediterráneos. Todo ello influye en las personas que reciben la información, los profesores, los maestros y, con ellos, sus alumnos.

Es necesaria la deconstrucción de estos cánones a través de estudios comparativos, y, en este sentido, realizar un verdadero esfuerzo de integración de equipos internacionales multilaterales conformados por investigadores de la mayor parte de los países de Iberoamérica. El patrimonio musical de nuestros países es, a la fuerza, patrimonio musical compartido y más que en ningún otro campo, en el análisis del patrimonio musical, la máxima debería ser « investiga lo local pero a partir de un conocimiento y un pensamiento global »

Estamos convencidos de que para potenciar estos valores hay que hacerlo a través de la educación y en la expresión artística. A través de herramientas y contenidos para la educación entenderemos el intercambio y sincretismo entre las comunidades, producidos a partir del encuentro de culturas. Esto se va a fomentar a través del estudio y la práctica de la música, la danza y el ritual, para encontrar una parte importante del patrimonio común que nos une y transmitirlo en la educación formal, no formal e informal

Teniendo en mente este criterio se elaborará toda una serie de material didáctico, para transmitir todo este acervo mediante una metodología de trabajo que trascienda claramente en la formación de educadores y en los educandos

## **2. Los rituales compartidos**

Se ha considerado como característica esencial del ritual la relación o interconexión que se produce entre los poderes instituidos o reconocidos socialmente (político, económico, eclesiástico...) el grupo que se responsabiliza de las actividades que conlleva y el pueblo en general. En la fiesta y el ritual que la acompaña son los momentos en que el pueblo se reúne en un acto común en el que la música desempeña una importante labor de conexión social. Ya sea como meros espectadores o como integrantes de los distintos momentos la intervención musical y dancística une al pueblo.

Por su carácter social, el ritual festivo es parte esencial para los individuos del contexto en el que se realiza y se mantiene cuando se da la aceptación y participación del colectivo que organiza y del que lo integra como participante. Para unos y otros el ritual supone una fuerte carga simbólica, siendo el medio de reproducción del sentimiento de pertenencia a la comunidad que lo celebra.



Pastorela de Palomero (Extremadura. España). Pastores y ermitaños. Michoacán. México

Con el encuentro de los países iberoamericanos encontramos muchos rituales que se repiten en los distintos países. Así encontramos recursos muy útiles para comprender que compartimos elementos comunes que nos unen, unos generados por la propia condición natural en los ciclos del año; otros por la condición humana siguiendo el ciclo de la vida.

En el estudio y preparación del material se van haciendo pequeñas descripciones de los rituales festivos, de su significado y simbología, así como de los mitos y leyendas con el fin de integrarlos en los estudios humanísticos educativos. Es en estos momentos, y en el establecimiento de otras estructuras, según las creencias donde podemos encontrar muchos puntos comunes para estudiarlos y transmitirlos en la educación.

### 3. Canciones, bailes y danzas

En el espacio iberoamericano hay una serie de canciones populares, bailes y danzas que muestran un clarísimo intercambio y sincretismo en el que se muestran elementos europeos, africanos y americanos.

Por poner algunos ejemplos sírvannos canciones infantiles, alboradas, villancicos, romances, danzas de negritos, pastorelas, de carnaval, bailes de bomba, fandangos...

Un ejemplo muy claro como música de tradición oral es el romance de la Catalina, que ya nos lo envió Marita Fornaro, recogido de una anciana informante en Uruguay. El mismo romance nos lo han reconocido otras compañeras educadoras asistentes a la Conferencia que nos ocupa. La tonada de la Guadalupana mexicana, coincide con la del romance español dedicado al milagro de “San Antonio y los pajaritos” y así un amplísimo repertorio que siguen siendo muestras vivas del encuentro cultural. Este repertorio es muy importante y útil para aplicar en los distintos niveles educativos.

Si además abundamos en lo que se refiere a música popular del siglo XX, a través de las canciones populares y de autor, y los bailes de ida y vuelta podemos encontrar un riquísimo repertorio común. Las orquestas que proliferaron por las fiestas de los pueblos fueron difundiendo todo tipo de canciones, músicas y bailes, hoy llamados de salón, como la cumbia, la petenera, el chachachá, la copla, el fado, el fandango, la sevillana, por citar sólo algunos. Un ejemplo que nos hemos encontrado, con motivo de este viaje, en agosto de 2013, en el Colegio “Portugal” de Punta Arenas en la Patagonia Chilena, es la canción popular “Yo vendo unos ojos negros”, que nos cantó la maestra de música con un grupo de alumnos de 10 y 11 años, como muestra de la canción chilena. Se dio un gran asombro al comprobar que las dos profesoras españolas, Susa Herrera y Pilar Barrios, las cantábamoc con ellos. Al explicar que se encuentran también en el repertorio popular, que se canta cuando se reúnen un grupo de amigos con guitarras en España, fue un momento en el que las distancias se disiparon al comprender esos puntos mágicos de confluencia.

La danza que acompaña al ritual tiene un carácter cíclico y se repite siempre en las mismas circunstancias, incluso bajo condiciones personales o sociales adversas, ya sea en fechas determinadas dentro del calendario, natural, litúrgico o agrícola-ganadero, o bien cuando se produce el fenómeno para el que han sido concebidas: ritos de paso, fines preventivos, propiciatorios o curativos, entre otros.





Danzas de Lousa (Portugal)

Danzas Veracruz (México)

Danzas de Fregenal de la Sierra.  
Extremadura. España

Las danzas de negritos son las que más muestran la continuidad de aquellas iniciales cofradías de esclavos africanos. La primera de ellas fue la de los Ángeles de Sevilla, fundada, entre 1394 y 1400, por el arzobispo de Sevilla, Don Gonzalo de Mena y Roelas. En Montehermoso (Cáceres) se conserva la cofradía de *Los negritos de San Blas*. Quizá sea una de las manifestaciones más repetidas en los distintos países iberoamericanos:



Bailanegritos. Trujillo. Perú. S. XVIII

Negritos de San Blas. Montehermoso  
Cáceres. España



Sones de negros. Barranquilla Colombia

#### 4. Instrumentos

Las canciones y las danzas tienen su referente y complemento en los instrumentos. Analizamos las reseñas documentales y las fuentes de la iconografía, así como los instrumentos conservados a ambos lados del Atlántico. El estudio organológico nos muestra cómo a partir de la llegada de los españoles y africanos a América, se mezclan una serie de instrumentos que denotan ascendencia africana y europea y que inmediatamente se unen a los instrumentos allí presentes.

Con la llegada de los europeos, los procesos de sustitución de materiales y técnicas empleados en la manufactura de los instrumentos musicales sufrieron y han seguido sufriendo cambios circulares, es decir que después de surgir de cosas de la naturaleza y ser reinterpretado con otros materiales y técnicas constructivas existen casos en que son reinterpretados nuevamente con materiales de la naturaleza; instrumentos de viento, que habiendo tenido su origen en tallos huecos vegetales, fueron después tallados y torneados en madera, y cuando se llevaron a la Nueva España, volverían aquí a ser contruidos con tallos vegetales como el carrizo y el *saúco*. Un mismo tipo de instrumento musical, de acuerdo a los materiales con que se elaboró, en muchas ocasiones cohabita con variantes.

En la aplicación didáctica partimos de las primitivas culturas aborígenes de ambos lados y de sus puntos comunes, como son las caracolas marinas, las campanitas, etc.





Campana de barro. Primitivas culturas de Huatusco. Estado de Guerrero. México. Colección Guillermo Contreras



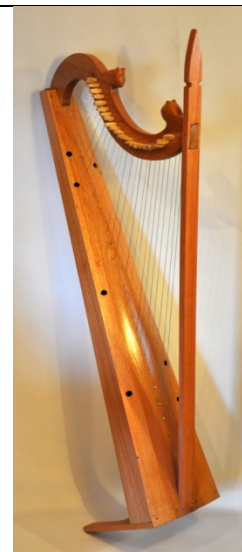
Reproducción Tintinabulum romano. Extremadura. España. Colección Pilar Barrios.



Arpa Egipcia. Museo de El Cairo. Estudio Rafael Pérez Arroyo. Universidad Rey Juan Carlos



Ángel Músico. Escuela de Juan de Flandes. Monasterio de Guadalupe



Arpa Tenek. México. Colección Guillermo Contreras. En la actualidad en Casa-Museo Guayasamín



Panel elaborado por Ángel Domínguez con tamborileros de distintos países iberoamericanos



Turutas y dulzainas, descendientes de las chirimías antiguas españolas.  
 Colección Manuel García Matos. Museo Pedrilla-Guayasamín. Cáceres.

Panel elaborado por Guillermo Contreras con las chirimías que se conservan en México.

## 5. Conclusión

Las muestras presentadas son muy esclarecedoras para comprobar que tenemos un importante camino por delante para trabajar en grupo, entre musicólogos, intérpretes y educadores y para transmitir en los centros educativos a las nuevas generaciones.

## Referencias bibliográficas

- A.A. V.V. (1997-2000). *Diccionario de la música española y latinoamericana*, vol 10. E Casares (coord). Madrid: Sociedad General de Autores de España.
- A.A.V.V. (2001). *Danzas rituales en los países iberoamericanos*. Barrios, P. & Serrano, M (coord.). Mérida: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de [http://descargas.nuestramusica.es/libro\\_danzas.pdf](http://descargas.nuestramusica.es/libro_danzas.pdf)
- Aranzadi, I. de. (2009). *Instrumentos de las etnias de Guinea Ecuatorial*. Madrid: Aecid. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Barrios, P. (2009). *Danza y ritual en Extremadura*. Ciudad Real: CIOFF-INAEM. Recuperado de [http://descargas.nuestramusica.es/danzas\\_rituales\\_extremadura.pdf](http://descargas.nuestramusica.es/danzas_rituales_extremadura.pdf)
- Contreras, G. (1988). *Atlas cultural de México. Música*. México D.F.: SEP-INAH-PLANETA.
- Contreras, G. & Barrios, P. (2011). *Muestra iberoamericana. Los primeros instrumentos de la exposición. El patrimonio compartido*. Cáceres: Diputación Provincial. Recuperado de [http://descargas.nuestramusica.es/catalogo\\_instrumentos.pdf](http://descargas.nuestramusica.es/catalogo_instrumentos.pdf)
- Fornaro, M. & Olarte, M. (1998). *Entre rondas y juegos: análisis comparativo del repertorio infantil tradicional de Castilla-León y Uruguay*. Uruguay: Universidad de la República.

Hernández, E. (2011) *Cultura y Folclor Afropalanqueros*. Barranquilla: Alcaldía.

Vázquez, Ch. (2008). *Historia de la música en el Perú. Fascículo para Educación por el Arte*.

Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de  
[http://chalenavasquez.com/pdf/historiamusica\\_ministerio.pdf](http://chalenavasquez.com/pdf/historiamusica_ministerio.pdf)

## **El sujeto promedio: la experiencia estética medida por el CRDI. Un análisis estadístico detallado.<sup>61</sup>**

M. Gabriela Galante  
DAMus, IUNA  
mgalante@hotmail.com

J. Ramiro Limongi  
DAMus, IUNA  
ramiro\_limongi@yahoo.com

### **Resumen**

El presente trabajo es una reflexión acerca del verdadero significado de los datos recolectados en una experiencia de medición de la respuesta estética ante un estímulo musical realizada previamente. Al considerar una muestra pequeña, la detección de características relevantes que no se relacionan con los resultados típicos de manera necesaria o directa renueva el debate entre posturas estéticas universalistas y relativistas y, en última instancia, propone múltiples enfoques válidos en el análisis tendiente a la construcción de conocimientos de naturaleza diversa. Asimismo, evalúa la propiedad en el uso de herramientas estadísticas explicitando el carácter abstracto, y por ende ficticio, aunque eventualmente útil, de la figura de un sujeto promedio.

**Palabras clave:** experiencia estética, universalismo, relativismo, estadística descriptiva.

### **Abstract**

This paper presents a reflection on the true meaning of data collected for a previously performed experience on measurement of aesthetic response. While considering a small sample, detection of relevant features not necessarily or directly related to typical results renews the debate between Universalist and relativist aesthetic positions and, ultimately, proposes consideration of several

---

<sup>61</sup> Se utiliza para el presente análisis parte de la data recogida en la investigación realizada por los autores junto al Mg. Dionisio Castro y cuyo informe ha sido publicado y puede ser consultado de acuerdo con los datos consignados en la sección Referencias bibliográficas.



valid approaches to analysis aimed at building knowledge of various kinds. It also assesses proper use of statistical tools explaining the abstract, and therefore fictional, although eventually useful, figure of an average subject.

**Keywords:** aesthetic experience, universalism, relativism, descriptive statistics.

## Introducción

La respuesta estética es uno de los rasgos más universales del ser humano. Ha sido observada en todas las culturas y hasta se le ha atribuido valor de supervivencia (Conrad 2010). Sin embargo, saber si nuestra sensibilidad está determinada por el historial evolutivo de la especie o si estamos culturizados para sentir de cierto modo parece ser cuestión inagotable de debate (Walsh 1988).

Aristóteles (2003, 2004) sostiene que los impulsos que dan lugar a la creación artística (y tecnológica), así como el interés y el disfrute experimentados ante la misma surgen de una naturaleza humana común y, en el siglo XVIII, Hutcheson, Hume y Kant, entre otros, adoptan también una posición naturalista en sus teorías sobre el gusto. El filósofo alemán llega a *“definir incluso el gusto por la facultad de juzgar acerca de lo que hace universalmente comunicable, sin la mediación de un concepto, el sentimiento que nos procura una representación dada”* (Kant 1995 §40) y, en 1897, Tolstoi (1960) propone que es precisamente la capacidad comunicativa del arte la esencia universal que une a todos los seres humanos.

En todos estos casos se presupone la existencia de rasgos fundamentales presentes de manera relativamente uniforme en todas las culturas. Pero el punto de vista desde el cual se aborda esta problemática ha ido cambiando a lo largo del tiempo y, por ejemplo, el mundo académico humanístico después de la Segunda Guerra Mundial *“ha tendido a enfatizar el contexto cultural de toda actividad humana [...] el relativismo se ha convertido en la ortodoxia dominante: se consideró que los valores estéticos solo eran reales en relación con su contexto histórico y cultural local”* (Dutton 2001:212, trad. Limongi). Se entiende entonces que la respuesta estética depende de la interpretación que cada individuo haga ante el estímulo y que, a



su vez, ésta surge de sus emociones y comparaciones con experiencias previas. Aún la sustancial evidencia experimental que expone un alto grado de consenso panhumano en la evaluación de la belleza no es inequívoca y “*De acuerdo con Forge (1973), la existencia de una estética humana universal es [en definitiva] cuestión de fe sin que ni quienes sostienen ni quienes se oponen a la idea de una respuesta básica o genética a ciertas formas o proporciones sean capaces de probar sus convicciones*” (Sudweeks & Simoff 1999:2, trad. Limongi).

Es así que simultáneamente encontramos los intentos de descripción y teorización sistemática de la experiencia estética en búsqueda de universales que emprenden quienes sostienen un enfoque experimental de la disciplina y la desestimación de quienes impulsan un desarrollo científico de la misma pero consideran imposible cualquier tipo de generalización de resultados de naturaleza absolutamente subjetiva (Castro, Galante & Limongi 2013:20). Esta incertidumbre se acentúa, particularmente en el caso de la música ante la dificultad de obtener datos acerca de la experiencia, junto con ella, que sean cuantificables y que no sufran la distorsión que inevitablemente significa toda verbalización o conceptualización (Sloboda 1991, Meyer 1956).

### **Mecanismo de medición**

En la década de 1980 se concibieron métodos de investigación de respuesta estética de juicio continuo que ofrecieron a los sujetos la posibilidad de reaccionar ante la música mientras que las respuestas eran registradas en tiempo real, evadiendo también el recurso a la verbalización o conceptualización. Este aspecto no es menor teniendo en cuenta que “*las dimensiones de la vida que pueden reunirse en una experiencia existencial musical, evaden ampliamente el lenguaje*” (Øivind Varkøy 2009:43, trad. Galante).

Uno de estos dispositivos, desarrollado en el Centro para la Investigación Musical de la Universidad del Estado de Florida, es un dial manipulado fácilmente por los sujetos de la investigación y conectado a una computadora que recoge información transformada a formato numérico por medio de un software específico a partir del cual pueden confeccionarse

representaciones gráficas. Se trata de una herramienta llamada Interfaz Digital de Respuesta Continua (CRDI por su sigla en inglés) que ha sido aplicada a la exploración de variados temas como foco de atención, preferencias musicales, percepción de diferentes parámetros específicos del discurso musical, respuesta estética y, recientemente, distractores auditivos que pueden condicionarla (Madsen, Geringer, Jonson, Southall, Brunkan 2012). Por su intermedio se abordan diversas poblaciones: músicos con distintos intereses y grados de formación, no músicos, personas de diversas edades y/o capacidades.

### **Antecedentes**

El CRDI fue utilizado por Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon (1993) para la medición empírica de la respuesta estética de 30 docentes y estudiantes de posgrado avanzados mientras escuchaban un fragmento de *La Bohème* de Puccini, evitando toda definición previa del concepto. Respondiendo posteriormente un cuestionario, todos los sujetos informaron haber tenido al menos una experiencia estética y, si bien se observan diferencias en las representaciones gráficas individuales, se registran coincidencias entre las que se encuentran los puntos máximo y mínimo de emoción. Tras este y otros estudios, la validez concurrente del CRDI ha sido ampliamente analizada encontrando un alto grado de correlación, por ejemplo, con el mecanismo de listas de adjetivos Hevner en relación con el significado de categorías, o con la escala Likert al estudiar tono y entonación. Aquí, un cuestionario adicional sirve como herramienta de triangulación que pone de manifiesto cuestiones implícitas en el registro CRDI. Respecto de la confiabilidad, operaciones como testeo y retesteo, observaciones comparadas con otros sujetos, jueces, observadores e instrumentos aseguran la consistencia de las mediciones (Geringer *et al.* 2004).

En la República Argentina se han realizado varias réplicas de este estudio (de especial relevancia Frega 2000-2001; ver otras citadas en Castro *et al.* 2013), obteniéndose representaciones gráficas de los resultados con perfiles generales de curva semejantes incluso en contextos de marcada interculturalidad. En esta última réplica, llevada a cabo en el marco de una de las líneas de investigación planteadas por el Centro de Pedagogía Musical (CePeM), DAMus, IUNA, manteniendo estímulo y herramienta de medición, se optó por un contexto naturalista,

dentro de las clases regulares de la asignatura Estética de la Música. En dos tomas de muestra, que incluyeron 8 sujetos cada una, se recolectaron los datos que posteriormente se analizaron y que sirven ahora como material para el presente trabajo.

## Resultados y discusión

En su intento por cuantificar la medición de la respuesta estética, tanto el estudio original de Madsen *et al.* (1993) como la réplica de Castro *et al.* (2013) destacan especialmente las semejanzas en el diseño de las curvas que resultan de los datos y sus tendencias coincidentes (“picos y valles”) y, aun cuando mencionan diferencias de consideración al comparar gráficos individuales, especulando incluso acerca de sus determinantes, manifiestan claramente como objetivo el interés por evaluar posibilidades de generalización a fin de lograr ya sea una mejor comprensión de este tipo de experiencias o la transferencia de conocimientos desarrollados en diferentes contextos.

Ni los 30 sujetos del primer trabajo, ni, mucho menos, los 16 del segundo permiten *per se* realizar inferencias que pudieran llegar a plantearse como una caracterización del universo, que comprende, en este caso, músicos formados o en formación en un contexto académico. Sin embargo, la notable coincidencia entre los resultados presentados por ambos informes (Figura 1), por demás significativa teniendo en cuenta la diversidad de contextos (similar también en el caso de otras réplicas citadas por Castro *et al.* que invitamos a consultar al lector), así como la idea de justificar la confiabilidad de la herramienta de medición CRDI, claramente presentada por Madsen *et al.*, llevan a poner el énfasis en el cálculo de medidas de tendencia central. Si bien la media refleja la existencia de valores extremos, siendo especialmente afectada por la heterogeneidad de los datos, cuanto mayor sea ésta, menor es la información que aquélla proporciona. Y, dado que esta variabilidad tenderá a reducirse al aumentar el tamaño de las muestras, estableciéndose una frecuencia relativa de repetición de acontecimientos, en el estudio aquí analizado es de particular interés, en cambio, detectar características sobresalientes o inesperadas en las curvas correspondientes a cada sujeto de forma individual.

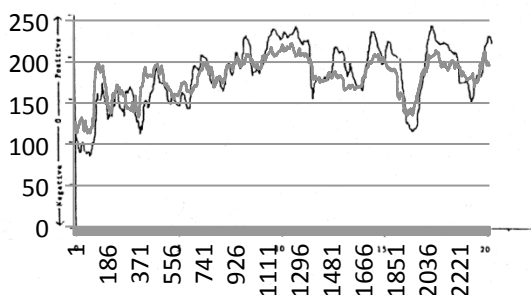


Figura 1. Comparación de curvas promedio individuales

— Madsen, Brittin, Capperella-Sheldon  
 — Castro, Galante, Limongi

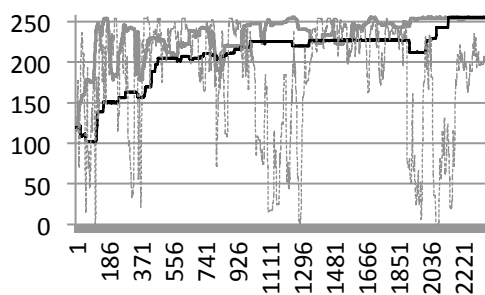


Figura 2. Comparación de 3 curvas

— S1: Cantante, 26 años, mujer  
 — S2: Cantante, 33 años, mujer  
 ..... S3: Pianista, 22 años, mujer

A modo de ejemplo, proponemos la consideración de tres casos (Figura 2) analizando algunas convergencias y divergencias entre sí y con las curvas promedio ya comentadas. En las respuestas de los sujetos 1 y 2 (S1 y S2) observamos curvas con tendencias semejantes al promedio aunque notablemente menos “escarpadas” y con valores más altos que se sostienen a lo largo de toda la audición. Aun cuando S2 tiene mayor variabilidad en el movimiento del dial, se trata de uno de los únicos tres respondientes que consignaron en el cuestionario completado posteriormente que su experiencia estética había durado todo el acto (refiriéndose a la totalidad del fragmento escuchado) por lo cual su curva podría equipararse con la de S1 que presenta incluso algunas mesetas.

En ambos casos se trata de mujeres, estudiantes de la Licenciatura en Artes Musicales orientación Canto en la que reciben formación técnica vocal y de repertorio que las convierte en oyentes especializadas, conocedoras del género operístico y conscientes de la maestría técnica e interpretativa de los cantantes escuchados. Asimismo, por su experiencia e intereses, el canto tenderá a ocupar el foco de atención durante la audición y definirá en buena medida sus preferencias.

El otro sujeto nos ofrece una curva muy distinta. La amplitud del movimiento del dial es sumamente contrastante con la de los casos anteriormente descriptos, llegando incluso a los

valores mínimos mientras que en aquéllos casi no aparecen los correspondientes al cuadrante izquierdo del dial CRDI. S3 es también una mujer cursante del programa de Licenciatura en Artes Musicales, pero su orientación es Piano. Prefiere en general las texturas en que la voz no se presenta como figura exclusiva o marcadamente predominante a la percepción (ya sea por razones puramente compositivas o interpretativas/de grabación) o, si esto sucede, aquéllas en las que la línea vocal se construye sobre un diseño melódico equilibrado. En puntos climáticos, encuentra más agradable la voz de la soprano en que los agudos naturalmente no se producen con tanta tensión (extraordinariamente relajados en el caso de Montserrat Caballé) y califica como negativos los del tenor, naturalmente tensos, adecuadamente utilizados por Puccini para proponer una intensificación dramática e impecablemente resueltos por Plácido Domingo.

Vemos entonces que “*Explorar los datos, debe ser la primera etapa de todo análisis de datos*” (Orellana 2001:3). “*Si el análisis se realiza automáticamente, se corre el riesgo de no advertir las características más relevantes de los datos, o de perder la información acerca de individuos con comportamiento atípico*” o idiosincrático (Orellana 2001:10). Así pues, la formulación de curvas promedio y su posterior comparación es relevante en los estudios analizados y una importantísima herramienta estadística para la investigación en general, pero la identificación de rasgos individuales, sus apariciones en uno o varios casos, ya sea de forma coincidente o no, y un análisis que pudiera acercarnos al establecimiento de factores determinantes de los mismos, se muestra también como un campo de profunda riqueza en la comprensión de lo que sea la experiencia estética concreta, experimentada por un sujeto real sin abstracciones mediante, y no debiera pasarse por alto.

### **Referencias bibliográficas**

Aristóteles. (2003). *La Política*. Buenos Aires: Gradifco.

\_\_\_\_\_ (2004). *Poética*. Buenos Aires: Libertador.

- Castro, D., Galante, M. G. & Limongi, R. (2013, 26 de abril). La experiencia estética y su medición: Una prueba piloto en cátedras de Estética de la Música, DAMus, IUNA. *Enseñar música: Revista panamericana de investigación*, 1(1), 19-31. Recuperado de <http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas13/Ensenar1-1/04EM1-1ArtCastro-Galante-Limongi.pdf>
- Conrad, D. (2010). A Functional Model of the Aesthetic Response. *Contemporary Aesthetics*, 8. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/c/ca/7523862.0008.021?view=text;rgn=main>
- Dutton, D. (2001). Aesthetic Universals. En Gaut, B. & McIver, D. (Eds.). *The Routledge Companion to Aesthetics*, 203-214. New York: Routledge.
- Frega, A. L. (2000-2001). Aesthetic response to music as measured by the CRDI: A crosscultural replication. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 61-65.
- Geringer, J., Madsen, C. & Gregory, D. (2004). A Fifteen-year History of the Continuous Response Digital Interface: Issues Relating to Validity and Reliability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 160, 1-15.
- Kant, I. (1995). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Madsen, C., Brittin, R. & Capperella-Sheldon, D. (1993). An Empirical Method for Measuring the Aesthetic Experience to Music. *Journal of Research in Music Education*, 41(I), 57-69.

- Madsen, C., Geringer, J., Johnson, C., Southall, J. & Brunkan, M. (2012). *The Effect of Purposeful Distractors Placed in an Excerpt of Puccini's La Bohème: Replication and Extension*, Proceedings of the Twenty-fourth ISME, Thessaloniki, Greece 8–13 July 2012.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Orellana, L. (2001). *Estadística descriptiva*. Recuperado de [http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material\\_de\\_apoyo-F-C-CIFH/1MaterialdeapoyocursosCIFH/4Estad%C3%ADsticaBasica/Estadisticadescriptiva-LillianaOrellana.pdf](http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/1MaterialdeapoyocursosCIFH/4Estad%C3%ADsticaBasica/Estadisticadescriptiva-LillianaOrellana.pdf)
- Øivind Varkøy (2009). *The role of music in music education research: Reflections on musical experience*. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 11, 33-48. Recuperado de [http://brage.bibsys.no/nmh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_15634/1/VarkoyTheRoleofMusic.pdf](http://brage.bibsys.no/nmh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_15634/1/VarkoyTheRoleofMusic.pdf)
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.
- Sudweeks, F. & Simoff, S. J. (1999). *Quantifying Beauty: An Information System for Evaluating Universal Aesthetics*. En 2<sup>nd</sup> Western Australian Workshop on Information System Research (WAWISR), 27<sup>th</sup> November 1999, Perth, W.A. Recuperado de <http://www.it.murdoch.edu.au/~sudweeks/papers/beauty.pdf>
- Tolstoi, L. (1960). *What Is Art?* (Traducción de Maude, A.). Indianápolis: Bobbs-Merrill. Recuperado de <http://ebookbrowse.com/tolstoi-leon-que-es-el-arte-pdf-d276108173>

Walsh, D. (January 9, 1998). *The Aesthetic Component of Socialism*, lecture delivered to the International Summer School on Marxism and the Fundamental Problems of the 20th Century. Recuperado de <http://rebeccanelson.com/aesthetics.html>



## **El teatro kamishibai y sus posibilidades expresivas en el aula**

Silvia Esther Villalba  
Inst. Sup. Prof. Música “Prof. L. Y. P. de Elizondo”  
villals@yahoo.com.ar

Mariela Espíndola  
UEP N°42, Inst. Adventista de Resistencia  
marielazini@yahoo.com.ar

Luis Sosa  
Instituto de Cultura del Chaco  
luchoregie@hotmail.com

### **Resumen**

Este trabajo, narra experiencias educativas con Artes Combinadas realizadas en la provincia del Chaco (Argentina), en el marco de un proyecto de capacitación destinado a Profesores del Área Artística de todos los niveles educativos.

Con formato de Taller interactivo, el proyecto comprendió encuentros presenciales en los que se incentivó a los participantes a utilizar herramientas que les permitieran superar ciertas limitaciones propias del uso de otros lenguajes tales como lo es el Teatro, cuyos códigos no eran del dominio de la formación específica de los capacitandos. Paralelamente y en tiempo no presencial, los participantes desarrollaron proyectos de trasposición áulica (adaptadas al nivel educativo de desempeño) y documentaron en formato audiovisual ejemplos de dichas producciones.

Entre las actividades desarrolladas, sobresalieron las experiencias con Kamishibai (Teatro de papel japonés), tipología teatral que gracias a sus posibilidades expresivas, ha sido utilizada en occidente fundamentalmente para incentivar la lectura. En esta oportunidad, dicha herramienta pedagógica fue utilizada a fin de posibilitar exploraciones sonoras, experiencias sonoro-narrativas y la puesta en escena de textos dramático-musicales, adaptados a diferentes niveles y contextos áulicos.

Finalmente, la propuesta permitió cumplimentar los objetivos planteados y, acorde con los contenidos y metodologías abordadas durante el desarrollo de la capacitación, los participantes fueron capaces de implementar nuevos recursos en el aula, comprobándose así la flexibilidad del modelo y su factibilidad de aplicación en variados contextos del sistema educativo argentino.

**Palabras clave:** Artes combinadas, creatividad, musicalizaciones.

### **Abstract**

This work tells educational experiences with Combined Arts, in the province of Chaco (Argentina), within the framework of a training project aimed at Art teachers at all educational levels.

Following an interactive workshop format, the project included on-site meetings in which the trainees were encouraged to use tools that would enable them to overcome certain limitations inherent in the use of other languages such as the Theatre, whose codes were not the domain of the trainees' specific training. Similarly, during off-site work, trainees had teaching-learning experiences with their students (all of which were adapted to the educational level of performance), and recorded samples in AV format.

Among the activities developed stood out experiences with Kamishibai (Japanese Paper Theater), theatrical typology that thanks to their expressive possibilities has been used in Western Societies, especially, to encourage reading. On this occasion, the tool was used to enable sound explorations, sound-narrative experiences, and the staging of dramatic-musical texts, adapted to different levels and classroom contexts.

At the end of the proposal, the objectives were achieved and, in line with the methodologies proposed during the development of the training, the participants were able to implement new resources for the classroom, thus proving the flexibility of the model and its feasibility of implementation in various contexts of the Argentinean education system.

**Keywords:** Combined Arts, creativity, musicalization.

## Desarrollo

Hacia la primera mitad del siglo XX, la Bauhaus inició una fuerte tendencia hacia la creación integral por sobre otras formas tradicionales de producción, la que se trasladó pronto a Hollywood, dónde prevaleció el concepto de espectáculo con un formato de show en el que los artistas cantaban, bailaban y actuaban a la vez. Dicho fenómeno se reflejó incluso al llevar al cine las comedias musicales, muchas de las cuales presentaban un breve y superfluo guión al servicio de las estrellas, el glamour y el deslumbramiento por el espectáculo mismo. Salvando las distancias estéticas y los fines comerciales de estos antecedentes precursores del arte integral, cabe mencionarse que la formación de los mencionados actores incluyó variadas disciplinas, las que debieron ser aprendidas y expresadas con un alto nivel académico. Dicha formación fue indispensable además, porque la combinación de diferentes lenguajes en una realización artística, constituye una manifestación plurivalente que emerge de la concepción sincrética en que se desarrolla la vida en sociedad. Así, la “deslimitación” de especialidades, la integración global a partir de la desintegración parcial, la construcción de nuevos formatos de discurso y la abstracción de mensajes explícitos, permiten al receptor, acercarse al arte desde un lugar más espontáneo, libre de condicionamientos culturales y abierto a la interacción entre creador y receptor. (Espinosa, 2008)

En este marco, los caminos artísticos iluminaron a la Educación, orientando una apertura a nuevas modalidades de enseñanza de disciplinas artísticas, donde docente y alumno logran construir y reconstruir conjuntamente espacios de expresión espontánea y creativa. Al respecto, Susana Espinos, expresa que este es precisamente *“uno de los más significativos paradigmas que transmiten las artes de la actualidad. Sin que ello signifique un renunciamiento a los lenguajes propios de cada arte, el hombre hoy se expresa mucho más globalmente, combinando de manera libre las distintas expresiones artísticas y sin miedo a violar las reglas instituidas, para en cambio generar creativamente reglas instituyentes.”* (Espinosa, 2008)

En dicho sentido, el contexto educativo argentino favorece acciones de integración artística, ya que por ejemplo la Ley de Educación Superior<sup>62</sup> y la Ley de Educación Nacional<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Ley de Educación Superior N° 24.521, del año 1995

promueven la conveniencia de una movilidad horizontal-vertical de disciplinas, e impulsan la igualdad de oportunidades al favorecer una articulación de diferentes ofertas educativas. Asimismo, pretenden que las mismas faciliten a los docentes su adaptación a la actual realidad cambiante y demandante, la cual les exige la adquisición de destrezas para las cuales muchos de ellos no fueron capacitados durante su proceso formativo. Paralelamente, la Resolución Ministerial N° 1986/09 de la provincia del Chaco introduce modificaciones a la legislación vigente<sup>64</sup>, impulsando entre otras cosas una política de Formación Docente Continua, Gratuita y en Servicio, a través de acciones de Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización Docente.

En dicho el marco legal, este Proyecto de Capacitación tuvo como ejes relevantes la equidad, la inclusión, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, a fin de garantizar la Calidad de la Educación provincial. El mismo contó con el auspicio del Instituto Superior del Profesorado de Música “Prof. Lilia Yolanda Pereno de Elizondo”, quien se presentó como oferente de variados proyectos de capacitación y en este caso en particular, nos convocó para elaborar y desarrollar el proyecto de Artes Combinadas<sup>65</sup> cuyas principales características expondremos a continuación.

La propuesta, estuvo destinada a profesores formados en todas las especialidades artísticas (Música, Artes Visuales, Danza, etc.) quienes entre 2009 y 2011 (previa aprobación de su correspondiente diseño), participaron de experiencias educativas que en sus encuentros presenciales adoptó la modalidad de Taller interactivo. En los mismos, se combinaron clases de sustento teórico con aplicaciones prácticas individuales y grupales, proponiéndose a los participantes una búsqueda del camino que les permitiera superar ciertas limitaciones propias del uso de otros lenguajes, cuyos códigos no fueran del dominio de su formación específica (por ej. el Teatro). Por ello, básicamente se trabajó la articulación de experiencias artísticas transversales de carácter interdisciplinario, que, acorde a la naturaleza básica de la forma de percepción en la que fueron entrenados los capacitandos, propiciara una mayor libertad creativa, factible de ser transferida al contexto áulico de desempeño.

---

<sup>63</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006

<sup>64</sup> Ley de Educación Provincial N° 4449/97

<sup>65</sup> Los autores, cuentan con formación disciplinar en música, teatro, artes visuales, danzas y literatura.

Así, en las clases presenciales se ejercitaron desde la práctica diversas alternativas de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de conceptos, producción individual y grupal e intercambio de experiencias artísticas entre participantes. Una de las herramientas pedagógicas propuestas -cuya ejercitación dio resultados destacables-, fueron las producciones de artes combinadas enmarcadas en el Teatro Kamishibai (*Kami* papel, *Shibai* teatro).

El Teatro Kamishibai, es una forma teatral callejera popular en Japón, que fue muy utilizada entre los Siglos XVIII a XIX (Época Edo). Retomada en el Siglo XX durante la depresión de los años 30 y en la posguerra de 1945, e incluso, cuando la televisión comenzó a ocupar un lugar central en la década del 50, también pasó al mundo del manga. En su versión original, el teatrista convoca a los espectadores batiendo palmas o haciendo sonar campanillas o instrumentos de percusión, mientras dispone el teatro y ofrece golosinas a la venta. Luego, relata una historia y a medida que avanza la narración, va mostrando una serie de láminas que pasa manualmente en un pequeño escenario, que consiste en una caja hueca de madera ornamentada. Si bien originalmente sólo se combinó narración (texto) e ilustraciones, en el siglo XXI se ampliaron sus posibilidades expresivas, al ser incorporadas música e incluso expresión corporal.

Por todo lo antes expuesto, actualmente el Teatro Kamishabai también resulta de gran interés para el mundo occidental, desarrollándose en torno a él infinidad de proyectos, tales como los que se describen a continuación a manera de ejemplo:

✓ En Perú, Pepe Cabana Kojachi lleva adelante un proyecto Kamishibai que es considerado por el Ministerio de Educación de su país, como una poderosa herramienta didáctica. El mismo consiste básicamente en contar historias que incentiven el hábito de la lectura. De todas maneras, lo novedoso es que desde lo visual fusiona las tradiciones japonesas con las del retablo Ayacuyano peruano (referidas al escenario de madera), e incorpora además elementos de expresión corporal y títeres.

✓ El programa Accursed Toys, que es una versión computarizada creada por Lepisto y Jennifer Diane Reitz, cuyo aporte consiste en posibilitar la utilización de recursos tales como animaciones, efectos de sonido y música en formato midi.

En dicho marco, una de las líneas de trabajo presentada durante los encuentros presenciales del presente Proyecto, fue precisamente la elaboración de propuestas narrativas con personajes del entorno cercano y/o leyendas regionales argentinas o latinoamericanas, en cuya performance se combinaran de manera creativa diferentes lenguajes artísticos. Así, los participantes desarrollaron grupalmente los textos, los que ilustraron con imágenes visuales, sonoras y corporales. Las producciones fueron representadas dentro de una estructura teatral de tipología Kamishibai (teatro de papel japonés), que ellos mismos construyeron grupalmente en clases presenciales.

Como ejemplo de resultados, se describen a continuación las siguientes producciones:

✓ *Leyenda del Chajá*: este tema de fuerte contenido regional, fue recreada grupalmente por las Profesoras de Danza Insaurraldi, Fernández y Martínez; y las Profesoras de Música Taborda y Torres. Las mismas, construyeron un escenario Kamishibai tradicional, en el que presentaron la leyenda seleccionada ilustrando los textos con acuarelas originales e incluso, recursos adicionales como pompas de jabón. Asimismo la obra fue musicalizada en vivo con canciones folclóricas argentinas, acompañadas por instrumentos tradicionales.

✓ *La Araña Nancy*: este cuento infantil fue recreado por un grupo integrado por los Profesores de Artes Visuales Cardus, López y Gómez; la Profesora de Danza Ortigosa y la Profesora de Música Junco, quienes con sonidos vocales y del entorno cercano (onomatopeyas, jitanjáforas, cotidiáfonos, etc.) musicalizaron en vivo los textos que fueron presentados con ilustraciones originales en un escenario Kamishibai digital.

Por otra parte, los participantes del proyecto también realizaron experiencias áulicas de Teatro Kamishibai en los establecimientos educativos dónde se desempeñaban como docentes, las que fueron filmadas y se proyectaron en el momento de la evaluación final del Proyecto de Capacitación. Como ejemplo de resultados, se describen a continuación las siguientes producciones artísticas:

✓ *La furia de la naturaleza*: el trabajo fue realizado por estudiantes de 4º y 5º grado (9 y 10 años) del Colegio Ma. Auxiliadora de Resistencia. Dichos alumnos construyeron un escenario tradicional Kamishibai, en el que representaron un cuento infantil escrito, ilustrado y musicalizado por los integrantes del grupo.

✓ *Pinceladas de mi tierra*: la experiencia fue desarrollada en el Inst. Sup. de Danzas con alumnos del nivel medio (12 a 15 años). Los estudiantes abordaron un trabajo de investigación sobre Danzas Tradicionales Argentinas, el que fue tomando como base para recrearlo en un escenario Kamishibai gigante en el que los dibujos fueron reemplazados por los mismos estudiantes, quienes vestidos con trajes típicos “cobraban vida” y danzaban al son de la música, ejemplificando las principales características de las danzas folclóricas estudiadas.

Si bien el proyecto constituyó una aproximación operativa a los requerimientos propuestos desde la legislación jurisdiccional, a las instituciones argentinas de Educación Artística aun les resta recorrer un largo camino hasta introducir cambios sustanciales en la formación impartida. Por ello, si bien somos conscientes que los resultados obtenidos no constituyen una muestra significativa desde el punto de vista estadístico, consideramos que merecen ser tomados en cuenta por sus implicancias y factibilidad de aplicación en los más variados contextos del sistema educativo. Estimamos además, que es imprescindible y necesaria la flexibilización del currículo tradicional argentino, para que durante la etapa de formación inicial (momento preciso cuándo se despiertan y fortalecen vocaciones), los estudiantes puedan ser iniciados en el uso de herramientas para la producción artística integral, que les posibilite desarrollar en plenitud sus potenciales creativos.

### **Referencias bibliográficas**

Aldama, C. (2009, diciembre). Taller de Kamishibai, desarrollo de las competencias básicas.

*Biribilka*, 7.

\_\_\_\_\_ (2008). Cómo elaborar un Kamishibai. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 15, 48-52.

\_\_\_\_\_ (2005). La magia del Kamishibai. *TK*, 17, 153-162.

Cid, F. (2009). El Kamishibai como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil y Primaria: una experiencia educativa. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 61(4), 141-149.

\_\_\_\_\_ (2006). El bello espectáculo del *Kamishibai*: a caballo entre la performance y la narración. *Ñaque*, 47, 24-26.

Espinosa, S. (2008). *Artes integradas y Educación*. Bs. As.: Ediciones UNLa

\_\_\_\_\_ (2005). *Escritos sobre Audiovisión, lenguajes, tecnologías, producciones*. Buenos Aires: Ediciones UNLa.

\_\_\_\_\_ (2005). Creación sonora en tiempo real. *Revista Aula*, 145. Barcelona: Editorial Grao.

Espinosa, S. & García S. (1995). *Animúsica, imagen, sonido, animación*. Buenos Aires: Music Ed. Dynamic.

Holavatuck, J. & Astrosky, D. (2005). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.

INIDE, Instituto Nacional de Investigación y desarrollo de la Educación del Perú (1977). *Educación por el Arte*.

Matsui, N. (2005). *Kamishibai-kyokanno yorokobi*. Tokyo: Doshinsha.

Num, B. (2008). *Los proyectos de Arte*. Buenos Aires: Lumen.

Ortiz, C. & Catalana, N. (2005). *Aprender desde el Arte*. Buenos Aires: Papers Editores.



Paatela-Nieminen, M. (2008). The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre. A study on Discovering Intercultural Differences. *International Journal of Art Design Education*, 27.

Palopoli, M. (2006). *Jugarte*. Buenos Aires: Bonum.

Pintos, J. L. (1990). *Las fronteras de los saberes*. Madrid: Akal Universitaria.

## **Ensino de música e educação escolar indígena: das políticas ao cotidiano**

Cristiane Maria Galdino de Almeida<sup>66</sup>, cmgabr@gmail.com

Natália Dantas de Oliveira Duarte, nataliadod@hotmail.com

Ibrantina Guedes de Carvalho Lopes, ibrantina@hotmail.com

José Reginaldo Gomes de Santana. jregisantana@uol.com.br

Marília Paula dos Santos, marilia\_05030@hotmail.com

Elurdiane Cordeiro da Cunha, elurdianecunha@hotmail.com

Priscila Daniele da Silva, irprisca@hotmail.com

Frederico Chalegre Lins, fredchalegre@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

### **Resumo**

O presente trabalho apresenta parte da revisão de literatura do projeto de pesquisa intitulado Ensino de Música e Educação Escolar Indígena: um estudo em escolas dos Xukuru do Ororubá, que tem como objetivo investigar como ocorre o ensino de música em escolas situadas em comunidades dos Xukuru do Ororubá, Pernambuco, Brasil. A revisão de literatura está dividida em duas partes. A primeira, contextualiza o campo de pesquisa, e a segunda, apresenta a discussão sobre educação indígena e educação escolar indígena, e suas articulações com as políticas educacionais.

**Palavras-chave:** ensino de música, educação escolar indígena, políticas públicas, Xukuru

---

<sup>66</sup> Todos os autores são membros do Grupo de Pesquisa “Formação e atuação profissional de professores de música”, cadastrado no CNPq e vinculado a Universidade Federal de Pernambuco.

## Abstract

This paper presents part of the literature review of the research project entitled Music Education and Indigenous Education: a study in the schools of Xukuru Ororubá, which aims at investigating how music education occurs in schools located in the communities of Xukuru Ororubá, Pernambuco, Brazil. The literature review contextualizes the search field, and presents the discussion on indigenous education and indigenous education in schools, and their linkages with educational policies.

**Keywords:** music education, indigenous education, public policies, Xukuru.

## 1. Introdução

Dentre os temas que se apresentam como desafiadores para a educação e, em especial, para a educação musical, estão aqueles relacionados à diversidade característica do tempo em que vivemos. Cada vez mais nos deparamos com contextos em que se exige do professor de música competências e concepções ampliadas de educação musical, incluindo em sua formação, muitas vezes por exigência de lei, temas como inclusão, educação das relações étnico-raciais e educação indígena.

Nesse cenário, o grupo de pesquisa “Formação e atuação profissional de professores de música” vem desenvolvendo, nos últimos anos, estudos diversos com o objetivo de mapear e compreender como esses temas estão presentes nos cursos de formação de professores de música, inicialmente na região Nordeste do Brasil. A socialização desses dados já ocorreu em eventos científicos da área de música (ver FERREIRA; ALMEIDA, 2012) e em congressos de iniciação científica da instituição a que o grupo está filiado.

Atualmente iniciamos o projeto de pesquisa que tem como título *Ensino de Música e Educação Escolar Indígena: um estudo em escolas dos Xukuru do Ororubá*. O projeto, construído de forma coletiva, tem como objetivo geral, investigar como ocorre o ensino de

música em escolas situadas em comunidades dos Xukuru do Ororubá, que vivem em Pesqueira, região do Agreste Pernambucano. Pretendemos, assim, entender e conhecer um aspecto da educação escolar de nosso estado, no que diz respeito aos conteúdos e metodologias do ensino da música e identificar, também, quem atua como professor em tais escolas.

O projeto se enquadra no paradigma de investigação qualitativa que, segundo Bresler (2000), é contextual e holística, sendo orientada caso a caso e implica em um prolongado envolvimento nos ambientes em estudo. Por ser “interpretativa e enfática” (BRESLER, 2000, p. 7),

a investigação qualitativa interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, assim como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão a ser observados. Faz-se uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador. (BRESLER, 2000, p. 7).

Para esta comunicação, apresentamos um recorte da revisão de literatura, dividida em duas partes. A primeira contextualiza o campo de pesquisa, e a segunda apresenta a discussão sobre educação indígena e educação escolar indígena, e suas articulações com as políticas educacionais.

## **2. Os Xukuru do Ororubá**

Dentre os povos indígenas que vivem em Pernambuco, encontram-se os Kambiwá, os Pankará, os Atikum, os Truká, os Pankararu, os Fulni-ô, os Pipipã, mas são os Xukuru de Ororubá os que estão mais próximos a Recife, capital do Estado. Esse foi um dos critérios para que o grupo de pesquisa começasse a estudar mais profundamente sobre a história e a educação desse povo. Os Xukuru habitam a Serra do Ororubá e, segundo dados do site Povos Indígenas do Brasil<sup>67</sup>, já passam dos 12.000, distribuídos em mais de 20 aldeias e em bairros da cidade de Pesqueira.

---

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru/2102>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

Conforme Silva (2004),

Os povos indígenas no Nordeste que durante muito tempo foram oficialmente chamados de “remanescentes” e conhecidos pelo senso comum como “caboclos”, através de confrontos, acordos, alianças estratégicas, simulações e reelaborações culturais, desenvolveram diferentes estratégias de resistência frente às diversas formas de violências, às invasões de seus territórios, ao desrespeito de seus direitos, à negação de suas identidades e às imposições culturais colonial. (SILVA, 2004).

Dentre essas estratégias, no que diz respeito à educação, o povo Xukuru instituiu um Conselho de Professores/as de Educação Indígena Xukuru do Ororubá (COPIXO) para os assuntos específicos, relativos à coordenação, à orientação e à resolução de problemas da educação escolar do seu povo. Criado em 1997, o COPIXO foi, e continua sendo, semente de muitas conquistas na educação escolar Xukuru e dos povos indígenas de Pernambuco.

Pimentel (2011, p. 5) compreende o COPIXO como “uma organização étnica pelo direito à autodeterminação do povo indígena”, ao dar evidência ao fato de os membros do conselho, como também dos professores, terem afirmações identitárias vinculadas à imagem de guerreiros; do trabalho do conselho ser calcado em um projeto coletivo denominado de Projeto de Futuro Xukuru; de que seu trabalho é elaborado em prol de uma escola diferenciada, norteadas por um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico; de estar no movimento de constantes reivindicações, de articulações, de estratégias e de divulgações relacionadas à educação escolar indígena.

Fruto do trabalho organizado pelo COPIXO, pelas lideranças, por professores e professoras Xukuru, com assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire, o PPP das escolas Xukuru foi construído num processo coletivo de articulação entre os povos indígenas de Pernambuco, tendo em comum com os outros projetos o elemento que trata da reafirmação do papel da escola na sociedade; o fato de cada projeto ser dividido por povo e não por escola, embora tenham

metodologias diferentes; e ter a terra, a identidade, a história, a organização e a interculturalidade como seus eixos norteadores.

Nesse documento, no capítulo que trata da escola na sociedade Xukuru, esse povo indígena reivindica uma escola que fortaleça a sua cultura, o seu jeito de pensar e a sua pedagogia, pois “a função da escola é formar guerreiros! E é por esse motivo que ela existe! Então, somos nós [os Xukuru] que escolhemos como devem ser o espaço, a gestão, o tempo escolar, os educadores e os conteúdos para a prática educativa escolarizada” (POVO XUCURU DE ORORUBÁ, 2005, p. 13).

### **3. Educação indígena e Educação escolar indígena**

Para definirmos o escopo de nosso projeto, tornou-se necessário delimitar em que âmbito investigaríamos, se o da educação indígena ou o da educação escolar indígena. A educação indígena, segundo Santos (2004), é aquela realizada pelos índios, a partir de suas próprias formas de socialização, não necessitando de espaços formais. Para que ela aconteça,

A comunidade designa determinados indivíduos (os mais velhos, liderança ou pessoas da comunidade consideradas aptas para tal tarefa) que se responsabilizam por transmitir os saberes acumulados pelo povo aos mais jovens. É ela um meio de socialização e re-elaboração da cultura através da oralidade, dos ritos, das experiências vivenciadas pelos membros das comunidades indígenas. Essa é a educação para a reprodução da vida. (SANTOS, 2004, p. 29).

Isso corresponde ao que Meliá (apud VALENTINI, 2009) denomina de “socialização integrante”, processo educacional pautado a partir da educação de cada indivíduo para a sobrevivência e vida em comunidade, sem, contudo, perder a “liberdade e a autonomia” de cada um, que ocorria antes da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil.

A educação escolar indígena, por sua vez, tem sido pensada no Brasil, tanto do ponto de vista das políticas indigenistas quanto das políticas educacionais. Segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 768), “o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los”. Nesse sentido, algumas ações se efetivaram no âmbito governamental, entre elas, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), instituído em 1910, que visava “uma integração laica e 'militarizada' das 'povoações indígenas' sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como o da defesa das fronteiras territoriais do país” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769). No final de 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai), vinculada ao Ministério do Interior, substitui o Serviço de Proteção ao Índio que, dentre os poderes que lhe foram conferidos, estava o de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771).

Com a Constituição de 1988, houve um grande avanço em relação a esse tema, pois a Carta Magna reconheceu aos povos indígenas sua própria “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos sobre suas terras que tradicionalmente ocupavam e a educação básica em sua língua materna” (VALENTINI, 2009, p. 10). Para Baniwa (2010), devido a essa conquista, a responsabilidade da educação escolar foi retirada do monopólio do órgão indigenista e transferida e distribuída aos diferentes sistemas de ensino.

Em 1991, as ações educativas direcionadas aos indígenas passa a ser competência do MEC e o documento mais recente da legislação educacional brasileira referente ao tema é a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012). Ademais, deve-se ressaltar que o sistema escolar em território indígena, criado em 1999, é parte integrante do sistema educacional brasileiro como um todo. Valentini (2009) destaca que tais escolas precisam ter localização em áreas de habitação indígena, havendo necessidade de “possuir[rem] organização própria e regimentos escolares próprios. Seus projetos pedagógicos devem ser elaborados junto com a comunidade, sendo necessária a utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo” (VALENTINI, 2009, p. 11).

#### 4. Considerações finais

É, pois, no contexto da educação escolar indígena que a pesquisa será realizada, em escolas que apresentam características interculturais. Pela literatura consultada, inferimos que tais escolas, resultado das políticas públicas, são palco de tensão entre os integrantes da comunidade e aqueles que habitam a área urbana, traduzindo no cotidiano escolar, a luta que faz parte da história desse povo.

A partir dos dados que serão coletados, esperamos identificar se o ensino de música também reflete esses conflitos culturais ou se a música é um conhecimento construído de forma negociada entre as diferentes culturas que compõem aquela região pernambucana.

#### Referências bibliográficas

- BRASIL. (2012). Resolução CNE/CEB nº 5/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília. Disponível em [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:52IGPI0g-XwJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D11074%26Itemid%3D+&hl=pt&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj7hfmr48Nek8YAoc6sxCDaqiy6\\_WusluqeZPESloQsyUNfH4MsG-yl3PmlvATqDpOxkzKFB8HHilmp\\_TiSQmRRn0b12frruH\\_ZGmb52rVmkmhWOEcYn niU1oaHbviBy9ZhUOnL&sig=AHIEtbQOxActUyyyWJUCOwqk6n9K-ZLdKQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:52IGPI0g-XwJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11074%26Itemid%3D+&hl=pt&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj7hfmr48Nek8YAoc6sxCDaqiy6_WusluqeZPESloQsyUNfH4MsG-yl3PmlvATqDpOxkzKFB8HHilmp_TiSQmRRn0b12frruH_ZGmb52rVmkmhWOEcYn niU1oaHbviBy9ZhUOnL&sig=AHIEtbQOxActUyyyWJUCOwqk6n9K-ZLdKQ)
- Ferreira, A. & Cristiane, M. G. de. (2012). Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de música: um survey nas IFES da região Nordeste. In Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, João Pessoa. *Anais...*, 22, 2574-2579.



Pimentel, F. C. (2011). *A escola e o conselho de professores/as indígenas Xukuru do Ororubá: estratégia do movimento étnico pelo direito à autodeterminação do povo Xukuru*. Disponível em [http://www.epepe.com.br/epepe2011/comunicacoes\\_orais/eixo\\_1/a\\_escola\\_e\\_o\\_conselho\\_s.pdf](http://www.epepe.com.br/epepe2011/comunicacoes_orais/eixo_1/a_escola_e_o_conselho_s.pdf)

Povo Xucuru de Ororubá. (2005). *Plantando a memória e colhendo os frutos de nossa luta*. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire.

Santos, C. E. (2004). *Uma escola para “formar guerreiros”: professores indígenas em Pernambuco*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

## **Periódicos**

Oliveira, L. A. de & Nascimento, R. G. do. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*. 33(120), 765-781. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Valentini, A. (2009). Histórico da educação escolar indígena. *Perspectivas em Educação*, 3. Disponível em <http://www.fmccaieiras.com.br/revista/artigos/HIST%C3%93RICO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA.pdf>

Baniwa, G. (2010). Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 19(33), 1-254.

Silva, E. (2004). História indígena no nordeste: “os caboclos” que são índios. *Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF*, ano III, 3, 127-137.

Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.

## **Ensino superior de música: uma pesquisa sobre autonomia e consciência crítica dos alunos**

Fernando Stanzione Galizia  
Universidade Federal de São Carlos  
fernandogalizia@gmail.com

### **Resumo**

O texto trata de uma pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em nível de doutorado. A questão norteadora do estudo é: como elaborar e conduzir uma disciplina de música no ensino superior voltada para a autonomia e consciência crítica dos alunos? A partir desta questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o modelo de ensino tecnicista, reprodutor e transmissor de conteúdo que ainda prevalece no ensino de música universitário. A primeira parte deste texto aborda o problema de pesquisa, delineando as características e fundamentos do ensino tradicional que permeia o ensino superior de música. A segunda parte trata da metodologia de pesquisa, onde é exposto e delineado o método de pesquisa (a pesquisa-intervenção), as técnicas de coleta de dados (observação participante semi-estruturada e entrevista semi-estruturada), o local de coleta dos dados (disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Música da UFSCar) e os participantes da pesquisa (professor e alunos da disciplina). Por fim, ressalta-se a importância do estudo para as discussões sobre a superação do ensino tecnicista que prevalece no ensino superior de música.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Ensino Superior, Pesquisa-Intervenção.

### **Abstract**

The following text is about a research being developed in Education Doctorate Program of Federal University of São Carlos.

The core question in this study is: how can I develop and conduct a music subject in higher education facing student's autonomy and critical consciousness? With this question in mind, the general objective of this research is to investigate the possibilities of pedagogical practices to

overcome the technician, reproductive and knowledge transmitter teaching model which is still in use in music higher education. The first part of this text is about the research problem, outlining the characteristics and fundamentals of traditional teaching which permeates music higher education. The second part of the text is about the research method, the intervention research, and also about the data collection techniques, the semi-structured participant observation and the semi-structured interview. It is also about where the data will be collected - a mandatory subject in the Music Undergraduate Course of Federal University of São Carlos - as well as about the research participants: the teacher and students of this subject. At the end of the text, the importance of the text for discussions about the technician teaching that still prevails in Music Higher Education is highlighted.

**Keywords:** Music Education, Higher Education, Intervention Research.

### **Introdução e problema de pesquisa**

Este texto visa descrever um trabalho de pesquisa que está sendo realizado em nível de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa trata do ensino superior de música, que tem sido também meu objeto de estudo em minha prática profissional como professor do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) desta universidade. O interesse por esse tema teve início com minha pesquisa de mestrado (GALIZIA, 2007), onde investiguei, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Como objetivos específicos, foi possível: descrever a formação dos professores universitários investigados; identificar características de suas respectivas atuações profissionais; e compreender como esses professores percebem sua prática profissional bem como seus respectivos ambientes de trabalho.

Por ser atrelado à linha de formação de professores, algumas questões levantadas nesse trabalho não puderam ser discutidas e pesquisadas com a profundidade que necessitavam, por se afastarem de seu escopo e dos objetivos propostos. Um dos resultados da pesquisa que

necessitariam de mais reflexões são os modelos de docência que os professores universitários trazem de sua formação. Nesse sentido, cabe ressaltar que o contato com professores, em qualquer que seja o nível de ensino, é importante na criação do próprio modelo de docência, pois “muitas dessas referências [dos professores de nossa formação], tenham sido elas boas ou nem tão boas assim, serão inspiradoras para a construção do nosso próprio caminho, demarcando o que se quer, o que não se quer e o que se pode ser como professor(a)” (GONÇALVES PINTO, 2004, p. 370-371). Em outras palavras, assim como Ferreira (2011), entendo que é importante e inevitável que os professores tenham uma referência positiva ou negativa de docência a partir de suas vivências como aluno: “como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar” (CUNHA, BRITO e CICILLINI, 2004, p. 5).

Porém, o que foi possível perceber é que os professores pesquisados reproduzem o modelo de docência que tiveram em sua graduação sem alterações significativas. A fala abaixo, de uma professora pesquisada, exemplifica essa questão: “o professor de percepção que eu tive aula na graduação foi inesquecível (...) como didática. O material que ele apresentava, o envolvimento dele com a aula. É uma aula que até hoje eu me lembro, até hoje eu uso o material da aula dele” (GALIZIA, 2007, p. 50-51). Leitão, Passerino e Wachowicz (2003) reconhecem esse fato em professores universitários: “entretanto, para alguns docentes do ensino superior, o referencial para atuação em sala de aula são os modelos de seus próprios professores, o que algumas vezes leva a uma atuação baseada na sua própria experiência como aluno” (LEITÃO, PASSERINO e WACHOWICZ, 2003, p. 160).

Os dados coletados também permitiram concluir que este modelo de docência que os professores pesquisados tiveram em sua formação foi calcado em um ensino tradicional, entendido aqui como sendo diretivo nos moldes descritos por Ruiz (2003). Para este autor, o ensino diretivo ocorre quando a ênfase está na figura do professor como transmissor de conteúdo e do aluno como receptor passivo de informações que serão devolvidas nas avaliações. Portanto, se os professores reproduzem o modelo de docência de sua graduação e esse modelo é calcado no paradigma de ensino tradicional e diretivo, o ensino realizado por esses professores atualmente

também é calcado nesse paradigma. Essa conclusão é corroborada por Louro (2004), que reconhece tanto na fala dos entrevistados de sua tese de doutorado quanto na literatura consultada a percepção de um modelo conservatório (ou, como denomina a autora, tradicional) no ensino superior de música, nos mesmos moldes descritos por Freire (1992).

Freire (1992) define o termo “modelo conservatório” para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita. Esse modelo, segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. É importante ressaltar que a autora utiliza a palavra conservatório aqui para designar um modelo de ensino, e não uma instituição de ensino, que pode ou não adotar esse modelo.

A partir dessa constatação de meu mestrado passei a buscar mais autores que definissem o termo “ensino tradicional” e, a partir dessa busca, foi possível traçar pontos em comum dentre todos. Segundo eles, todo ensino considerado “tradicional” visa a mera transmissão e reprodução de conhecimentos e possui ênfase na figura do professor. Nesse sentido, Ariza e Toscano (2000) sintetizam as principais características deste tipo de ensino:

1. Tendência dos docentes em converter diretamente os saberes disciplinares em curriculares, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado não é reelaborado de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, mas simplesmente reproduzido em sala de aula, muitas vezes da mesma forma que estão nos livros didáticos;

2. Visão dos saberes curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa, ou em outras palavras, o conteúdo curricular não é relacionado ao dia a dia dos alunos, fazendo com que este não tenha significado prático em sua vida. Além disso, os conceitos vão se acumulando, sem necessariamente se relacionarem entre si;

3. Tendência a considerar os alunos como receptores passivos de informação, sem levar em consideração suas expectativas ou suas experiências prévias com o conteúdo trabalhado, e forçando-os a adotarem uma postura rígida e estática em sala de aula, privilegiando-se o silêncio;

4. Separação reducionista entre conteúdos e metodologias, não havendo a preocupação em se considerar a metodologia adequada em função do conteúdo a ser trabalhado. A metodologia, em geral aulas expositivas centradas no professor falando e nos alunos ouvindo silenciosa e estaticamente, é sempre a mesma, independente do conteúdo;

5. Concepção individual de aprendizagem, não se levando em conta sua dimensão social e grupal. Nesse caso, os conteúdos são pensados de forma igual para todos os alunos, que devem assimilá-lo solitariamente, sem a intervenção ou feedback dos colegas;

6. E, por fim, um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que visa somente medir a capacidade dos alunos em memorizar dados (ARIZA e TOSCANO, 2000, p. 36).

Muitos autores afirmam que o paradigma do ensino tradicional está presente na universidade em diversas áreas do conhecimento atualmente, servindo como base para a enorme maioria da docência realizada no ensino superior. Romano [et al] (2011), por exemplo, reconhecem que o professor universitário na área de enfermagem, muitas vezes, também atua como mero transmissor de conteúdos. A autora critica o ensino tradicional afirmando que este não permite fomentar nos alunos a capacidade de refletir e realizar análises críticas. Já Souza-Silva e Davel (2005), da área de administração, também criticam o ensino que privilegia a reprodução e transmissão de conhecimentos:

Em outras palavras, para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005, p. 120).

Cunha, Brito e Cicillini (2004) e Chamlian (2003) identificam como um dos fatores que favorecem o ensino transmissivo o fato de que tanto o trabalho acadêmico do professor universitário quanto a própria organização institucional da universidade possuem forte

identificação com a pesquisa, ficando o ensino delegado a um segundo plano. Nesse sentido, esse ensino se torna transmissivo de um saber que é gerado e validado pela pesquisa.

Concordamos com Bireaud, quando afirma que a existência e a natureza da formação pedagógica dos professores de ensino superior são elementos desse confronto. Além disso, segundo a mesma autora (1995), o modelo pedagógico tradicional da universidade, traduzido pela “aula magistral” e pelas formas de controle e avaliação, ainda não teve sua lógica rompida, a despeito da incorporação de inovações de natureza tecnológica, representadas pela utilização dos meios e recursos audiovisuais e da informática. Essa lógica é a da transmissão de um saber que, para Lyotard (1986, p.58-9), “encontra a sua legitimidade em si próprio”, porque é fruto da pesquisa (CHAMLIAN, 2003, p. 43).

Outros autores também concordam com a maior identificação do trabalho e da figura do professor universitário com a pesquisa, como Backes [et al] (2010) e Lemos (2011). Este último ressalta ainda que o fato de ser um bom pesquisador não garante ao profissional ser um bom docente. Dessa forma, uma vez que esse profissional não possui uma preparação adequada para a docência, não consegue desenvolver um ensino que vá além da mera transmissão e reprodução de conteúdos:

[...] o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um técnico e especialista num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade [...] Entretanto, na prática, o que se observa é a existência, muitas vezes, de excelentes pesquisadores que são professores medíocres, quer pela utilização de uma linguagem complexa e pouco acessível, quer pela dificuldade de relacionamento com os alunos, ou pelas aulas muito



centradas no conteúdo, sem preocupação com a forma de comunicação (LEMOS, 2011, p. 108-110).

Além de reconhecer e descrever o paradigma do ensino tradicional na universidade, diversos autores o criticam e alguns propõem maneiras de superá-lo. Melo de Amorim e Castanho (2008), por exemplo, defendem uma “educação estética” no ensino superior, referida “à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação” (MELO DE AMORIM e CASTANHO, 2008, p. 1179-1180).

Entendendo que “a formação não é algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros” (MELO DE AMORIM e CASTANHO, 2008, p. 1178), Lago (2007) também defende uma mudança de paradigma para o ensino superior, uma vez que o ensino tradicional não prepararia o aluno para ser capaz de realizar uma formação continuada:

Un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo em forma permanente (LAGO, 2007, p. 343).

Trabalhando a partir de uma perspectiva crítica, Silva (1998) também critica o paradigma tradicional de docência no ensino superior, uma vez que este não permitiria a visão crítica necessária, por parte dos alunos, para perceber injustiças na ordem social vigente. A autora considera nesse pensamento, inclusive, a hierarquia entre professor e alunos na universidade:

Quando, por exemplo, o professor volta-se para o quadro e começa a “dar a matéria”, ou no momento em que define o horário de provas, está evocando um contrato implícito, que assim o é porque não pressupõe negociação entre professor e alunos. O contrato implícito do ensino

tradicional vigente ocorre com perfeita naturalidade, e é justamente esta naturalidade que inibe as possibilidades de modificação: se é “natural” que assim seja, não pode ser de outro jeito. Dentro deste contexto, espera-se ver os alunos sentados em fileiras e o professor em pé, defronte do quadro, falando e escrevendo. A “fachada” do ensino tradicional vigente assenta-se, assim, sobre uma concepção epistemológica: pensa-se que o professor transmite o conhecimento “mostrando” e que o aluno aprende “vendo” (SILVA, 1998, p. 53).

Da mesma forma, López (2008) também entende que o ensino tradicional não permite fomentar nos alunos a visão crítica necessária para perceber injustiças na atual ordem social. A autora considera que, para se estudar educação, é necessário se estudar a sociedade em que ela está inserida e, para ela, as características da sociedade nos últimos 25 anos são: crescimento econômico, conhecimento e dominação social (neoliberalismo). Esta última característica da sociedade vem fazendo com que o ensino superior atue a serviço do mercado e, dessa forma, é usado para manter a ordem, favorecendo assim um ensino tecnicista.

La universidad adquiere cada vez mayor importancia estratégica en el ámbito de la modernización [...] los discursos de los organismos internacionales como el Banco Mundial se impone, reconocen la importancia de la educación superior, asociada a mejores competencias y habilidades, mayor productividad y a mejorar la calidad de vida; dándole un matiz instrumentalista a su función [...] Un aspecto de la relación educación-mercado es el discurso de la “educación continuada, para toda la vida”, que impulsa a una constante revisión Del quehacer de la universidad, especialmente en la función de extensión, a fin de competir con las ofertas educativas que se hacen desde las plataformas tecnológicas y por tanto, dar respuesta a las “necesidades de formación y actualización” exigidas por los avances tecnológicos (LÓPEZ, 2008, p. 30).

Já Alencar e Fleith (2004) apontam que o ensino tradicional na universidade não encoraja a manifestação de criatividade por parte dos alunos. Esse fato é curioso, pois, como apontado por Chamlian (2003), tanto o trabalho dos professores como a própria organização universitária se balizam pela lógica da pesquisa. Porém, já há algum tempo, autores como Hempel (1981) demonstram que pesquisadores se utilizam muito da imaginação na tentativa de formular hipóteses que expliquem determinados fenômenos. Por meio de exemplos das áreas de saúde e exatas, o autor afirma: “no seu esforço para achar uma solução do seu problema, o cientista pode soltar as rédeas de sua imaginação e o rumo do seu pensamento criador pode ser influenciado até por noções cientificamente discutíveis” (HEMPEL, 1981, p. 28-29).

Portanto, a imaginação ou a criatividade seriam componentes necessários a professores universitários em seu trabalho e a alunos em sua aprendizagem. Porém, o modelo de ensino tradicional praticado pelos primeiros impede sua manifestação por ambos. Alencar e Fleith (2004, p. 108), então, apontam quatro ações que os professores universitários poderiam realizar e que favoreceriam a manifestação de criatividade por parte dos alunos:

1. Incentivo a Novas Idéias (estimulação das habilidades cognitivas e características afetivas associadas à criatividade dos alunos),
2. Clima para Expressão de Idéias (postura de respeito e aceitação por parte do professor acerca das idéias apresentadas pelos alunos),
3. Avaliação e Metodologia de Ensino (práticas de ensino favoráveis ao desenvolvimento da expressão criativa)
4. Interesse pela Aprendizagem do Aluno (estratégias e recursos de ensino que motivam o aluno a aprender de forma criativa).

Silva (1998) também reconhece que o ensino tradicional na universidade é pautado pelo saber teórico e visa a mera transmissão de conhecimentos. A autora conclui que, se a docência ocorre desse modo, a avaliação pautada pelo paradigma tradicional tem como objetivo apenas aferir se os alunos são capazes de reproduzir o conhecimento “ensinado”. Nesse processo, além da capacidade de memória, não há a medição de nenhum outro aspecto da aprendizagem e, nesse sentido, os critérios de avaliação também se tornam desnecessários

No ensino tradicional vigente espera-se, sobretudo, que o professor mostre “domínio da matéria”. A Instituição estabelece uma nota mínima de aprovação e exige, embora não tenha como controlar, um mínimo obrigatório de 70% de frequência. Característica prototípica do professor do ensino tradicional vigente é que o mesmo “só acredita em provas escritas”. No ensino tradicional vigente supõe-se que essas provas sejam uma medida do conhecimento adquirido e não se admite a possibilidade de aprovar o aluno por outro critério que não seja o “saber”. Porém, no dia-a-dia, o que mais se faz é aprovar ou reprovar o aluno por critérios outros, nem sempre clara ou facilmente definíveis, que não o “saber” (SILVA, 1998, p. 53).

É interessante ressaltar ainda que esta autora narra a resistência dos próprios professores universitários em aceitar metodologias de ensino diferentes da tradicional. Segundo Silva (1998, p. 55-56),

Nesse episódio da síntese do ensino tradicional vigente, realizada pelos alunos e posteriormente afixada nas portas, revelou-se a reserva que os professores têm quanto a um trabalho que ultrapasse as paredes da sala de aula. Tendem a classificar como provocação qualquer proposta que possa colocar em dúvida o modelo do ensino tradicional vigente [...] Cabe ressaltar que este discurso encontra eco, pois os alunos com problemas vêm na “metodologia populista” do colega (que segundo ele consiste de “inúmeras metodologias”), a única forma de conseguir ser aprovado.

A autora ressalta ainda o quanto a atitude de preservar o ensino tradicional por parte dos professores pode desestimular a implantação de uma metodologia de ensino diferenciada na universidade. Silva (1998) aponta então para o fato de que a implantação de uma nova metodologia de ensino não deve ser feita de forma isolada por um docente, mas sim por todo o grupo de professores:

Ao se refletir sobre as dificuldades de implantação de uma proposta pedagógica na qual se acredita, somos obrigados a revelar, mesmo que possa parecer um ato de catarse, que o aspecto mais aniquilador dentro da atividade profissional é o confronto com professores que parecem estar dispostos, a todo custo, a prejudicar propostas que não comunguem os mesmos ideais deles. O reconhecimento da inegável importância do fazer lobby, ameaça ser superado por um certo instinto de auto-preservação, no qual a reação mais imediata seria o abandonar tudo. É simplista demais supor que um professor possa procurar implantar uma metodologia alternativa se ele se encontra sozinho, sem o apoio de um grupo (SILVA, 1998, p. 57).

Preocupadas em responder à pergunta “como elaborar uma proposta de ação pedagógica, cuja metodologia e avaliação estejam voltadas para a sala de aula, com ênfase na aprendizagem do aluno?”, Leitão, Passerino e Wachowicz (2003, p. 164) identificam a organização do currículo em disciplinas que não dialogam entre si um favorecedor do ensino tradicional. As autoras propõem sua superação por meio de uma reestruturação curricular na universidade onde atuam, aliada à mudança de foco do ensino do professor para a aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de suas competências.

A proposta da PUCPR envolve uma mudança significativa de foco ao deslocar o eixo de atenção do ensino para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que concentra o trabalho pedagógico no desenvolvimento de competências dos alunos em vez do simples acúmulo de conteúdos. A construção do conhecimento por parte do estudante na compreensão dos fenômenos complexos é a proposta que fundamenta os programas de aprendizagem que compõem a estrutura curricular do projeto pedagógico de cada curso [...] Os pressupostos fundamentais da concepção de educação, a visão do todo e a produção do conhecimento permitem ir além da simples aquisição de informações, da fragmentação do conhecimento, de um processo centrado no conteúdo e no ensino do

professor, que caracterizaram o desenvolvimento do currículo em disciplinas (LEITÃO, PASSERINO e WACHOWICZ, 2003, p. 163-164).

Muitos autores já apontados apontam para a necessidade dos professores se preocuparem com a capacidade crítica dos alunos, como Romano [et al] (2011), Souza-Silva e Davel (2005) e Silva (1998). Melo de Amorim e Castanho (2008), ao afirmar que o ensino tradicional é fruto da racionalidade ocidental, visando, além da mera transmissão e reprodução de conhecimento, apenas o saber teórico, defendem esse argumento da seguinte forma:

No ensino, de forma geral – tanto em escolas quanto em universidades –, há o privilégio da racionalidade ocidental, que torna alunos e professores pessoas eminentemente voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado [...] eis o fundamental: tornar o conhecimento algo próprio e não meramente ingerido. Com isso, pretende-se que a educação não se fixe no conhecimento transmissivo (se é que se pode assim chamá-lo), repassando informações, encadernando-as e cristalizando-as no entendimento dos alunos. O aluno precisa inventar o conhecimento, produzir suas crenças, fabricar suas convicções (MELO DE AMORIM e CASTANHO, 2008, p. 1180-1181).

Outros autores vão além e afirmam que a função principal da universidade seria justamente gerar capacidade crítica em seus alunos. Para Souza-Silva e Davel (2005):

Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo, pois o aluno é frequentemente considerado como um cliente que não deve ser contrariado, por ser uma fonte de lucro. Quando essa concepção é generalizada e busca-se satisfazer o aluno a qualquer custo, as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, podem se configurar apenas como um jogo

de faz de conta. Conseqüentemente, muitos estudantes são aprovados nas disciplinas sem qualquer proficiência nas mesmas. É o pacto do "finge-se que se ensina e finge-se que se aprende". Nesse esquema, o professor é coisificado, visto como um mero recurso, uma espécie de expositor de aulas padronizadas, cujas características seguem a lógica das linhas de produção. O mestre - capaz de contribuir para o pensamento crítico do aluno - é menos valorizado nessa racionalidade instrumental. Em suma, o papel do docente torna-se desmoralizado e desrespeitado, sendo que ele passa a se configurar como mais uma engrenagem da mentira educacional (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005, p. 119).

Da mesma forma, Ferreira (2011, p. 74) entende que o despertar de uma visão crítica no aluno é o papel principal de um educador e de uma instituição de ensino: *“el saber debe despertar el sentido crítico de los educandos. Se entiende que solamente de esa forma el profesor desempeña el papel de educador y la función social del proceso educativo juntamente con la institución de enseñanza”*. Também Boclin (2004), ao pesquisar a qualidade do desempenho docente com base na informação dos alunos de diversos cursos de Ciências Sociais Aplicadas, concluiu que, dentre as atitudes e procedimentos dos professores que podem oferecer um resultado qualitativo apreciável, está estimular o desenvolvimento do pensamento crítico pelos alunos.

Narváez (2006), no mesmo sentido, afirma que o professor universitário é um agente de desenvolvimento moral e que em sua sala de aula se constrói identidade, autonomia e responsabilidade. Para tal, a autora defende uma relação aberta e plural entre professores e estudantes e entre estes e o conhecimento. Dessa forma, esta e os outros autores apontados concluem que o ensino tradicional não se baseia nessa “relação aberta e plural” que a autora advoga e, portanto, não seria capaz de gerar autonomia e visão crítica nos alunos universitários.

## **Objetivos e questão de pesquisa**

Portanto, o foco dessa pesquisa recairá na percepção de que o paradigma tradicional de ensino que identificamos existir no ensino superior, incluindo aí o ensino superior de música, gera um tipo de aprendizagem que privilegia a memorização e reprodução de conteúdos. Além disso, entende-se também que, durante a tarefa de memorização e cópia de conceitos de música, os alunos memorizam, copiam e aceitam também ideias, ideologias, preceitos etc. (in)conscientemente. Dessa forma, esses alunos, futuros educadores musicais, não se tornam agentes capazes de formar a área. Tornam-se apenas reprodutores de ideias e conceitos de seus professores da graduação.

Em outras palavras, trabalho com o conceito de que o paradigma tradicional de ensino que prepondera no ensino superior de música não permite inovação ou evolução na área. Futuros educadores se formam meros "aplicadores" de ideias e métodos e meros repetidores de conceitos e ideias de seus professores universitários. Nas palavras de Silva (1998, p. 55), “a questão não está somente em aprender o conteúdo, mas em contrapor-se ao processo de “auto-silenciamento” (Confrey, 1995) e de “assujeitamento” (Althusser, 1985)”.

Justificamos ainda a necessidade dessa pesquisa por meio das palavras de Tardif (2002), que advoga em favor da necessidade dos pesquisadores da área de educação voltarem suas atenções ao ensino universitário, questionando seus pressupostos básicos e, dessa forma, adequando-o à realidade atual:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas [...] (Tardif, 2002, p. 276).

Desse modo, com o intuito de “desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe”, como advoga Doll Jr. (1997, p. 27), a pesquisa de



doutorado em andamento tem como objetivo geral investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o paradigma do ensino tradicional, entendido como tecnicista, reprodutor e transmissor de conteúdo, que ainda prevalece no ensino de música universitário. Como objetivos específicos, pretendo: averiguar se essa metodologia favoreceu a construção da autonomia pelos alunos; verificar se essa metodologia possibilitou a construção e a manifestação de uma consciência crítica por parte dos alunos; e avaliar se essa metodologia proporcionou, de fato, oportunidades de aprendizagem verdadeira para os alunos. A questão norteadora do estudo é: como elaborar e conduzir uma disciplina de música no ensino superior voltada para a autonomia e consciência crítica dos alunos?

### **Metodologia de pesquisa**

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-intervenção. Este método é bastante utilizado na Psicologia Social e, antes de descrevê-lo, é necessário situá-lo em relação a outros dois métodos de pesquisa: a pesquisa-participante e a pesquisa-ação. Rocha e Aguiar (2003, p. 66) alertam, porém, que “na literatura brasileira, as diversas tendências metodológicas que envolvem o conceito de participação apresentam maior polêmica, gerando muitas vezes dificuldades quanto à sua compreensão”.

Nesse sentido, muitos autores consideram pesquisa-participante e pesquisa-ação como sinônimos. Já Paulon (2005) compreende que a pesquisa pode ser considerada como participante quando o pesquisador está inserido no campo de suas observações, mas sem problematizar esse campo. Caso haja a tanto a inserção do pesquisador como a problematização desse campo, então a pesquisa pode ser considerada como pesquisa-ação. Complementando essa ideia, Thiollent (1987, p. 83) entende que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa-participante:

A PP [pesquisa-participante] se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No

entanto, os partidários da PP não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA [pesquisa-ação]. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir (THIOLLENT, 1987, p. 83).

Nessa pesquisa, trabalharei a partir da compreensão de Thiollent (1987) de que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa-participante. No mesmo sentido, a pesquisa-intervenção também será considerada como uma modalidade de pesquisa-participante, que possui similaridades e diferenças em relação à pesquisa-ação. Em outras palavras, a pesquisa-intervenção pode ser considerada como um tipo de pesquisa-participante e compartilha de todas as características da pesquisa-ação crítica citadas anteriormente.

Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos. A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (ROCHA e AGUIAR, 2005, p. 66).

Porém algumas diferenças são fundamentais para a existência deste método de pesquisa. Uma delas diz respeito ao fato de que, mais do que uma ação transformadora, os sujeitos envolvidos realizam uma ação para produção de acontecimentos. Dessa forma, os dados de uma pesquisa-intervenção não são criados, mas sim construídos, num processo onde teoria e prática se confundem e se criam mutuamente (PAULON, 2005; ROCHA e AGUIAR, 2003).

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção

de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 67).

A construção dos dados se dará em uma disciplina de Fundamentos Teóricos de Música (FTM) obrigatória do curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Segundo o documento<sup>68</sup> entregue pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música ao Ministério da Educação (BRASIL, 1999), estão incluídos como Fundamentos Teóricos da Música (FTM) todos os campos de conhecimento<sup>69</sup> “que abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]” (p. 5). Tal definição diz respeito a disciplinas como: História da Música (universal, brasileira etc.), Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Linguagem e Estruturação Musicais, Percepção Musical, entre outros.

As técnicas de coleta de dados<sup>70</sup> utilizadas serão a observação participante semi-estruturada e a entrevista semi-estruturada. Ambas são “semi-estruturadas” porque terão um roteiro básico de perguntas, no caso da entrevista, e de pontos a serem observados, mas o pesquisador terá liberdade para adicionar outros elementos a essas listas, bem como não seguir á risca sua ordem. As observações serão feitas a partir de gravações das aulas da disciplina durante todo o segundo semestre de 2013. As entrevistas serão efetuadas a cada cinco aulas, com os alunos da disciplina.

---

<sup>68</sup> Trata-se das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, de Junho de 1999. Esse documento serviu como base para o Parecer nº CES/CNE 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. A Comissão de Especialistas de Ensino de Música era composta pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alda Oliveira, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Liane Hentschke e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lúcia Pascoal.

<sup>69</sup> O mesmo documento define campo de conhecimento como sendo “o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que particularizam e dão consistência à área de Música” (p. 4).

<sup>70</sup> Dadas as características da pesquisa-intervenção discutidas no item anterior, seria mais correto utilizar o termo “técnica de construção de dados” neste estudo. Porém, manteremos a nomenclatura “técnica de coleta de dados” por ser esta a utilizada pela literatura levantada. Ressalta-se, porém, que os dados serão, nesta pesquisa, de fato, construídos, e não coletados.

As gravações das aulas serão utilizadas como ponto de partida para as perguntas, que versarão sobre: a construção da autonomia pelos alunos; a construção e a manifestação de consciência crítica por parte dos alunos; e as oportunidades de aprendizagem verdadeira que a disciplina ofereceu para os alunos.

### **Considerações finais**

Por fim, gostaria de ressaltar que, assim como Justo (1978), entendo que a ênfase na figura do professor, na transmissão de conteúdos e na avaliação classificatória e externa é a prática recorrente na enorme maioria das instituições de ensino superior, incluindo aí o ensino superior de música. Este autor aponta ainda para a manutenção desse modelo, quando afirma que não obstante as novas teorias educacionais, a atualização de conteúdos, a melhora nos materiais didáticos, entre outras inovações, o método de ensino continua o mesmo: aulas centradas na figura do professor falando, de forma autoritária, e nos alunos sentados, em silêncio, assimilando o conteúdo e obedecendo ao professor. Acredito que essa pesquisa poderá contribuir para as discussões sobre a superação deste modelo de ensino, oferecendo alternativas metodológicas que tragam conscientização crítica e autonomia aos alunos, além de uma possibilidade de aprendizagem que vá além da mera reprodução de conteúdos.

### **Referências bibliográficas**

- Ariza, R. P. & Toscano, J. M. (2000) El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In Morosini, M. C. (Ed.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (35-42). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Doll Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hempel, C. G. (1981). *Filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Justo, H. (1978). *Carl Rogers: teoria da aprendizagem centrada no aluno*. Porto Alegre: Livraria S. Antônio.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Thiollent, M. (1987). Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. In Brandão, C. (Ed.). *Repensando a Pesquisa Participante*, 82-103. São Paulo: Brasiliense.

### **Periódicos**

Paulon, S. M. (2005). Análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade*, 17(3).

Romano, C. C. et al. (2011). A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(5), 1-9.

Boclin, R. (2004). Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um Estudo de Caso. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro*, 12(45), 959-980.

Silva, M. R. G. da. (1998). Concepções sobre Assimilação Solidária num curso universitário. *Ciências educacionais (Bauru)*, 5(2), 49-60.

Souza-Silva, J. C. de & Davel, E. (2005). Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. *O&S*, 12(35), 113-134.

Lago, P. M. (2007). Desafios para la profesionalización del nuevo rol docente universitario.

*Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro*, 15(56), 341-350.

Chamlian, H. C. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de*

*Pesquisa*, 118, 41-64.

Cunha, A. M., Brito, T. T. & Cicillini, G. A. (2004). Dormi aluno(a)... Acordei professor(a):

interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *Políticas de Educação*

*Superior*, 1(11), 1-15.

Ferreira, M. de L. da S. M. (2011). El papel de la institución en el escoger, acoger y acompañar al

profesor universitario. *Investigação de educação em enfermagem*; 29(1), 68-76.

López. L. (2008). El profesor universitario en la contemporaneidad. *Revista Facultad de Ciencias*

*Económicas, Universidad Militar Nueva Granada*, 16(1), 23-40.

Narváez, M. R. (2006, octubre). El profesor universitario, un agente de desarrollo moral. *Revista*

*Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario*, 4(número especial), 103-109.

Alencar, E. M. de & Fleith, D. de S. (2004). Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a

Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 105-110.

Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: uma revisão de literatura. *Revista Estudos de*

*Psicologia, Campinas*, 20(2), 15-24.

Leitão, V. R., Passerino, L. R. & Wachowicz, L. A. (2003). Novos tempos, novas práticas...

repensando metodologia e avaliação no Ensino Superior - Relato de Pesquisa. *Revista*

*Diálogo Educacional*, 4(10), 157-172.

Rocha, M. L. da & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia ciência profissional*, 23(4), 64-73.

Melo de Amorim, V. & Castanho, M. E. (2008). Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade*, 29(105).

Backes, D. S. et al. (2010). Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(3), 421-426.

Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno Crh*, 24(1), 105-120.

### **Manuscritos e trabalhos publicados em eventos científicos**

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, de Junho de 1999.

Freire, V. L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

Galizia, Fernando S. (2007). *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Gonçalves Pinto, Maria das Graças C. da S. M. (2004). A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, 12, Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

Louro, Ana L. M. (2004). *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



## **Estimulando as crenças de auto-eficácia em alunos de piano de nível intermediário**

Carmen Célia Fregoneze  
UNESPAR - Escola de Música e Belas Artes do Paraná  
carmenpianista@gmail.com

Margaret Amaral de Andrade  
UNESPAR - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.  
meg.profe@gmail.com

### **Resumo**

A compilação de peças para piano de nível intermediário em ordem de dificuldade progressiva de compositores latino americanos do século XX, como também a análise das mesmas e as sugestões de estudo pretendem levar aos alunos e professores material de estudo como de ensino e pesquisa de repertório. Trata-se de um antologia que também tem o objetivo de motivar o aluno ao estudo do piano, utilizando a teoria social-cognitiva de Bandura (1977,1986) que considera a auto-eficácia um dos fatores componentes dos mecanismos psicológicos da motivação. Também baseia-se em estudos que Schunk (1989, 1991) desenvolveu na realidade escolar, que mostra que há aumento da auto-eficácia quando os alunos têm a devida orientação para resolver as tarefas, e quando as metas são próximas, específicas e com um nível de dificuldade adequado. Trata-se de uma pesquisa híbrida, pois faz uso de metodologia bibliográfica, análise de partituras e elaboração de exercícios aplicados. Para a seleção das peças foram adotados critérios estabelecidos por Uszler, Gordon e Smith(2000).

**Palavras-chave:** motivação, repertório de nível intermediário para piano, compositores latino-americanos do século XX.

## **Abstract**

The compilation of intermediate piano pieces in a progressive sequence of difficulties by 20th Century Latin American composers, as well as their analysis and practice suggestions aim to offer the students and teachers a teaching repertoire and research material. It is an Anthology which has also a purpose to motivate the students to practice piano, focusing on Bandura's Social Cognitive Theory (1977,1986) which considers self-efficacy as one of the components of the psychological factors of students' motivation. This research also intends to rely in Schunk's studies (1989;1991) developed in the school reality which shows that the self-efficacy increases if the students have proper guidance to solve tasks with determinate goal to be fulfilled. Moreover, it deals about a hybrid research, because it uses a bibliographical methodology, score analysis and elaboration of applied exercises. To the pieces selection were adopted criterias established by Uszler, Gordon e Smith(2000).

**Keywords:** motivation, intermediate piano repertoire, 20th Century Latin American composers.

## **Introdução**

O objetivo desta pesquisa é motivar os alunos a estudar piano, fazendo uso da teoria social-cognitiva de Bandura (1977,1986) e em estudos de Schunk (1989, 1991), desenvolvidos na realidade escolar, que mostra que há aumento da auto-eficácia se os alunos têm a devida orientação para resolver as tarefas, e quando os objetivos são próximos, específicos e com um nível de dificuldade adequado. Esta pesquisa em andamento pretende compilar uma série de peças musicais do século XX, de compositores latino-americanos de nível intermediário, em ordem progressiva de dificuldades, e acompanhada de uma análise técnica e musical e acrescida de exercícios rítmicos e melódicos, resultará em uma antologia que poderá servir aos alunos e professores como material de estudo, ensino e pesquisa de repertório.

Para a seleção das peças musicais estão sendo adotados critérios estabelecidos por Uszler, Gordon and Smith(2000), tais como a análise das "características técnicas e composicionais

típicas de peças intermediárias”. Além disso, há considerações sobre teoria musical e performance, e notas sobre os compositores e suas obras.

## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa híbrida, pois faz uso de metodologia bibliográfica, análise de partituras e elaboração de exercícios aplicados. O levantamento de compositores latino-americanos e a obtenção de partituras se deram em congressos e encontros de música nacionais e internacionais, pela internet e entre colegas pesquisadores.

Está sendo feita também, uma breve contextualização sobre os compositores e estão sendo criados exercícios rítmicos e melódicos retirados de trechos das peças musicais, onde aparecem maiores dificuldades técnicas. Para a seleção das peças como sendo de nível intermediário, estão sendo adotados critérios estabelecidos por Uszler, Gordon e Smith(2000).

## **Critérios da análise das peças**

Os critérios para escolha e análise das peças de Uszler, Gordon e Smith (2000) e são os que seguem no quadro abaixo<sup>71</sup>:

<b>MELODIAS</b>	-tornam-se mais complicadas devido a ampliação de tessitura, indo além do pentacorde utilizado em repertório anterior. Há um aumento do uso de escalas e arpejos exigindo passagem de dedos e expansão e contração da mão. Há também esquemas mais complexos de articulação e dinâmicas, frases de comprimento variado e introdução de ornamentos
-----------------	---

<sup>71</sup> Tradução das autoras.

<b>PADRÕES RÍTMICOS</b>	- tornam-se mais complexos e diversos e são apresentados com menos rigidez. Ritmos cruzados são introduzidos e os padrões métricos de forte e fraco tornam-se mais importantes
<b>ACOMPANHAMENTOS</b>	- tornam-se mais elaborados, as peças demonstram mais inversões de acordes e grande variedade de estilos, por exemplo baixo de Alberti, e saltos nos baixos, demonstrando maiores reflexos e constante troca de posição de mão.
<b>MAIOR INDEPENDÊNCIA ENTRE AS MÃOS</b>	- as composições contém duas ou mais vozes independentes (contraponto) entre as mãos e algumas vezes dentro de uma mão (vozes internas). Há um aumento do uso de valores rítmicos contrastantes, articulações diferentes e dinâmica entre as mãos.
<b>HARMONIA E TEXTURA</b>	- tornam-se mais ricas e intrincadas. As obras utilizam uma grande extensão de notas no piano e requerem um melhor equilíbrio de vozes em apenas uma mão e também entre elas. Maior variedade sonora é requerida. São introduzidas notas duplas e uso o do pedal se torna mais extenso e sutil.
<b>ESTUDO TÉCNICO</b>	- torna-se mais importante a medida que as peças ficam mais difíceis. O estudo das escalas, arpejos, exercícios e estudos a parte do repertório passa a ser mais significativo.

### **Compositores e peças**

A seguir, será apresentada uma parte do trabalho, que consta de quatro peças sendo duas de compositores brasileiros, uma de compositor venezuelano e mais uma de compositora cubana. Estão apresentados em ordem cronológica.

1 - María Enma Botet Dubois foi uma compositora cubana que nasceu em Matanzas em 10 de agosto de 1903 e sabe-se que morreu em Miami, mas não a data. Além de compositora, foi

também pianista e professora de música. A sua obra *Suíte Cubana* para Piano consta de sete movimentos. Para este trabalho foi escolhida a de número *VII – Diablito carnavalesco*.

A peça inicia com uma linha melódica expressiva em legato, apresentando um ritmo sincopado que é executado simultaneamente. Apesar da mão direita e esquerda tocarem o mesmo ritmo, há intervalos contrastantes em ambas as claves que requerem independência de dedos e controle sonoro. A melodia mantém seu caráter rítmico e um swing Cubano até o final da peça. Alternância entre textura homofônica e polifônica é outro aspecto importante em *Diablito Carnavalesco*. Elementos musicais contrastantes são introduzidos em diferentes passagens, esperando do executante sonoridade refinada, controle na condução de vozes e das frases, observação detalhada das dinâmicas e articulação, diferentes movimentos em ambas as mãos e apurada coordenação motora para executar as dificuldades rítmicas.

Sugere-se esse exercício rítmico para ambas as mãos:

B) Diablito

Ro-da co-ti - a de noi-te de di - a o ga-lo can-tou e a ca-sa ca-i - u.

2 – O segundo é César Guerra-Peixe que foi um compositor brasileiro que nasceu em Petrópolis no dia 18 de março de 1914 e faleceu no Rio de Janeiro no dia 26 de novembro de 1993. Era filho de imigrantes portugueses de origem cigana.

A Primeira Suíte Infantil de Cesar Guerra-Peixe (Brasil) compreende cinco movimentos que são I - Ponteio, II - Valsa, III - Choro, IV - Seresta, V – Achechê.

Vai ser apresentada a terceira peça da Suíte III Choro. Este *Choro* em forma ABA é uma peça extremamente expressiva que poderia ser tocada por dois violões ou flauta e violão. A textura é rítmica e variada. A seção A é homofônica, iniciando com notas duplas na melodia da mão direita, acompanhada por uma linha cromática descendente na mão esquerda. O compositor indica no primeiro compasso *pp espressivo*, o que gera de imediato um caráter lírico e gentil na

abertura da peça. Ocorre uma sutil modulação na seção B para Dó Maior e um lindo contraponto a 3 vozes. Detalhada indicação de dinâmicas, acentos e sinais de agógica na partitura demandam um estilo refinado de performance.

Exercícios rítmicos para estudo da síncope:

A) Choro

Que tal cho-co-la-te bran-co cho-co-la-te pre-to cho-co-la-te do-ce

cho-co-la-te a-marg-o mas tu-do de cho-co-la-te é bom! e-lá cho-co-la-te bom-m!

3 - Antonio Estévez Aponte foi um compositor Venezuelano nascido em Calabozo no dia 01 de janeiro de 1916 vindo a falecer em Caracas no dia 26 de novembro de 1988. Além de compositor e maestro foi fundador do Coro da Universidade Central da Venezuela.

Da sua composição intitulada 17 Peças Infantis, foi aqui escolhida a décima sétima: Tocatina. A Tocatina apresenta características similares àquelas encontradas nas Toccatas Francesas compostas por Debussy na Suite Pour le Piano e Estampes (Jardins sous la pluie). Uma das peças mais difíceis dentro desta coletânea devido às exigências técnicas e musicais. Escrita em moto perpétuo, apresenta uma melodia construída em arpejos e ostinato rítmico em semicolcheias, o qual permanece até o final. A indicação de dinâmicas enriquece a textura e gera uma linda atmosfera sonora, especialmente na melodia da mão esquerda, onde *crescendos* são seguidos por *piano subito* em quase toda a peça. A harmonia é um parâmetro relevante pois ajuda a tomar decisões sobre a sonoridade assim como dar forma e direção às frases.

Modifica-se na seção B, onde as progressões harmônicas se movem rapidamente gerando um colorido distinto. Ocorrem articulações contrastantes em ambas as mãos, sendo este o aspecto técnico que gera a principal dificuldade nessa Tocatina. A execução das articulações requer

grande independência entre as mãos e a ação de dedos leve e rápida. Além disto, o executante precisa ter um bom controle da sonoridade. Toque é outro aspecto que contribui para o colorido sonoro. Dependendo da maneira como o pianista ataca a tecla é possível destacar claramente dois tipos diferentes de som: a melodia no baixo e o acompanhamento harmônico na voz superior.

Há de fato duas vozes como pode ser observado na partitura: uma haste extra na linha do baixo, indicando a melodia que deve ser destacada. Outras questões técnicas a serem observadas são o uso adequado do peso de braço e o deslocamento rápido das mãos no teclado. O compositor indica precisamente como usar o pedal. Acordes inesperados encerram a peça em um caráter brilhante.

Exercícios para estudo da dinâmica:

D) Toccatina

4/4

Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do

*p* *mf*

Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do

*p*

Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do

*ff*

4 – O brasileiro Claudio Franco de Sá Santoro, nasceu em Manaus, em 23 de novembro de 1919 e faleceu em Brasília, no dia 27 de março de 1989. Além de compositor também foi maestro.

Entre suas inúmeras composições, para esse trabalho foi escolhida a Sonatina, por se encontrar dentro dos parâmetros desejados para a antologia.

A Sonatina de Claudio Santoro, apesar do título, apresenta uma estrutura formal distinta da Sonatina tradicional. Não apresenta dois temas contrastantes e dificuldades de leitura, no entanto, é tecnicamente difícil, extremamente rítmica e repleta de articulações. Apesar de o compositor ter escrito um padrão rítmico repetitivo de colcheias contra um acompanhamento de semínimas, as ligaduras de duas notas e *marcatos* ocasionam deslocamentos do tempo forte e fraco elevando o nível de dificuldade da performance para outro patamar.

A peça aparenta simplicidade na sua escrita, porém requer controle refinado do toque *legato e non legato*, dedos enérgicos e independentes para tocar *marcatos* e grupos rápidos de quintinas, coordenação entre as mãos e caráter rítmico. É importante também manter atenção na construção da frase e não permitir que a articulação interfira na direção da linha melódica. Há uma frase curta na seção B, onde a melodia aparece na mão esquerda, sendo necessária uma reorganização de gestos em ambas as mãos para evitar dificuldades técnicas. A peça é harmonicamente simples, ocorrendo poucas surpresas nos últimos seis compassos.

Exercício rítmico para estudo das quintinas:

C) Sonatina

Que be-lo di-a on - tem      que be-lo di-a ho - je      que be-lo di-a vai ser      a - ma - nhã, — né!

## Considerações finais

As peças aqui apresentadas são executadas em uma extensão limitada do teclado, as melodias cativam e apresentam um contorno expressivo, proporcionando ao performer a oportunidade de explorar a expressividade e o *cantabile*. Um forte senso rítmico deve ser desenvolvido em todas as obras e o uso refinado do pedal deve ser rigorosamente observado, especialmente na Toccatina.



Acredita-se que os comentários e exercícios teóricos sugeridos para serem lidos e estudados antes de cada peça, como o conhecimento da vida do compositor e de sua época, auxiliarão o aluno a ampliar suas habilidades técnicas e musicais contribuindo como metas a serem atingidas que poderão levá-lo a aumentar as crenças de sua auto eficácia, motivando assim o estudo consciente do piano de maneira que se torne uma experiência artística de qualidade.

### Referências bibliográficas

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos basicos*. Porto Alegre: Artmed..

Botet, M. E. (1975). *Suíte Cubana para Piano*. Editora Musical de Cuba

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Maurice. *Guide to the pianist's repertoire*. Bloomington: Indiana University Press.

Dubois, Maria Enma Botet [http://en.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Enma\\_Botet\\_Dubois](http://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Enma_Botet_Dubois)

Estévez, A. (1982). *17 Piezas Infantiles*. P. Antolin C. Editor.

Estévez, Antonio. Wikipedia [http://en.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Est%C3%A9vez](http://en.wikipedia.org/wiki/Antonio_Est%C3%A9vez)

Guerra-Peixe, C. (1944). *1ª Suíte Infantil*. Irmãos Vitale

Guerra-Peixe, C. Wikipedia . [http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar\\_Guerra-Peixe](http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Guerra-Peixe)

Magrath, J. (1995). *The pianist's guide to standard teaching and performance literature*. Van Nuys, Ca: Alfred publishing corporation.

Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(1), 328-344.

Santoro, C. (1954). *Peças Infantis*. Ricordi Brasileira.

Santoro, C. Wikipedia [http://pt.wikipedia.org/wiki/Claudio\\_Santoro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Claudio_Santoro)

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: an educational perspective*. Nova Iorque, MacMillan.

Uszler, M., Gordon, S. & Smith, S. McBride. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. Belmont, Ca: Schirmer, Thomson learning.