

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA

Andréa Cristina Cirino

Musicalização na maturidade: vivência e
aprendizagem musical

Belo Horizonte

2010

Andréa Cristina Cirino

**Musicalização na maturidade: vivência e
aprendizagem musical**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Linha de Pesquisa: Estudos das Práticas Musicais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Walênia Marília Silva

Belo Horizonte

2010

C578m Cirino, Andréa Cristina
Musicalização na maturidade; vivência e
aprendizagem musical / Andréa Cristina Cirino.
--2010.

135 fls., enc. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Minas Gerais, Escola de Música
Orientador: Profa. Dra. Walênia Marília Silva

1. Música – Aspectos sociais. 2. Educação musical
Adultos 3. Música - Instrução e ensino. I. Título.
II. Silva, Walênia Marília. III. Universidade Federal de
Minas Gerais. Escola de Música

CDD: 780.7

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Pai, Criador, Senhor da Verdade!

Ao meu pai, Tempel Cirino, de sentinela na minha trajetória.

À Maria Dalva — amiga, conselheira, minha mãe. Sua resignação é meu reconforto quando a força parece se exaurir...

Aos docentes do Mestrado, e aos colegas Fred, Daniela Vilela, Carolina Couto, pelos materiais e exemplos que me auxiliaram durante o projeto.

À professora Lygia Souza Lima, sempre disposta, que também me alfabetizou musicalmente.

À professora Dr^a. Walênia Marília Silva, por ter acreditado na minha proposta de pesquisa. Sua orientação contribuiu e continuará me motivando a ampliar conhecimentos no campo da educação musical.

E, especialmente, aos participantes deste trabalho, que eu considero protagonistas, pois sem eles esta experiência teria sido em vão. Muito obrigada!

Dizer não se pode; calar, também não...
Mas o que fazer se não é possível falar e
não dá para calar? Exultai! *Jubilate!*
Levantai a voz sem palavras da vossa
profunda felicidade!

Agostinho

RESUMO

Esta pesquisa utiliza métodos qualitativos para mostrar a versatilidade da música relacionada a questões socioculturais e à integração entre as pessoas e a sociedade, permitindo uma ampliação de conteúdos em diversas áreas de conhecimento. Apoiando-se em técnicas de etnografia escolar, tem o propósito de investigar e compreender o processo de musicalização e sua relação com a identidade musical das pessoas a partir de 50 anos. O estudo envolve oito alunos nesta faixa etária, matriculados no curso Apreciação e Musicalização na Maturidade da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, e a professora. As reflexões aqui propostas destinam-se ao esclarecimento das condições, funções e significados do ato de musicalizar o indivíduo. As fontes de dados consistiram em revisão bibliográfica e documentação direta, obtida através de questionários, observação participante, análise documental e entrevistas semi-estruturadas para se registrar o depoimento de alunos e da professora acerca do objeto de pesquisa. A análise do conteúdo procedeu da organização e interpretação dos dados descritos no decorrer do estudo. A partir da classificação de categorias (a serem discutidas ao longo da dissertação), foi possível verificar os resultados para suscitar novas discussões no contexto educativo sobre os significados das experiências musicais dos adultos com mais idade. As considerações finais refletem sobre a importância da vivência na musicalização de adultos que desejam aprender música, através de um processo favorável a novas práticas musicais e transformações positivas.

Palavras-chave: musicalização; maturidade; vivência; aprendizagem musical

ABSTRACT

This research uses qualitative methods to show how versatile music can be when it concerns sociocultural issues and integration between people and society, what allows for an expansion of content in various areas of knowledge. Relying on techniques of educational ethnography, it aims at investigating and understanding the process of musicalization and its relation with the musical identity of adults over 50 years old. The study involves eight students at the aforementioned range of age enrolled at the course Appreciation and Musicalization in Maturity of the Music School of the Federal University of Minas Gerais, and a professor. The reflections proposed here are intended to shed some light on the conditions, functions and meanings of 'musicalizing' people. The data sources consisted of literature review and direct documentation, which was obtained through questionnaires, participant observation, documents analysis and semi-structured interviews to record the testimony of the students and the teacher concerning the objectives of this research. The content analysis was conducted from the data organization and interpretation reported during the study. Through classification of categories (to be discussed along the dissertation), was possible to verify the results, in order to prompt new discussions in the educational context regarding the meaning of musical experience with elder adults. The final considerations reflect on how important experience proved to be in the musicalization of adults that desire music learning through a process that favors new musical practices and positive changes.

Keywords: musicalization; maturity; experience; musical learning

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Escola de Música da UFMG	32
FIGURA 2	Sala de aula de Música.....	33
FIGURA 3	Figuras musicais com valores relativos e pausas	64
FIGURA 4	Pauta musical com a clave de Sol	65
FIGURA 5	Pauta com linhas suplementares	65
FIGURA 6	Exemplo de notação musical	65
FIGURA 7	Escala ascendente e descendente de Dó Maior.....	66
FIGURA 8	Escala ascendente e descendente de Sol Maior	66
FIGURA 9	Intervalos diatônicos da escala de Dó Maior.....	66
FIGURA 10	Clave de Fá na 4ª linha.....	67
FIGURA 11	Armadura de clave com sustenidos para tons maiores	68
FIGURA 12	Armadura de clave com bemóis para tons maiores	69
FIGURA 13	Graus da escala diatônica (modelo)	69
FIGURA 14	Exemplos de arpejos e acordes maiores e menores	70
FIGURA 15	Escalas relativas — a) Dó Maior b) Lá menor natural.....	71
FIGURA 16	Ritmo musical com letra.....	74
FIGURA 17	Exemplo de exercício rítmico (a).....	77
FIGURA 18	Exemplo de exercício rítmico (b).....	78
FIGURA 19	Exemplo de fragmento rítmico	78
FIGURA 20	Exemplo de ritmo com ação combinada	79
FIGURA 21	Partitura de <i>Springtime</i>	81
FIGURA 22	Partitura de <i>Teste Cuco</i>	82
FIGURA 23	Partitura de <i>Quando bate o sino</i>	84
FIGURA 24	Partitura de <i>Se oyen las rondas</i>	84
FIGURA 25	Partitura de <i>Ay, que lindo día!</i>	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Conteúdos e atividades didáticas de instrução musical.....	63
QUADRO 2	Esquema de Willems sobre desenvolvimento auditivo	97
QUADRO 3	Diferença entre ouvir e escutar	98
QUADRO 4	Preferência musical dos participantes	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Citações de estilos musicais com resposta positiva.....	106
GRÁFICO 2	Citações de estilos musicais com resposta negativa	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA	14
2.1 OBJETIVOS	14
2.2 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	14
2.2.1 Etnografia na pesquisa educacional	16
2.3 ACESSO AO LOCAL.....	16
2.4 REQUISITOS ÉTICOS	18
2.5 AMOSTRAGEM.....	19
2.6 ASPECTOS DA COLETA DE DADOS	19
2.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS.....	20
2.7.1 Questionário	21
2.7.2 Observação direta	21
2.7.2.1 <i>Meu papel como observadora e participante</i>	22
2.7.2.2 <i>Dificuldades no processo observacional</i>	24
2.7.3 Entrevista semi-estruturada	25
2.7.3.1 <i>Roteiro da entrevista com alunos</i>	26
2.7.3.2 <i>Roteiro da entrevista com a professora</i>	27
2.7.4 Análise de documentos	29
2.8 ANÁLISE DAS CATEGORIAS	29
2.8.1 Contexto do local de pesquisa	30
2.8.2 Contexto dos alunos participantes	34
3 SABERES, HABILIDADES E ATITUDES NA APRENDIZAGEM MUSICAL	42
3.1 CONCEITOS DE MUSICALIZAÇÃO	42
3.2 CONHECIMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES E A EXPECTATIVA PARA O APRENDIZADO	51
3.2.1 Da teoria à prática musical — síntese literária	55
3.2.2 Experiência musical — cotidiano e inovação.....	58

4 ENSINO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	62
4.1 COMPREENDENDO OS SÍMBOLOS DA ESCRITA MUSICAL.....	64
4.2 DEDICAÇÃO AO ESTUDO	72
4.3 MANIPULAÇÃO DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS PELOS ALUNOS	74
4.4 EXERCÍCIOS RÍTMICOS.....	76
4.5 CANTANDO OS SONS — COM LEITURA RÍTMICA E MELÓDICA	80
4.6 SENSIBILIZAÇÃO DA AUDIÇÃO.....	86
4.7 BENEFÍCIOS ADQUIRIDOS COM A APRENDIZAGEM MUSICAL	90
4.8 OBSTÁCULOS E DESAFIOS	92
5 MÚSICA E IDENTIDADE NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO	94
5.1 APRECIÇÃO MUSICAL — OUVIR, ESCUTAR E COMPREENDER...	94
5.1.1 Educação auditiva	96
5.2 GOSTO MUSICAL.....	99
5.3 FUNÇÕES SIMBÓLICAS DA MÚSICA	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS	132
ANEXO A	133
ANEXO B	134
ANEXO C	135

INTRODUÇÃO

A música acrescenta história, cultura, interação e sentimentos nas minhas atividades docentes e cotidianas. Quando se fala em música como arte sem fronteiras, penso no contexto musical como uma oportunidade de se estabelecer relações sociais, um meio de proporcionar laços de identidade entre pessoas de qualquer faixa etária.

Se cada vez mais percebemos a transformação da sociedade diante do aumento de expectativa de vida dos brasileiros, considero motivador observar adultos de mais idade perguntando se ainda é possível aprender música ou tocar algum instrumento musical. Mais interessante é notar a diversidade das escolas, faculdades ou instituições que oferecem meios de inclusão às pessoas com idade avançada que desejam praticar música.

Assim, ao considerarmos que a construção do conhecimento envolve o desenvolvimento constante do potencial do ser humano através de atividades que o afetam e transformam em suas dimensões pessoais (BERTRAND, 2001), teremos a chance de compreender como a prática musical evidencia-se compensatória para as pessoas mais velhas. Podemos dizer que a atividade musical articula pensamento e sentimento, proporcionando a participação dinâmica entre a(s) pessoa(s) e seu espaço social (KOELLREUTTER, 1997; SWANWICK, 2003).

Diante de vários aspectos que envolvem a experiência musical, e cursando a linha de pesquisa Estudos das Práticas Musicais na Escola de Música da UFMG, despertei para o estudo que se intitula **Musicalização na maturidade**: vivência e aprendizagem musical. Esta pesquisa consiste em investigar o significado do processo de musicalização e a sua relação com a identidade musical das pessoas a partir de 50 anos em curso especializado de música.

Não obstante os múltiplos recursos da música no processo educativo infantil, alguns estudos apontam que todo indivíduo tem a capacidade de ser musical e de vivenciar a música, de processar o objeto sonoro tanto absoluta quanto proporcionalmente, e que tais habilidades podem ser adquiridas em qualquer período da vida (SLOBODA, 2008; PENNA, 1990).

Entretanto, seria a musicalização um recurso possível de mobilizar a identidade musical das pessoas com idade avançada? Por que estas pessoas estão procurando aula de música? Como os adultos maduros agem musicalmente? Quais as possibilidades funcionais da música no processo de musicalização? A princípio, estas questões me motivaram a buscar novas perspectivas de interação e práticas musicais voltadas para a maturidade.

Provavelmente, todas as pessoas podem utilizar a música; mas, segundo Hays e Minichiello (2005, p. 438), pouco se sabe a respeito das funções da música para os indivíduos maduros que levam uma vida saudável na sociedade, lembrando que grande parte da literatura tem focado nas pessoas com idade avançada portadoras de alguma fragilidade. Sob outro aspecto, o desempenho musical das pessoas com mais idade não pode ser comparado ao da juventude ou infância, porém prevalece a esperança de que cada indivíduo tem seu potencial a ser explorado para a descoberta de novos significados.

Embora a educação musical seja observada em diversos meios de comunicação, há também poucos relatos sobre a música na identidade das pessoas maduras, ou como elas lidam com a própria musicalidade. Portanto, acredito na relevância desta pesquisa, que pretende fornecer elementos de interesse àqueles que desejam interpretar que sentido as pessoas da maturidade dão à musicalização no seu dia a dia e na escola, ao interagir com o outro e com o mundo.

Para uma maior assimilação do tema proposto, a estrutura textual desta dissertação abrange seis seções. Seguidamente à introdução, o segundo capítulo traz os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Visa descrever a abordagem etnográfica no campo educacional, a seleção do local de pesquisa, a seleção e o contexto dos participantes, as técnicas de coleta de dados, o processamento das informações e a análise de conteúdo. Cumpre ressaltar que o estudo do tipo etnográfico tem se mostrado fértil na área educacional, promovendo vínculos interpessoais e discussões que contribuem com o processo de construção social.

O terceiro capítulo expõe o conceito de musicalização a partir de relatos registrados e da revisão literária pertinente a vários especialistas da área de educação musical,

dentre eles Maura Penna (1990; 2008), Violeta Gainza (1988) e Keith Swanwick (2003). Com foco no processo de aprendizagem musical, esta seção discorre sobre o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades do aprendiz em relação à música.

No capítulo 4 discutem-se os conteúdos pedagógico-musicais e as atividades realizadas pelos participantes em sala de aula, a partir de uma revisão detalhada das informações obtidas.

O capítulo 5 inclui as ideias sobre apreciação musical e os aspectos relativos à preferência musical e identidade musical, destacando-se os estudos de Pierre Bourdieu (2008), Thomas Turino (2008) e Even Ruud (1998). Pela amplitude e complexidade da temática “identidade”, a abordagem visa compreender o sentido da música na individualidade do sujeito, e não necessariamente confirmar teorias. Em seguida, as funções educativas da música também são contextualizadas no capítulo, com descrições e inferências teóricas dos educadores H. J. Koellreutter (1997), David Hargreaves e Adrian North (1999). Consideramos que a maioria das categorias funcionais da música foi redefinida com base nas propostas de Alan Merriam.

Para finalizar, a última parte sintetiza reflexões relacionadas à perspectiva desta pesquisa. Esperamos que o estudo dos aspectos que envolvem a experiência e habilidade musical conjugadas com a identidade própria do indivíduo possa conduzir a novas idéias para a prática docente, interessada em alternativas de aprendizagem integradas à competência e ao bem-estar das pessoas na maturidade.

2 METODOLOGIA

2.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem por finalidade investigar e compreender o significado do processo de musicalização e a sua relação com a identidade musical das pessoas acima de 50 anos em curso formal de música. Visa também entender as condições de percepção musical por parte dos alunos nesta faixa etária, assim como investigar as possibilidades funcionais da música no processo de musicalização em sala de aula.

Nesse sentido, as seguintes questões guiaram minha busca neste estudo: — **Seria a musicalização um recurso possível de mobilizar a identidade musical das pessoas com idade avançada?** Por que estas pessoas estão procurando aula de música? Como os adultos maduros agem musicalmente? Quais as possibilidades funcionais da música no processo de musicalização?

2.2 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Com o propósito de investigar e entender o significado da musicalização integrado à identidade de pessoas maduras optei pela abordagem qualitativa de caráter etnográfico no contexto educativo. Em função do método escolhido, esta pesquisa caracteriza-se por processos de coleta de dados e análise procedente, com a descrição de experiências conjugadas por características, opiniões, atitudes e valores das pessoas, conforme será narrado adiante.

Nesta dissertação, a metodologia qualitativa se configura sob os seguintes critérios: o contato de primeira mão do pesquisador com o cenário de interesse, a descrição dos dados obtidos pelo pesquisador, ênfase focada no processo da ação e não nos resultados, tentativa de retratar os pontos de vista pessoais que os participantes dão aos acontecimentos cotidianos (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

A etnografia origina-se da sociologia e da antropologia — do grego *anthropos*, homem, e *logos*, estudo: estudo do homem, em que o procedimento adotado pelo

pesquisador faz presença na “vida real” das pessoas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 154). Desse modo, a abordagem etnográfica implica a inserção do pesquisador em um determinado contexto social para que possa “observar e descrever as culturas de comunidades particulares” (Ibid., p. 76).

Estudar a cultura, diz Angrosino (2009, p. 16), “envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo”. Como afirma Spradley (1979 apud ANDRÉ, 2007, p. 19) a cultura é “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos.” Etnografia, portanto, é determinada etimologicamente como descrição dos aspectos culturais de um grupo social (ANDRÉ, 2007, p. 27).

O etnógrafo participa, de forma exposta ou oculta, na vida cotidiana das pessoas por um período, valendo-se da descoberta de significações à medida que os participantes expressam o sentido dado ao seu mundo de experiências. Ele tenta observar o que acontece, busca fazer perguntas, escutar o que os participantes dizem, coletando dados disponíveis para elucidar os assuntos com os quais as informações necessárias estejam relacionadas com os objetivos (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1992, p. 2).¹ Tal processo consiste no princípio da relativização, que se orienta para “os valores, as concepções e os significados dos atores pesquisados”, permitindo ao pesquisador compreendê-los e descrevê-los sem encaixá-los em concepções e valores próprios (ANDRÉ, 2007, p. 46).

Quanto às características do investigador qualitativo, Guba e Lincoln (apud PHELPS; FERRARA; GOOLSBY, 1993, p. 150-153) admitem que a interação dinâmica do pesquisador com o grupo o ajuda a interpretar e ajustar diferentes tipos de dados, a expandir sua visão holística,² além de permitir o esclarecimento e a exploração de informações subjetivas das pessoas articuladas à pesquisa.

¹ Todas as citações retiradas da literatura estrangeira para a realização desta pesquisa são apresentadas como *tradução nossa*.

² Habilidade que auxilia o pesquisador a perceber além um tópico delimitado em seus diversos contextos (Cf. PHELPS; FERRARA; GOOLSBY, 1993, p. 152).

Assim, esta investigação ocorre no contexto a ser estudado pelo pesquisador, que, segundo André (2007, p. 37), “não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações”, mas sim verificar a situação com o propósito de compreendê-la e divulgar os seus significados para a devida interpretação do leitor.

2.2.1 Etnografia na pesquisa educacional

Com o propósito na área de educação, esta pesquisa adapta-se ao tipo etnográfico. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), o uso da abordagem etnográfica começou a ter ênfase na área de educação no princípio da década de 70, passando por ajustes provocados pelo contexto.

Segundo André (2007, p. 28-29), enquanto a etnografia enfatiza o trabalho de campo, o contato com “práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados” de uma comunidade, e a categorização na análise de dados que podem incluir situações, pessoas, locais, testemunhos, diálogos e outros mais, no processo educativo a pesquisa será do tipo etnográfico. Na educação, o pesquisador utiliza técnicas tradicionais ligadas à etnografia, sendo seu contato com o campo bastante variável.

O tempo total de coleta de dados para esta pesquisa foi de aproximadamente seis meses, abrangendo o período de abril a setembro de 2009, durante as aulas que aconteceram às quartas-feiras, das 16 às 18 horas na Escola de Música da UFMG. Alguns dados foram coletados no intervalo para as férias letivas.

Wolcott, citado por André (2007, p. 29), sugere que “o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.” Segundo André (Ibid.), o período de participação pode abranger semanas, meses ou anos conforme o propósito da pesquisa.

2.3 ACESSO AO LOCAL

A seleção de um local de pesquisa corresponde a uma das fases do processo de observação em pesquisa de campo (VIANNA, 2007, p. 29). No início de 2009, tendo em vista o projeto da pesquisa, verifiquei em Belo Horizonte a existência de lugares

que oferecessem atividades voltadas ao ensino de música para pessoas com mais idade. Obtive informações da PUC Minas, em Contagem, que possui o Programa Universidade Aberta ao Idoso — UNAI. O programa promove atividades artísticas e culturais para as pessoas a partir de 55 anos, mas não contém aulas exclusivas para o aprendizado de música. Além disso, o acesso às informações foi dificultoso.

Outra opção foi a Faculdade Estácio de Sá, no bairro Prado, que oferece desde 2005 o Programa da Maturidade, para a faixa etária a partir de 50 anos. De acordo com as informações, o programa abrange, além de outras disciplinas, aulas de canto, música erudita e história da música. No entanto, não consegui obter detalhes sobre o curso com professores ou funcionários da instituição.

Desse modo, o cenário escolhido para a coleta de dados foi o curso Apreciação e Musicalização na Maturidade, realizado na Escola de Música da UFMG. Além de me sentir familiarizada com o ambiente e de ter sido aluna da professora Suzy³ que atualmente ensina música no curso citado, o estabelecimento possui aspectos facilitadores nesse contexto, como valorização da interação social, atenção de professores em caso de dúvidas e comunicação interpessoal.

Em março de 2009, cursando então a linha de pesquisa Estudos das Práticas Musicais do mestrado em Música da EMUFMG, perguntei à Suzy sobre a possibilidade de observar sua aula. Depois de algumas semanas na expectativa, ela me telefonou dizendo que não encontrara impedimentos para que eu realizasse a coleta de dados, e que eu poderia estabelecer uma data prevista para visitar seus alunos e apresentar o projeto de pesquisa. Caso eu concordasse, poderia também fazer uma breve demonstração sobre o instrumento que toco — clarinete —, assim como aconteceu em 2007 quando visitei outra turma do curso em que ela atuava. Na opinião de Suzy, seria uma boa oportunidade para que os alunos conhecessem um pouco mais sobre um instrumento de sopro.

Outro desafio, na fase inicial do processo, seria garantir a permissão dos prováveis alunos participantes para a condução da pesquisa. Segundo Hammersley e Atkinson

³ Os nomes dos participantes utilizados nesta pesquisa são pseudônimos, para se manter a garantia do sigilo.

(1992, p. 54), a negociação do acesso para obtenção de dados não é fácil, pois não depende simplesmente de um conhecimento teórico. É preciso descobrir os obstáculos e encontrar os meios para superá-los.

De acordo com Angrosino (2009, p. 51), para obter acesso e iniciar a interação no grupo, o pesquisador deve explicar de forma clara aos participantes seus propósitos e os resultados previstos da pesquisa, respeitar as convenções sociais da comunidade a ser observada, além de ser honesto e útil.

Seguindo então as sugestões da Suzy, ao visitar a turma, levei o clarinete. Durante a minha visita, falei ao grupo a respeito do instrumento e apresentei algumas músicas. Depois da demonstração, disse aos alunos sobre o projeto de pesquisa, explicitando resumidamente o tema proposto, os objetivos e o motivo que determinou meu interesse em observar a classe de aula. A estratégia contribuiu para que os alunos dessem a mim as boas-vindas, pois eles comentaram: “a ideia é legal!”, “acho interessante...”, “para mim não há problema em participar”.

A partir desse primeiro contato, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa — COEP, com a intenção de obter também a permissão da Universidade sobre a pesquisa, conforme explicado a seguir.

2.4 REQUISITOS ÉTICOS

Pelo fato da pesquisa envolver fontes primárias de informações provenientes de pessoas, o projeto foi encaminhado para a apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa — COEP, da UFMG, e aprovado sob número de processo 254-09.

De acordo com as normas éticas, também foi aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE.⁴ Esse documento, formulado em duas vias, foi assinado pela professora Suzy, responsável pelos demais participantes envolvidos na pesquisa, após a concordância unânime em relação aos objetivos e procedimentos a serem realizados no projeto.

⁴ Uma cópia do documento referente ao TCLE aprovado para esta pesquisa encontra-se nos anexos.

2.5 AMOSTRAGEM

Para esta pesquisa, a amostra foi composta por oito alunos matriculados e frequentes no módulo I do curso de Apreciação e Musicalização na Maturidade da Escola de Música da UFMG. A professora também fez parte da seleção, mas em caráter de complementação do conjunto de informações. A seleção da amostragem, segundo Laville e Dionne (1999, p. 168), determina a necessidade de obter uma amostra representativa da população observada ou interrogada.

A amostra deste estudo é caracterizada como não probabilista, pois nem todas as pessoas que pudessem ceder informações adequadas aos objetivos previstos tiveram oportunidade de ser selecionadas para participar da pesquisa. Nesse caso, foram reunidos indivíduos que representassem parte da população-alvo. Tivemos, pois, uma amostra típica, formada de acordo com as necessidades do estudo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 169-170).

O grupo de alunos da turma observada é heterogêneo, formado por quatro homens e quatro mulheres, todos com idade a partir de 50 anos. Entre eles, dois são graduados, dois possuem ensino fundamental, um é formado no ensino médio, e três são pós-graduados, mas nenhum deles possui formação em música. A professora de música exerce a profissão há 50 anos.

2.6 ASPECTOS DA COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa foi utilizada especificamente a observação participante, conjugando alguns métodos de coleta, dentre eles questionários (como parte do estudo piloto), a observação direta, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 168), a coleta de informações resume-se em recolher os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e em verificar a qualidade das informações para iniciar sua devida ordenação.

Para Denzin (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28), “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” caracteriza-se

como observação participante. A observação participante é o papel adotado pelo pesquisador que lhe permite usar técnicas específicas para coletar dados, diz Angrosino (2009, p. 53). Nas palavras de Fino (2008, p. 47), a observação participante “é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades”.

O emprego de diferentes métodos para a coleta de dados, afirma Stake (2007, p. 126), permite checar se o que observamos e relatamos em circunstâncias variadas transmite o mesmo significado, procedimento que ele chama de triangulação. Desse modo, para verificar a confiabilidade dos elementos coletados em diversas situações fiz uso da triangulação metodológica. Segundo Angrosino (2009, p. 54), a estratégia da triangulação, ou seja, “o uso de técnicas múltiplas de coleta de dados para reforçar as conclusões” torna-se relevante, e tal combinação de métodos realça a validade da pesquisa (PHELPS; FERRARA; GOOLSBY, 1993, p. 158).

A documentação bibliográfica fez parte de um mapa inicial do estudo para se alcançar um referencial teórico, me auxiliando nas reorientações necessárias durante o processo, inclusive na coleta de dados e nas categorias da análise.

Mesmo que o planejamento da pesquisa siga de modo ordenado um conjunto de procedimentos, seu desenho é aberto e flexível, possibilitando modificar técnicas, formular novas questões e/ou hipóteses (ANDRÉ, 2007, p. 30). A flexibilidade da etnografia permite a mudança de estratégia e a direção da pesquisa, mas “isso não significa ausência total de um referencial teórico”. Pode-se afirmar que a definição de uma perspectiva teórica fornece suporte para a análise e interpretação (Ibid., p. 42). Angrosino (2009, p. 93) acrescenta que a literatura pertinente ao estudo é útil para a identificação de temas ou categorias.

2.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o uso das técnicas de questionário, observação direta, entrevista semi-estruturada e análise de documentos, procurei obter elementos necessários para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Firestone e Dawson (1981 apud

LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14) discutem que o estudo do tipo etnográfico pode se apropriar de vários métodos de coleta no trabalho de campo.

Os métodos utilizados são descritos a seguir:

2.7.1 Questionário

Na fase inicial de observação, foi distribuído a cada aluno um questionário semi-estruturado, como parte do estudo piloto, contendo sete questões de resposta aberta e seis questões com escolha de resposta. As questões abordam dados pessoais — nome, idade, profissão, grau de escolaridade —, preferências musicais e o contato do aluno com o meio musical no cotidiano. Essa técnica permite ao pesquisador obter respostas de cunho pessoal capazes de traduzir pensamentos, opiniões e a competência dos interrogados (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

O questionário aplicado posteriormente para a professora incluiu oito questões de resposta aberta, destacando a prática profissional e aspectos referentes à motivação do aprendizado do aluno em sala de aula.

De acordo com os procedimentos éticos, os participantes do grupo estavam cientes da garantia de anonimato e da total liberdade para responderem ou não qualquer pergunta do questionário.⁵

2.7.2 Observação direta

As primeiras observações desta pesquisa se realizaram a partir de uma estratégia semi-estruturada, onde os aspectos da situação investigada foram gradualmente definidos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p 178). Durante as observações, ou no momento propício, fiz anotações no diário de campo para registrar a descrição dos sujeitos, do local de dados e das situações de ensino-aprendizagem. O registro de informações inclui os comportamentos musicais das pessoas, diálogos, impressões

⁵ Os questionários estão incluídos nos anexos.

e expressões particulares e dos observados, além de fotografias,⁶ sequência de datas e tempo das observações.

De acordo com Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), o observador precisa estar apto a fazer registros descritivos, separar os detalhes importantes dos triviais, fazer anotações organizadas e saber validar suas observações. Para Laville e Dionne (1999, p 176), a observação significa um 'olhar ativo' guiado por uma questão e pela suposta solução do problema. Nesse sentido, a observação é considerada como uma das mais importantes técnicas para coletar dados informativos em pesquisas qualitativas no campo educacional, pois permite ao pesquisador constatar e descrever diversas situações comportamentais em diferentes locais (VIANNA, 2007, p. 12).

Meu diário contém 15 relatórios que correspondem às aulas observadas do dia 22 de abril a 23 de setembro de 2009 que aconteceram às quartas-feiras, das 16 às 18 horas na Escola de Música. Os aspectos considerados relevantes foram destacados e então desenvolvidos de forma reflexiva no decorrer das releituras das anotações. Nem todos os comentários puderam ser escritos imediatamente, por causa de atividades em grupo das quais participei. Quando as observações não mais proporcionaram dados relevantes para o estudo, passei a visitar a turma esporadicamente, informando aos interessados sobre a disponibilidade de quaisquer esclarecimentos.

2.7.2.1 Meu papel como observadora e participante

Com interesses mais objetivos, minha posição de observadora como participante me caracterizava apenas como pesquisadora em busca de dados. Consequentemente, eu comecei o processo de observação anotando a maioria de detalhes relacionados aos sujeitos e ao cenário. Em princípio, esse papel poderia ser qualificado como exploratório, trabalhando em prol da questão principal ou de alguma hipótese acerca do estudo.

⁶ As fotografias que identificam os sujeitos observados não serão expostas publicamente.

Por outro lado, ao participar como observadora, eu tive a oportunidade de interagir de forma amistosa com os participantes durante as atividades rotineiras em sala de aula, mantendo-os informados sobre os objetivos da pesquisa. Nesse aspecto, o propósito foi observar de forma mais subjetiva a situação abordada. Na realidade, houve uma mistura entre os dois papéis, pois os fatos e os comportamentos variavam conforme a circunstância.

De alguma forma, quando o pesquisador se envolve diretamente nas atividades do objeto em estudo, ele é observador e participante. Seu grau de envolvimento com o contexto observado depende, pois, do tipo de papel escolhido. Enquanto o pesquisador exerce seu papel subjetivo de participante, ele tenta compreender o que faz sentido para as pessoas e, ao mesmo tempo, mantém sua visão objetiva para poder explicar o fenômeno observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Angrosino (2009, p. 21; 75) argumenta que no papel de “observador como participante”, o pesquisador interage com a comunidade apenas em ocasiões específicas, fazendo observações durante períodos curtos. Já o “participante como observador” mostra-se mais envolvido com as pessoas, que sabem sobre parte da sua pesquisa e sua permissão para fazê-la. De acordo com Hammersley e Atkinson (1992, p. 97), a decisão sobre o papel a ser adotado no campo dependerá dos objetivos da pesquisa e da natureza do contexto.

Uma das formas de o pesquisador lidar simultaneamente com a participação e a objetividade que se apoia no trabalho científico, é descobrir o estranho naquilo que lhe parece familiar (ANDRÉ, 2007, p. 48). Segundo a autora (Ibid.), o *estranhamento* significa “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha”. A propósito dessas ideias, Angrosino afirma:

Aquilo que não ‘vemos’ é quase sempre maior do que aquilo que ‘vemos’. [...] Temos de trabalhar duro para realmente ver todos os detalhes de uma nova situação — ou [...] para ver situações habituais pelos olhos de pessoas que de muitas maneiras são ‘estranhas’ àquelas situações. (ANGROSINO, 2009, p. 57).

Desse modo, Powdermaker (1966 apud HAMMERSLEY; ATKINSON, 1992, p. 100) destaca que o pesquisador deve manter uma posição mais ou menos marginal,

equilibrando-se intelectualmente entre “familiaridade e estranhamento”, e socialmente entre “estranho e amigo”.

2.7.2.2 Dificuldades no processo observacional

No começo da observação pude notar que os alunos se mantinham um pouco inibidos na sala de aula e costumavam usar um “meio-olhar” — olhar de soslaio! — demonstrando talvez dúvidas ou curiosidade a respeito da minha presença. Certamente eu observava, mas também era observada pelos participantes! Aos poucos, mesmo fora da aula, eles se sentiam mais à vontade para perguntarem detalhes sobre a pesquisa ou minha atuação no campo da música.

Em razão do contato direto do pesquisador com a situação investigada, a observação participante costuma ser um pouco reativa, podendo causar algum constrangimento entre os participantes. Segundo Hammersley e Atkinson (1992, p. 77-78), as relações no campo podem ter obstáculos se os indivíduos e grupos não tiverem conhecimento da pesquisa social, preocupando-se, nesse caso, mais com a identificação do pesquisador — que tipo de pessoa ele é — do que com a própria pesquisa.

Se não é fácil para o observador trabalhar sob o olhar de outras pessoas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 193), também é difícil observar e ao mesmo tempo participar, lembrando que as situações humanas estão sujeitas às mudanças. Não obstante, “[a]s observações são suscetíveis aos vieses das interpretações subjetivas” (ANGROSINO, 2009, p. 80), pela impossibilidade do observador ser totalmente neutro diante da realidade estudada.

É necessário, pois, que o observador seja sensível e tolerante a ambiguidades, se mostre responsável, mantenha a autodisciplina e inspire confiança para estabelecer vínculos com a comunidade em estudo (HALL, 1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Para Angrosino (2009, p. 82), além da articulação de várias técnicas na coleta de dados, a própria naturalidade da observação, evitando qualquer imposição, minimizam as distorções que possam comprometer o processo de observação.

2.7.3 Entrevista semi-estruturada

A entrevista utilizada nesta pesquisa caracteriza-se como semi-estruturada, incluindo questões predefinidas e perguntas improvisadas, com a intenção de adaptá-las às informações obtidas dos entrevistados. Há o consenso de que a entrevista representa um instrumento fundamental para a pesquisa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33; SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008). Segundo Angrosino (2009, p. 61), “entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes.” Para tanto, é preciso estabelecer uma relação de caráter recíproco, criando a interação entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

O tipo de entrevista denominada semi-estruturada possui perguntas abertas previamente definidas, mas é flexível ao acréscimo de questões para se gravar o testemunho dos participantes. A este respeito, Szymanski, Almeida e Prandini comentam o seguinte:

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008, p. 12).

Os participantes foram entrevistados individualmente em uma das salas disponíveis da Escola de Música durante um encontro estabelecido por eles, não coincidindo com o horário de aula. A amostra das perguntas segue nesta subseção.

Antes do início formal da entrevista, houve uma conversa descontraída para que o informante pudesse ficar mais à vontade. Como sugestão, cada entrevistado escolheu seu próprio pseudônimo, ocultando, dessa forma, sua identidade.

Fez-se uso de dois roteiros com assuntos principais de acordo com a informação desejada: um roteiro para guiar a entrevista com os alunos, constituído de 12 questões abertas, e outro para a entrevista com a professora, que consta de 14 perguntas abertas.

Os roteiros expostos a seguir tiveram por objetivo: a) obter descrições que focalizassem atitudes e hábitos associados à experiência musical de cada participante; b) identificar o significado de musicalização e apreciação musical; c) obter informações que indicassem crenças e valores culturais dos participantes.

2.7.3.1 Roteiro da entrevista com alunos

- 1) *Como você ficou sabendo sobre o curso Apreciação e Musicalização na Maturidade?*
- 2) *Qual a sua impressão sobre o termo apreciação musical?*
- 3) *Para você, o que significa musicalização?*
- 4) *O que lhe motivou a estudar música?*
- 5) *Qual a sua intenção ao estudar música?*
- 6) *Você pode explicar o que significa aprender música neste curso?*
- 7) *Qual o elemento importante você pôde captar durante as aulas?*
- 8) *Onde você costuma ouvir música?*
- 9) *O que você percebe quando ouve uma música?*
- 10) *Como você vê a música em seu cotidiano? Por quê?*
- 11) *Você tem preferência por algum tipo de música? (Por exemplo: mpb, funk, jazz, folclórica, sertaneja, erudita etc.)*
- 12) *Você se identificaria com algum cantor ou músico? Qual?*

Outras perguntas foram acrescentadas na entrevista, gerando novas articulações de acordo com a narrativa que dela decorreram. Para os alunos, foram incluídas questões como as seguintes, sem aplicar uniformidade em todas as entrevistas:

- Sua profissão tem a ver com a música?
- Musicalização e apreciação musical: você vê algum ponto em comum entre elas?

- Na sua opinião, o que significa fazer música?
- Tem alguma atividade na sala, no curso de música, que você fala: Oba!?
- Ao participar das atividades do curso *Apreciação e Musicalização*, você sente falta de outro tipo de atividade?
- Você sugeriria outra atividade neste curso?
- Você prefere fazer atividades musicais em grupo ou individuais? Por quê?
- Você se considera uma pessoa musical? Por quê?
- Você pretende dar continuação ao estudo de música?

2.7.3.2 Roteiro da entrevista com a professora

- 1) Professora, você poderia me contar como surgiu a idéia de ensinar música às pessoas que já alcançaram 50 anos?*
- 2) Como é o curso *Apreciação e Musicalização na Maturidade*, e como ele é divulgado?*
- 3) Qual o interesse da escola em oferecer este curso?*
- 4) Como é feita a seleção de alunos?*
- 5) Por que esse público torna-se atraente para o curso *Apreciação e Musicalização na Maturidade*?*
- 6) Quando se fala em musicalização, o que vem à sua mente?*
- 7) Você utiliza algum método específico durante suas aulas?*
- 8) Qual atividade você acha mais adequada para ser aplicada em sala de aula?*
- 9) Qual o tipo de repertório você usa em suas aulas?*
- 10) Em relação à realização da tarefa musical, como você percebe a resposta dos alunos (por exemplo, se eles têm mais facilidade com ritmo, melodia, audição)?*

11) *Como os alunos são avaliados?*

12) *Como você descreveria os resultados musicais deste grupo?*

13) *Há atividade extraclasse?*

14) *Na década de 1980, você atuava no Conservatório da UFMG como professora de Percepção Musical. Qual sua visão sobre a percepção musical atualmente?*

As questões complementares que surgiram na entrevista com Suzy foram as seguintes:

- Os alunos dessa época atual estão mais engajados ou não com a música?
- Dos alunos dessa turma, houve algum que lhe surpreendeu em termos de como era o desenvolvimento dele no início e como ficou posteriormente?
- Pelo fato de esse curso ser direcionado às pessoas de mais idade, a sua aula tem encaminhamento para o lado musicoterápico?

A sessão com cada entrevistado durou cerca de 45 minutos e o tempo total das entrevistas realizadas com os alunos e a professora corresponde a seis horas e quarenta e quatro minutos. As gravações e toda informação adicional foram reservadas exclusivamente para os propósitos desta pesquisa.

O material de áudio registrado em gravador digital foi transferido para o computador, sendo arquivado em 9 (nove) pastas individuais, correspondentes a cada entrevistado. Em seguida, cada arquivo foi transcrito de forma literal pela pesquisadora, e também impresso. Conforme foi tratado com os participantes, eles tiveram acesso à transcrição da entrevista individual, com a liberdade de modificar o que não estivessem de acordo.

Com os relatórios em mãos, foi possível visualizar a fala dos participantes, os aspectos característicos em determinado assunto e articular as informações aos objetivos dos roteiros elaborados. Inicialmente, na entrevista com os alunos, as perguntas 1, 7, 8 e 10 tiveram o intuito de focalizar atitudes e hábitos relacionados à música; as perguntas 2, 3 e 6 buscaram conceitos; e as perguntas 4, 5, 9, 11 e 12

foram voltadas para crenças e valores atribuídos à música pelos entrevistados. As questões adicionais foram aleatórias, mas o conteúdo decorrente pôde ser ajustado às categorias prévias de análise.

2.7.4 Análise de documentos

Diante da vantagem do uso de documentos, foram acrescentadas outras informações a esta pesquisa, oriundas de relatórios redigidos pelos alunos antes do início do curso. Os materiais foram cedidos por Suzy e referem-se ao interesse dos alunos pela música. Segundo Lüdke e André (1986, p. 40), este tipo de documento é de caráter pessoal. A intenção ao se usar esse método é corroborar as informações obtidas a partir das técnicas de coleta apresentadas anteriormente.

A análise documental também é considerada uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo “complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Tal método pode incluir vários tipos de documentos, como diários pessoais, publicações científicas, arquivos escolares e outros dossiês.

2.8 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

A análise referente a esta pesquisa apoiou-se no estudo minucioso do conteúdo, ou seja, de dados qualitativos, procedendo, sob forma descritiva, da elaboração de categorias previamente selecionadas, que foram suscetíveis a modificações no curso do processo.

Considerando o uso de fontes de dados múltiplos mencionados na parte 2.7 deste capítulo, a preparação de dados coletados é fundamental “para que surja algum tipo de sentido de toda aquela informação” (ANGROSINO, 2009, p. 90). Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 72), “[a] análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte.”

A estrutura do modelo misto de análise utilizado nesta investigação ocorreu da seguinte forma:

Com base no referencial teórico e no material descritivo dos depoimentos, um novo texto foi elaborado e dividido em partes que apontassem os significados de acordo com os objetivos pretendidos. Essas partes surgiram da revisão interpretativa das informações, sendo que a operação de categorização de dados foi reiniciada para a classificação adequada das unidades. Para uma melhor compreensão, os dados relacionados às perguntas da entrevista e às demais fontes foram agrupados na triagem:

- **O que os alunos dizem?** (Esta é uma categoria ampla, que refere-se ao contexto pessoal dos participantes relacionado à aprendizagem musical).
- **O que eles trazem de conhecimento musical?**
- **O que eles querem aprender?**
- **O que eles fazem nas aulas de musicalização?**
- **Como eles agem durante a aula?**
- **O que eles pensam sobre apreciação e musicalização?**

“Análise e interpretação estão intimamente ligadas”, afirmam Laville e Dionne (1999, p. 197), o que me permitiu selecionar, comparar, alterar, avaliar e/ou reestruturar partes do conteúdo coletado. Por essa razão, surgiram subcategorias que foram dispostas nas unidades existentes.

Portanto, para aumentar a confiabilidade na interpretação de dados, justifica-se o uso da triangulação, conforme descrito no item 2.6 que trata dos aspectos da coleta de dados. Cabe lembrar que para “muitos investigadores qualitativos, os protocolos de triangulação passaram a ser uma busca de interpretações adicionais mais do que a confirmação de um único significado” (FLICK, 1992 apud STAKE, 2007, p. 128).

2.8.1 Contexto do local de pesquisa

Apreciação e Musicalização na Maturidade é um curso de extensão da Escola de Música da UFMG, oferecido às pessoas com idade a partir de 50 anos interessadas

pelo conhecimento musical. A unidade já teve como sede o Conservatório Mineiro de Música, e atualmente se localiza no Campus Pampulha, situado na Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627, em Belo Horizonte.

O curso é ofertado pela Escola de Música desde 2005, e tem a duração de dois semestres que correspondem aos Módulos I e II. Em 2009, o preço do curso incluía R\$70,00 (setenta reais) de matrícula, e quatro parcelas de R\$70,00 (setenta reais), alcançando o custo de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais) por módulo, ou seja, R\$700,00 (setecentos reais) no total. Perante as normas estabelecidas, os alunos têm o direito ao Certificado após o cumprimento integral do curso.

No período da pesquisa de campo, o curso também era realizado no Conservatório UFMG; porém, no início do módulo II houve a fusão das duas turmas no Campus da Pampulha. Com essa junção, inclusive dos alunos novatos que se matricularam no segundo semestre, o grupo ficou ainda mais heterogêneo.

A sala n. 09, disponível para o curso, comporta em média 20 alunos. É ampla, confortável e possui bom estado de limpeza e conservação. Com nove janelas basculantes e um ventilador de teto, o ambiente apresenta-se luminoso e arejado. Suas paredes são pintadas na cor bege claro, e o piso é do padrão Eucatex, cinza.

Na sala há um piano vertical, uma mesa retangular para o professor, lousa branca com cinco pautas musicais fixas para uso com pincel, tela branca de projeção retrátil para *Data Show*, dois armários, aparelhos de áudio, VHS, DVD e televisão.

A maioria das cadeiras é do modelo universitária em fórmica e com prancheta fixa para destros, sendo poucas com apoio lateral para o braço esquerdo. Alguns xilofones ficam sobrepostos no chão, na lateral oposta à entrada da sala, próximos das cadeiras estofadas do tipo escolar que não costumam ser utilizadas durante as aulas.

A seguir, a FIG. 1 e a FIG. 2 ilustram parte do ambiente onde a pesquisa de campo foi realizada.



FIGURA 1 – Escola de Música da UFMG



FIGURA 2 – Sala de aula de Música

2.8.2 Contexto dos alunos participantes

As descrições seguintes têm como fonte os dados registrados nas entrevistas, questionários, documentos, diário de campo e conversas informais.

BAESSA

Nasceu em Juiz de Fora, no ano de 1944. Viúva, do lar, é a aluna com mais idade dentre os colegas do curso. Possui ensino fundamental, e seu contato com a música começou na adolescência. Nessa fase, ela estudou piano durante uns seis anos e após 45 anos começou a tocar teclado, mas sem frequentar escola especializada de música. Sente-se frustrada em não ter continuado o aprendizado de piano.

Na sua família não há músicos e a sua presença em Concertos, Óperas e balés foi no período em que era casada. Ela diz que adora música, e teve uma nova oportunidade quando seu filho lhe ofereceu o curso. Depois de mais de 20 anos sem ir a Concertos, Baessa confirmou sua presença em várias apresentações do programa Viva Música da Escola de Música da UFMG.

Por se sentir muito introvertida e “fechada”, Baessa admite ter dificuldades para fazer novos amigos, e a música torna-se sua companheira. Para ela, a música seria “uma forma de sair de uma solidão” a qual já está habituada. Com drama e desunião na vida familiar, ela vive só, mas pensa em mudar sua rotina. Com a idade atual, seu objetivo ao estudar música é viver de uma “forma mais feliz”.

Baessa acredita que sua dificuldade é maior que a dos colegas do curso, e acha que isso pode ser influência da memória. Mesmo assim, ela se mostra esforçada e muito organizada com o seu material e até com a disposição das cadeiras em sala de aula. Demonstra ser bastante emotiva, e tem o hábito de fechar os olhos ao apreciar uma melodia de caráter mais sentimental.

Nas aulas, Baessa prefere fazer atividades individuais. Ela diz que, apesar de tudo, gosta de dançar. Ela costuma vestir-se em traje informal, usando calça comprida, camiseta e tênis para ir às aulas.

Baessa não pôde concluir o curso, pois precisou se afastar em razão de um complexo tratamento médico.

DORA

Nasceu em Montes Claros e completou 51 anos em 2009. Ela é dona de casa e a mais nova aluna da turma. Não teve acesso aos estudos durante a idade escolar. Atualmente possui formação no ensino fundamental e é aluna da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Com interesse em fazer alguma coisa que não fosse do seu conhecimento, sua filha a matriculou no curso. Dora falou que não sabia do que se tratava e que “pegou o bonde andando”.

No curso, Dora demonstra ser tímida, se adaptando menos às atividades de música. No entanto, é uma das alunas mais frequentes e pontuais. Ela acredita que as outras pessoas do grupo têm um conhecimento musical mais avançado. Seu olhar observador, aliado à curiosidade, busca a maioria dos detalhes relativos às situações em classe de aula. Em sala ela é muito calada, mas comunica-se bem fora das aulas. Sua preferência é por atividades em grupo, pois gosta de lidar com pessoas.

Dora diz ser apaixonada com música, embora não tivesse conhecimento e acesso no contexto musical, ou músicos na família. Ela costuma ouvir músicas na Igreja em que frequenta, em casa e às vezes em Concertos. Para ela, a falta de tempo foi o empecilho para se dedicar ao estudo, pois até os 50 anos sua vida era “trabalhar, trabalhar, trabalhar...” Embora já tenha pensado em desistir do curso, seu desafio agora é estudar até aprender música, pela certeza de que “aprender música é bom”.

FRIPP

É natural de Belo Horizonte, onde nasceu em 1956. Formado em física, fez pós-graduação nos Estados Unidos. Atualmente é professor do departamento de

estatística, e acredita que sua profissão não tem a ver com música. No entanto, ele acha interessante a “matemática da música”, pelo fato de gostar de cálculos.

Seu primeiro contato com a música foi na adolescência, cantando no Coral Júlia Pardini, motivado pela musicalidade observada em sua família. Como exemplo, ele comenta que sua mãe cantava junto com a avó dele, e agora sua irmã canta com a mãe. Seus tios também não são formados em música, mas tocam bem o violão.

Fripp tem o hábito de ouvir músicas em DVD no carro, durante a ida e volta do serviço, mas diz que não consegue trabalhar ouvindo alguma música, caso precise de concentração. Assim, ele ouve mais músicas no final de semana. Ele conta que, embora não conheça bem as obras de Beethoven, passou a apreciar a Nona Sinfonia depois de assistir o filme *Laranja Mecânica*.

Ele ficou sabendo sobre o curso por meio da sugestão de um amigo que já fazia um curso de extensão na Escola de Música. Desse modo, resolveu procurar mais informações na Internet, foi à Fundep e fez a matrícula.

Fripp admite ter bom ouvido musical para escutar e reproduzir certas músicas. Fala que, ao andar sozinho, costuma cantar ou emitir sons. Chegou a estudar saxofone tenor, mas não deu continuidade ao aprendizado. Em sala de aula, ele não gosta de atividades em grupo, pois se considera pouco sociável e diz que não se sente bem ao se apresentar em público. Quando vai às aulas, veste-se mais em traje esporte.

Durante a entrevista, Fripp utilizou poucas pausas, conversando de forma rápida e contínua. Sua memória parece ativa, pois ele cita várias informações com nomes de músicas, compositores e épocas. Por gostar muito das improvisações do *jazz*, seu pseudônimo teve escolha própria com a menção do nome do guitarrista Robert Fripp.

LANE

Nasceu em Belo Horizonte, em 1958. Ela relata que escuta música desde criança, acompanhando o hábito do pai, que não tem o estudo fundamental, mas escuta

música clássica. Lane chegou a ganhar uma flauta doce do pai, teve algumas aulas do instrumento com uma professora de ensino público e logo depois seu pai lhe deu um disco do Altamiro Carrilho. Porém, seu interesse era aprender a tocar flauta transversal, e com 19 anos de idade, começou a tocar de ouvido.

O desejo de Lane era entrar na escola de música e ser flautista de orquestra, mas decidiu cursar Direito. Desistiu da flauta por mais de 20 anos, mas quis recomeçar. Com tristeza, Lane comenta que faltou ter coragem de “chutar o balde”, de acreditar que poderia ter feito as duas coisas: ter se tornado advogada e flautista de orquestra. Ela considera isso um sonho não realizado.

Certa vez, ao levar de carro sua filha à escola, Lane viu uma faixa na rua com o nome do curso Apreciação e Musicalização na Maturidade e o telefone para contato. Ela nunca tinha ouvido falar sobre o curso. Assim, anotou o número, ligou e resolveu matricular-se. Lane comenta que aprender música seria uma oportunidade de conviver com as pessoas da sua idade “que estão com a mesma dificuldade, querendo ir para o mesmo objetivo, mesmo sonho, o mesmo desejo de aprender...”

Lane fala que escuta música de todo tipo, como popular e clássica, pois sempre tem música na sua casa: “Quando não tem rádio ligado, tem filho tocando!” Ela afirma que na sua casa a família é musical e tem músicos. Suas filhas tocam piano, percussão e bateria. Uma das filhas também está aprendendo acordeão. Lane também costuma ouvir música no carro, e reitera que se não tiver música na sua vida, tudo fica triste.

Na musicalização, ela prefere atividades em grupo, pois acredita que assim surge mais possibilidade de fazer amizades e trocar ideias, de ter experiências. Para ir às aulas, Lane se veste em traje esporte, usando blusa, calça jeans e tênis.

MARCOS

Sua cidade natal é Pouso Alto, em Minas Gerais. Ele completou 59 anos no início de 2009. Marcos é jornalista e tem contato profissional com a mídia. Para ele, sua profissão não está diretamente ligada à música. Ele também é voluntário no projeto

Cariúnas, coordenado por Tânia Mara Cançado, fazendo um trabalho de suporte na área de educação.

Marcos afirma ter interesse pela música desde a infância. Nessa época, foi criado numa casa que não tinha televisão, mas cresceu ouvindo a Rádio Nacional do Rio de Janeiro naquele tipo de rádio “quadradão”. Ouvindo os programas de Paulo Gracindo, César de Alencar, Manoel Barcelos e Ary Barroso na Rádio Nacional, ele decorava e repetia as letras.

Atualmente, Marcos admite ter bom ouvido para apreciar um repertório eclético de música. Embora não toque qualquer instrumento de música, ele se considera uma pessoa musical. Ele gostaria de ser “*crooner* de orquestra”, pronto para cantar se alguém da plateia gritar: “Ai! Perfídia!”

Marcos conta que tem o hábito de ouvir música na varanda da sala de sua residência, e nas “tertúlias” em casa, ele tenta cantar. Além disso, também ouve bastante música quando está dirigindo. De modo tranquilo, ele diz que ouvir música faz parte do seu cotidiano. Ele comenta que tem muitos CDs e LPs de vinil, e que gosta de dançar.

Ao receber um boletim da Fundep, com uma *newsletter* que permite selecionar as áreas de interesse, Marcos viu as informações sobre o curso de Apreciação e Musicalização na Maturidade, e resolveu se matricular. Ele achou a ideia desse curso “muito criativa e bem bolada”.

Em cada aula, Marcos costuma sentar-se em um novo lugar da sala. É comum ir às aulas vestindo calça social, camisa e sapato. Ele demonstra ser prestativo, calado e atento. Marcos não pôde finalizar o curso.

SAPOTI

Nasceu na cidade de Vitória – ES e completou 62 anos em 2009. Formada em Psicopedagogia, ela acredita que sua profissão tem a ver com a música pelo fato da atividade musical poder facilitar o aprendizado. Ela escolheu seu pseudônimo

lembrando-se que uma cantora famosa recebera o apelido de *sapoti* por causa de sua cor e de sua doce voz.

Sapoti conta que a música está inserida em todas as atividades do seu dia a dia, exceto quando faz algum trabalho intelectual. Ela crê que a paixão pela música lhe acompanha desde a infância, nos momentos alegres ou tristes. Sapoti diz que sua mãe tinha a voz afinada e o hábito de ouvir muita música e cantar dentro de casa. Suas irmãs já cantavam em coral. Por esse motivo ela considera que nasceu num ambiente musical. Quando criança, sua vontade foi de estudar piano, mas seus pais não tinham condição para adquirir o instrumento. Mas agora, ela comenta que de certo modo se realizou em uma de suas filhas que é pianista. Sapoti gosta de cantar, de dançar e frequentar Óperas.

Sapoti ficou sabendo sobre o curso através de sua filha, sendo que pela Internet conferiu as informações e fez a inscrição imediatamente. Durante as aulas, gosta de trabalhar em grupo, pelo fato de poder trocar experiências e obter um resultado melhor. Ela busca informações e esclarecimentos em caso de dúvidas.

Sapoti prefere apreciar música quando está sozinha, em ambiente silencioso e escuro, como o do seu quarto. Ela diz que consegue se desligar de tudo ao acompanhar a música mentalmente, como se estivesse no estado “Alfa”. Por outro lado, ela não gosta de ouvir música quando está dirigindo, pois tem receio de perder a atenção no trânsito. Então ela fala: “eu mesma canto; eu sou o meu rádio!”

Por razões médicas, Sapoti pediu o trancamento da disciplina no Módulo II e não pôde terminar o curso. No início da observação, ela havia dito que parou de trabalhar por causa de dores nas costas e que a música preencheria a lacuna.

SAULO

Nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946. Possui doutorado e é professor adjunto na UFMG. Com mais de 60 anos, já aguarda sua aposentadoria. Ele fez parte da militância política no início dos anos 70, mexendo com a imprensa clandestina que reproduzia boletins etc. Para Saulo, música não existia nessa época; mas, no

período da infância era diferente. Ele conta que, talvez por influência do seu pai que colecionava muitos vinis, ele ouvia tango, bolero, samba e clássicos. Além disso, em frente da casa dele, tinha o ensaio do bloco caricato “Bocas Brancas da Floresta”, tocando tarol, pandeiro, xique-xique, agogô, surdos... Da infância à adolescência, foi muita “situação de música”.

Ele comenta que ouve música durante quase todo o dia, seja trabalhando, corrigindo trabalho, estudando e mais ainda quando sai para caminhar às cinco e meia da manhã. Em seu MP5 há 279 faixas de variadas músicas. Ele sente a música como participante do seu cotidiano, e diz que “respira isso!”

Saulo ficou sabendo sobre o curso por meio da divulgação de folhetos na UFMG; leu a ementa e resolveu se inscrever. Ele já havia participado do curso no Módulo II/2008, que corresponde ao segundo semestre do ano. Ele sente-se motivado pela curiosidade de compreender música e aprender a tocar gaita de boca.

Para ir às aulas, Saulo se veste de forma mais descontraída, geralmente usando bermuda e sandálias. Apesar de faltar a várias aulas, percebe-se que seu relacionamento com os colegas é amistoso. Por motivos pessoais, ele não concluiu o curso.

TON

Ton é de Conselheiro Pena, MG, e nasceu em 1952. Ele exerce a profissão de serralheiro. Possui ensino fundamental, e desde os 15 anos toca de ouvido o violão. Seu primeiro instrumento foi um presente do seu irmão, que toca violão da mesma forma. Ton gostaria que as pessoas da sua família estudassem música. Ele relata que não começou o aprendizado antes porque não teve oportunidade nem facilidade. Começou a trabalhar muito cedo e ainda jovem, cuidava da mãe e de dois irmãos. Ele acredita que se tivesse iniciado na música há mais tempo, talvez hoje “seria um professor de música!”

Ton diz que escuta música o dia inteiro pelo rádio, seja no trabalho ou quando está dirigindo. Ele gostaria de ser “útil através da música”, passando algum conhecimento

musical adquirido aos participantes da Igreja que frequenta. Para ele, “através da música a pessoa se liga mais a Deus”.

Ton resolveu repetir em 2009 o curso feito por ele no ano anterior, quando iniciou a musicalização sem saber nada sobre a teoria musical. Sua filha, que trabalha no Corpo de Bombeiros, pegou um folheto sobre o curso e lhe mostrou. Ela mesma quem fez a inscrição.

Ele costuma se vestir em traje esporte para ir às aulas. Por ser mais introvertido, escolhe cuidadosamente as palavras ao expor suas ideias. É disciplinado e afirma que tem ritmo, algo que ele percebe como “natural”.

Por não ter tempo suficiente para se dedicar aos estudos, Ton não compareceu às últimas aulas.

3 SABERES, HABILIDADES E ATITUDES NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Neste capítulo abordo os significados dos processos de aprendizagem musical relatados pelos participantes da pesquisa, além das habilidades musicais que pretendem desenvolver e o que eles sabem fazer na área de música. Esses elementos são discutidos traçando uma relação com os dados registrados nas entrevistas e o suporte literário.

3.1 CONCEITOS DE MUSICALIZAÇÃO

“Musicalização? Não sei explicar...” — disse Ton ao responder à pergunta *O que significa musicalização?* E ele continuou: mas pode ser um “ponto de partida” para o conhecimento musical (entrevista em 09/07/2009).

Sapoti tem opinião semelhante:

[...] musicalização seria uma iniciação na música para um sequente aprofundamento no estudo. (SAPOTI, 06/08/2009).

Dora comenta que musicalização está associada com música; seria uma iniciação para “ouvir e entender” a música (entrevista em 01/07/2009).

Saulo já acredita que a musicalização faz parte da vida das pessoas:

A musicalização, eu acho que no fundo ela acompanha a gente⁷ desde os primeiros sons que a gente ouve no mundo. [...] é essa permanente forma da gente assimilar, dissolver e introjetar a música. E me parece que ela ocorre em vários lugares. (SAULO, 24/06/2009).

Baessa admite que a musicalização a “obriga a ouvir e atentar para as particularidades da música”; caso contrário, seria impossível apreciá-la e entendê-la.

Ela expõe sua ideia:

Musicalização, pra mim [...], é ter ouvido para distinguir a música, para se sentir atraído pela música e entender a linguagem musical. Acredito que seja isso. (BAESSA, 01/07/2009).

⁷ Em concordância com os participantes, parte da transcrição será mantida na versão original da linguagem informal registrada.

Para Lane,

Musicalização é pegar a música e destrinchar: é trazer a gente pra descobrir os sons, os ritmos e entender o que está sendo tocado [...] É a hora que a gente estuda a música, os compositores e vê, por exemplo, quais são os instrumentos que tocam em determinadas orquestras... [...] Na musicalização a gente ouve o som para saber o que está sendo feito em relação aos movimentos e à época. (LANE, 15/07/2009).

Fripp reconhece que esse processo de descoberta, de “ver a música” que está por trás dos sons, significa musicalizar (entrevista em 21/07/2009).

Na opinião de Marcos, a musicalização envolve não só um pouco de iniciação musical, mas também a condição de “aprender um pouco de fazer música”, [...] “de até tocar informalmente”, sendo capaz de “despertar e reforçar mais a vontade das pessoas” (entrevista em 15/07/2009).

Com base nos relatos, podemos entender que os alunos entrevistados atribuem diversos significados, funções e características à musicalização. Dentre estes, identificamos dois aspectos principais vinculados à musicalização: iniciação e descoberta, gerando processos receptivos e ativos.

Consideramos que a música pode ser percebida, sentida e vivenciada pelas pessoas, muitas vezes de forma não consciente, mediante condições e experiências informais. Porém, a capacidade de o indivíduo reconhecer, captar e discriminar auditivamente determinados elementos musicais, assim como o interesse e atração pelos sons lhe permitem uma suficiente recepção musical — sendo esta, a princípio, de caráter passivo —, e o comportamento ativo, influente na aquisição de esquemas perceptivos e aptidões que possibilitam o aprendizado musical. Neste aspecto, o indivíduo é cativado pelo som, que lhe induz a manifestar uma ação em forma de expressão, seja esta em forma vocal, de gesto, da dança e performance instrumental. Desse modo, o estímulo musical implica em uma não passividade; isto é, há uma participação ativa do ouvinte em busca do novo.

Como início de uma aprendizagem musical, o processo de musicalização busca aplicar condições básicas para o entendimento gradual da linguagem musical. Torna-

se necessário explorar e identificar os elementos sonoros que se inter-relacionam na música, como os movimentos ou motivos rítmicos, expressões melódicas, harmonia, e suas qualidades fundamentais — altura, timbre, duração, intensidade. Isso provoca uma atitude perceptiva do ouvinte, pois o contato com a música envolve uma captação dos sons, levando em conta o grau de apuração auditiva.

Contudo, não basta somente captar os sons. O ouvinte precisa ter, além da motivação, uma conduta interpretativa para que os conceitos musicais revelem algo além das definições didáticas e alcancem caráter musical suficiente de acordo com o que desejam aprender. Cabe lembrar que, dependendo do repertório utilizado em sala de aula, a análise das partes de uma composição musical com seus respectivos andamentos, a produção artística de determinado período e o conjunto específico de instrumentos em uma obra musical, pressupõem um ensino musical avançado, por exigirem reflexões mais amplas.

Os depoimentos registrados também indicam que na ação musicalizadora vivenciada pelo aprendiz, descortina-se uma diversidade de sons capazes de ativar suas habilidades cognitivas. Tal processo permite-lhe reagir ao captar os sons, escutá-los de modo consciente para entender o que está sendo tocado, e desenvolver habilidades musicais, como percepção auditiva, distinção dos tipos de música, uso da leitura e escrita da grafia dos sons e do silêncio. É possível trabalhar a audição e as definições dos elementos musicais, assim como a expressividade do indivíduo numa integração dinâmica de recepção e de atitude musical. Desse modo, a musicalização abre espaço para novas experiências que despertam o potencial criativo do ouvinte, interagindo afetos e representações.

Essas considerações podem ser conciliadas com a literatura referente à aprendizagem musical. De acordo com o pedagogo Swanwick (2003, p. 22-23), a música, enquanto forma simbólica é permeada de metáforas que podem gerar novos significados, sendo então compreendida como uma forma de discurso. Segundo o educador, esse potencial metafórico implícito na música “é o segredo do trabalho criativo”, pois “nos permite ver uma coisa em termos de outra, pensar e sentir de novas formas” (Ibid., p. 27). Em consenso, Penna (1990, p. 51) assinala que a formação de representações simbólicas, por meio de palavras ou demais sinais —

figuras, gestos, sons —, mostra-se relevante no processo de musicalização quando provém da “descoberta e conceituação de um elemento musical”, pois possibilita ao sujeito “reconstituir, prever, registrar e comunicar-se”. Para uma melhor compreensão acerca das representações simbólicas, traremos mais detalhes do assunto na seção 5.3.

Conforme Penna, (1990, p. 52), as atividades de expressão do sujeito demonstram o que ele captou musicalmente, referindo-se, assim, à “utilização dos elementos apreendidos”. Para Campos (2000, p. 37), essa capacidade de o sujeito responder aos estímulos musicais significa musicalidade. À medida que o indivíduo aprimora sua musicalidade existente, ele torna-se apto a reagir ao estímulo sonoro, “sendo essa capacidade consequência de maior ou menor disposição interna e vivência individual”.

Além dos aspectos referentes à conceituação de musicalização relatados pelos participantes, na literatura encontramos que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (PENNA, 2008, p. 31). Gainza (1983 apud CAMPOS, 2000, p. 36-37) também ressalta a construção da sensibilidade musical ao definir que musicalizar “é favorecer o indivíduo a se tornar sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, com capacidade de promover respostas de índole musical”. Para Gainza (1998, p. 28), uma resposta ativa, ou ação expressiva do sujeito mediante um subprocesso de motivação, caracteriza o processo de musicalização.

Associando a música ao aspecto sensorial presente na musicalização, a professora Suzy comenta:

[...] essa linguagem da música, corresponde justamente à percepção. [...] esse 'sensitivo' deles — eles vão percebendo sensorialmente — chega próximo ao cognitivo. [...] As pessoas não podem explicar o que sentem, mas querem entender o que sentem por meio dos sentidos. [...] E no caso da música, os indivíduos precisam compreender o que está acontecendo na música. [...] Então a musicalização vai preparar os alunos para a percepção. (SUZY, 23/09/2009).

Conforme o depoimento de Suzy, a percepção cria um elo entre o sensitivo e o cognitivo. Então, a habilidade de distinguir os sons estaria conectada à percepção auditiva ou à teoria musical? A Percepção Musical, por exemplo, aborda habitualmente a teoria básica, que conforme o currículo de uma escola de música pode estar inserida em um curso de Sensibilização Musical, Alfabetização Musical ou Iniciação Musical — processos muitas vezes denominados Musicalização.

Diante do termo “percepção”, Penna (1990, p. 43; 47) expõe que o processo perceptivo é desenvolvido de acordo com a vivência musical do indivíduo. Na fase primária, a sensação utiliza-se de “mecanismos sensoriais no meio” para captar informações sonoras que serão aprimoradas pelo pensamento. Por outro lado, “os comportamentos que envolvem julgamento, inferência, classificação e reorganização” são considerados como intelectuais, abarcando uma estrutura cognitiva. Para Piaget, citado por Penna, essa etapa de percepção equivale à *atividade perceptiva*, que “abrange um conjunto de processos ativos que se dão no sujeito que percebe [...], abrange, portanto, uma grande amplitude de comportamentos cuja função é explorar e comparar os estímulos”.

Na concepção de Koellreutter (1990, p. 103-104), a percepção implica o “[p]rocesso de discernir, distinguir, comparar e entender.” Tratando-se da percepção auditiva, esta consiste em relacionar uma determinada ocorrência musical com a percepção de práticas passadas (retrospectiva), e com a percepção conseqüente (prospectiva).

Penna (1990, p. 36-37) explica que a musicalização, iniciada pela percepção, é considerada uma forma de educação musical, apesar de não ter como fim a educação para música ou para formar músicos, e destina-se a todos que desejam familiarizar-se com a música, desenvolvendo ou aprimorando os esquemas perceptivos disponíveis. Essa relação entre sujeito e ação por meio da música assume o caráter de aproximar o indivíduo da música e levá-lo a “expressar-se criativamente através de elementos sonoros”, independentemente do domínio teórico e da faixa etária.

Entretanto, constatamos diferentes ideias relacionadas ao estudo teórico-musical nos discursos dos alunos entrevistados, ao responderem *O que significa aprender*

música? e O que significa fazer música?

Na opinião de Sapoti, “é impossível uma aula de música sem teoria”. Ela não descarta as atividades práticas, mas diz que o conteúdo deve abranger “ritmo, harmonia, melodia, posição das notas, o nome das claves...” Ela ressalta:

[...] às vezes tem muita gente que tem a prática e não tem a teoria. [...] eu li sobre um compositor famoso — um compositor popular — que ele era completamente leigo de música, e compôs músicas lindíssimas. Mas isso, eu acho que é mais ou menos um... gênio, né? (SAPOTI, 06/08/2009).

Saulo, em seu depoimento, relata o que pensa sobre aprender música:

Para mim, aprender seria exatamente entender o que tá escrito, por exemplo, numa partitura, muito embora ali não seja a música, porque a música depende do instrumento, do som. Ela [a partitura] indica apenas uma possibilidade; agora, o intérprete faz a música. Então, para mim, aprender, fazer esse curso, é [...] compreender as oitavas, uma série das escalas, os intervalos... Enfim, compreender o que tá sendo feito. (SAULO, 24/06/2009).

Marcos também reconhece a importância dos exercícios teóricos, mas enfatiza a atividade prática. Para ele, a prática musical tem a ver com o fazer música:

Fazer música é... cantar, tocar um instrumento, compor, acompanhar, participar de um coral, participar de uma orquestra... [...] Eu acho que fazer música é isso: é poder construir um bom resultado harmônico, seja individual ou coletivamente, usando a voz ou instrumentos — a voz também não deixa de ser um instrumento, né? Porque você tira sons dela, você modula, você modifica... [...] Por exemplo, se você vai num churrasco, numa roda, numa rodinha de samba... se tem alguém batendo na caixa de fósforos, tem alguém batendo, se tem outro aqui, acho que estamos fazendo música... [...] Ficou gostoso e ficou bom, se satisfez todo mundo, fizemos música! [...] Isso depende de algum conhecimento, não da teorização. (MARCOS, 15/07/2009).

Na opinião de Ton, o aprendizado musical “é para um leigo” que precisa “conhecer o básico” por meio da teoria. Sob seu ponto de vista, se alguém que nunca estudou música estiver tocando uma música ou participando dela, não estará “fazendo música”. Ele afirma que há diferença entre aprender música e fazer música:

Só faz música quem conhece de música. Fazer música é só pra quem conhece. [...] Eu acho que fazer música é conhecer as tonalidades, colocá-las no lugar certo, saber começar uma música e terminar a música. Eu penso assim. (TON, 09/07/2009).

A princípio, quando os participantes falam a respeito de *aprender música*, a ideia permanece focada numa perspectiva teórica. Porém, se a ideia é *fazer música*, surge tanto o caráter prático quanto o teórico.

Com base na literatura, os elementos sonoros pertinentes à música ou “elementos” musicais, correspondem aos “materiais” sonoros, e envolvem apenas uma análise técnica padronizada ao estudo de música (SWANWICK, 2003, p. 59). Mesmo que o indivíduo tenha uma ampla discriminação auditiva em relação a intervalos, durações, ritmos e timbres, ele precisa escutar sons como melodias, que serão transformadas em formas expressivas para que a música possa fluir com sentido (Ibid., p. 30).

Dessa maneira, a musicalização pode ser concebida como uma etapa inicial da educação musical, mas não denota um trabalho cujo objetivo seja formar músicos profissionais. Embora haja necessidade de se focalizar os elementos fundamentais da música, como altura, dinâmica, andamento, timbre etc., é preciso que o ouvinte antes mesmo perceba o “fato musical em si”, a partir da observação e da experimentação (PENNA, 1990, p. 36).

De certa forma, quanto mais oportunidade de participação se der ao aprendiz, e quanto mais estimulador for o ambiente musical, mais rica poderá ser a construção de uma estrutura de pensamento, apta para atingir etapas concernentes à educação musical.

Os próprios alunos, no momento da entrevista, comentam sobre propostas de atividades musicais quando respondem à pergunta *Você sugeriria outra atividade neste curso?*

Lane faz seu comentário:

Estou gostando das aulas... [...] Gostaria até que tivesse mais aula de audição, né, porque [...] as pessoas, às vezes, não têm o hábito de ouvir... E coisas diferentes também: não ficar só no Clássico, no Barroco... [...] Eu acho que poderia ter mais coisa em grupo para integrar mais; senão fica aquela coisa muito assim: vem, assiste à aula e vai embora. E eu acho que aqui também é um lugar para gente poder encontrar pessoas, fazer amizades e ter mais essa troca... (LANE, 15/07/2009).

Baessa fala da importância do vínculo corpo/música:

O trabalho corporal unido à música seria ideal. Para quem já ultrapassou a faixa dos 60 é bom e vital. (BAESSA, 01/07/2009).

Uma das estratégias no contexto de musicalização sugerida pelos participantes refere-se à atividade de caráter lúdico.

Sapoti argumenta que “a musicalização na infância começa bem cedo”, e “deveria começar assim: despertando os ouvidos para a boa música”. Em sua opinião, “isso aí poderia ser feito até de uma forma lúdica”:

[...] tanto faz pra criança, ou na maturidade, se [o conteúdo for] apresentado de uma forma lúdica, a gente consegue entender muito melhor e consegue também apreender [...] aquilo que foi colocado. [...] Ah! essa música de Villa-Lobos... ela foi baseada, por exemplo, numa brincadeira de roda... Ele tem uma assim... (SAPOTI, 06/08/2009).

Para Marcos, “o formato de você fazer menos teoria e mais prática — uma prática criativa, lúdica, com mais intensidade — pode ajudar a render mais” e “combater a inibição”, pelo fato de ser “mais estimulante do que a parte teórica” (entrevista em 15/07/2009).

Quando a professora Suzy fala sobre musicalização, ela ressalta as atividades como dança e bandinha rítmica, sendo neste caso, para crianças:

Se for musicalização infantil, já penso nas crianças com instrumentos: pandeirinho, xique-xique, marimbas... Elas estão lá sempre procurando o som ou também [a música] na parte representativa como dança e rítmica. [...] A parte rítmica que as crianças podem mostrar, seja com música popular ou folclórica, é muito importante. (SUZY 23/09/2009).

Tratando-se de atividades para os indivíduos de mais idade, Suzy cita as apresentações de “Concertos no Parque”,⁸ como exemplo de musicalização:

Então aquilo funciona para mim como uma musicalização para eles, porque eles estão ouvindo, e muitas vezes ouvindo também uma explicação que o maestro dá. Eles estão conhecendo os

⁸ Evento aberto ao público, que ocorre todo primeiro domingo de cada mês no Parque Municipal de Belo Horizonte, com apresentação da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais.

instrumentos todos... Muitas vezes estão reconhecendo o timbre de cada um... (SUZY, 23/09/2009).

Como podemos notar nos cursos e na literatura específica, as propostas de musicalização são frequentemente identificadas com a infância, oferecendo às crianças oportunidade de vivenciar a música através do canto, da dança, jogos, encenação, do tocar um instrumento e muito mais. Já os adultos, talvez sintam receio de se exporem a uma atividade lúdica por causa de uma suposta infantilização, apesar de muitas pessoas não colocarem limite de idade para jogos e brincadeiras.

Às vezes, quando um professor associa o jogo aos processos criativos e pedagógicos em uma aula de música para adultos, pode haver alguém que fale assim: “Ah! isso aí é coisa de criança!” Mas, de repente, quando todos começam a brincar, eis a possibilidade de uma (con)vivência musical, através de um olhar, de um sorriso, de gestos recíprocos.

Para Koellreutter (1990, p. 83), “uma atividade musical que não visa outro fim a não ser jogo e divertimento” refere-se ao lúdico, sendo que a música lúdica “tem caráter de jogo e/ou entretenimento, servindo ao lazer, à recreação e ao passatempo”. O autor cita como exemplos a “música de concerto”, o “*show* musical”, as “atividades musicais amadorísticas” etc. (Ibid., p. 90-91).

Ilari (2003, p. 15) afirma que os jogos musicais “podem constituir uma fonte rica de aprendizado”, incentivando o divertimento e a participação ativa do educando. Além disso, os adultos também manifestam uma série de reações específicas através da recepção musical e dos processos expressivos consequentes da musicalização (GAINZA, 1988, p. 24). Embora não haja idade exclusiva para se musicalizar o indivíduo, Penna (1990, p. 53) ratifica a necessidade de se adaptar as propostas metodológicas à capacidade cognitiva daquele que se encontra em determinada faixa etária.

Para Brougère (1998 apud SANTIAGO, 2008, p. 47), o lúdico pode estar relacionado ao aspecto sociocultural: “É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura para haver jogo.”

Desse modo, a experiência humana mostra-se relevante na aprendizagem musical, através da qual o indivíduo constrói significações e valores na sua interação com o outro e com a comunidade social. Conforme sintetiza a socióloga Tia DeNora (2003, p. 165), colocar a música em ação diz respeito às “perspectivas que ressaltam as propriedades ‘ativas’ da música em relação à ação social, emoção e cognição.” Isso aponta que por meio dos recursos mentais o indivíduo adquire conhecimentos, e a música, como forma de pensamento, evidencia-se integrada a um contexto sociocultural e à natureza de cada pessoa.

Em outras palavras, é preciso levar em conta a realidade de cada aluno que já atingiu a maturidade, sua subjetividade e suas perspectivas em relação ao aprender música, visto que o conhecimento musical é variável entre os indivíduos.

3.2 CONHECIMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES E A EXPECTATIVA PARA O APRENDIZADO

No momento da entrevista, as perguntas *O que motivou você a estudar música?* e *Qual a sua intenção ao estudar música?* foram significativas para abordar qual experiência musical os participantes já traziam para as aulas e qual o propósito de cada um ao procurar o curso. No relato dos entrevistados temos uma fração do contexto de vida de cada um deles em relação à música.

Sapoti, Marcos, Fripp, Ton, Lane, Baessa e Saulo tiveram algum contato com a música a partir da infância ou da adolescência, apesar de nenhum deles ter passado por um estudo formal em escola de música, onde é possível aprender de forma convencional a nomear, ler e escrever notas, intervalos, ritmos, acordes, figuras musicais etc.

Como exceção, Dora diz que iniciou o curso sem qualquer conhecimento ou habilidade musical, pois de um modo geral nunca teve oportunidade de estudar. Mesmo assim, ela quer “estudar até aprender” a cantar e tocar algum instrumento (entrevista em 01/07/2009).

No caso de Baessa, quando jovem ela teve aulas práticas de piano durante uns seis anos, e após 45 anos resolveu aprender a tocar teclado, antes mesmo de iniciar o curso. Ela diz que, com essa idade, pretende viver mais feliz e ocupar seu tempo com “algo” melhor (entrevista em 01/07/2009).

Marcos comenta que durante a infância também aprendeu a “teclar alguma coisa no piano” que tinha em casa, com as aulas ministradas por sua irmã, professora de piano. Ele acrescenta:

[...] essa minha carreira de aluno de música não durou mais do que 15 dias... um mês [...] Então eu aprendi [...] o básico do que é clave de Sol, clave de Fá... alguma coisa de leitura eu cheguei a aprender... [...] Enfim, esse *basiquinho*, [...] eu já tinha aprendido! [...] Mas, a partir daí, a minha ligação com a música é uma ligação de ouvinte. (MARCOS, 15/07/2009).

Além disso, Marcos admite ser “um apreciador de música não entendido”, e sua expectativa é de aprender melhor a apreciar a música e aprimorar sua percepção auditiva. Ele revela:

Eu não tenho nenhuma motivação única, específica [na formação musical]; mas eu gostaria de aprender a tocar violão, de cantar, de poder escrever um pouco sobre música erudita... [...] A minha intenção é ser um generalista em música, mas sem ser o especialista! (MARCOS, 15/07/2009).

Sob outro aspecto, Lane toca flauta transversal, tirando as músicas de ouvido. Ela diz que se escutar a música uma vez, consegue decorá-la e repeti-la. Lane quer saber sobre escalas, “aprender a ler música *bonitinho* assim”, e não mais “fingir que está lendo”. Ela reconhece que em um curso de música será possível entender “o que é o racional da coisa” (entrevista em 15/07/02009).

Da mesma forma, sem saber teoria musical, Ton começou a tocar violão aos 15 anos. Por achar muito bonito ver seu irmão solando as músicas do Dilermando Reis no violão, Ton sentiu vontade de aprender a tocar. A respeito do tocar de ouvido, ele conta:

Eu ouvia, e vendo as pessoas tocarem, eu aprendi. [...] Eu não sei como explicar isso não. [...] Eu aprendi a tocar muitas músicas e a fazer muitas [posições das notas no violão], mas eu não sabia o nome das notas que eu fazia. Então eu achei isso um absurdo! [risos]

Resolvi aprender! [...] Não quero só cantar, não quero só tocar, eu quero é aprender fazer música. (TON, 09/07/2009).

Saulo, que faz estudo prático de gaita de boca sem usar a leitura de partituras, afirma que não tem interesse em ficar tocando de ouvido. Para Saulo, o importante é “compreender essa linguagem que fascina”. Ele acrescenta:

Eu quero aprender com metrônomo primeiro também, eu quero entender dentro da divisão do tempo, dos compassos; eu quero aprender dessa forma [...] porque é igual à bula de remédio! (SAULO, 24/06/2009).

Já Fripp assume que sempre teve um “bom ouvido, no sentido de conseguir ouvir e reproduzir uma música”. Ele tem vontade de aprender a ler partitura e tocar teclado para poder executar um repertório de MPB, Bossa Nova, Noel Rosa e Beatles que faz parte dos encontros musicais que seus amigos realizam frequentemente. Por enquanto, ele só participa cantando (entrevista em 21/07/2009).

Sapoti também canta, mas em coral. Por isso seu “interesse maior é em solfejo”, lendo uma partitura que, em sua opinião, facilita a aprendizagem do canto coral (entrevista em 06/08/2009).

Percebemos que, em relação ao aprendizado da música, a vontade primordial da maioria dos participantes que tiveram ou passam por alguma experiência musical extraescolar é aprender a ler partitura. Dentre os participantes que tocam de ouvido e/ou que têm bom ouvido musical, muitos se interessam pelo caráter notacional da música. Seria uma forma de compreender o sistema de escrita constituído de símbolos ou códigos sonoros que representam a música.

A literatura apresenta ideias a esse respeito. Segundo Campos (2000, p. 44), a tendência da educação na cultura ocidental é valorizar em demasia o que se liga com o “ler”, deixando em segundo plano a “prática do ‘tirar de ouvido’ ou improvisação intuitiva”.

Nessa perspectiva, Philip Tagg (1979 apud LILLIESTAM, 1996, p. 196) refere-se à “centricidade notacional” diante da ideia de se “comparar ‘música’ com notação musical”. Para ele, este paradigma leva a crer que o conhecimento de música

significa que podemos ler notação musical e dominarmos a teoria da música.

Para Green (2001 apud FEICHAS, 2006, p. 84), no processo de tocar de ouvido a criatividade e a prática são desenvolvidas, pois estão ligadas à realidade de vida dos músicos que aprendem fazendo música. Assim, na prática de tocar violão de ouvido, muitas pessoas aprendem e criam suas músicas observando outras performances. É “olho no braço do violão + ouvido em ação”, propõe Penna (2008, p. 55).

Em contraste, a notação musical, de forma semelhante à escrita alfabética e numérica, “é um sistema de representação convencional”. Apesar de depararmos com um sistema de notação tradicional na atualidade, a escrita ou grafia musical é representada por símbolos que se transformaram ao longo da história (SOUZA, 1998, p. 207). Embora haja diferentes tipos de grafia musical, a leitura de notas torna-se possível à medida que o ouvinte desenvolve a capacidade de extrair os sons de sinais escritos. Dessa forma, se uma tarefa estiver resumida apenas em identificação das notas, ela perde o significado, por estar desvinculada do conteúdo sonoro-musical (Ibid., p. 211).

Swanwick (1996, p. 26-27), ao argumentar sobre propostas educacionais, enfatiza que atualmente a música nas escolas é uma atividade essencialmente prática, citando como exemplo a composição, a performance e a apreciação. A notação ocidental ocuparia uma posição de apoio na aprendizagem da música, considerando que a música pode ser escrita por outros meios ou até mesmo nem ser grafada. No entanto, para muitas pessoas, o hábito de ouvir música talvez não seja o suficiente. Para Souza (1998, p. 206), persiste ainda a crença: “se eu não sei ler música, logo não sei música.”

No caso dos participantes desta pesquisa, e considerando a faixa etária a que pertencem, possivelmente eles tenham uma perspectiva mais tradicional quanto à aquisição de conhecimento musical, buscando, assim, um lugar que oferecesse o aprendizado formal de música. Porém, a concepção de *O que significa aprender música?* faz parte da personalidade daqueles que querem aprender, lembrando que os participantes trazem saberes de experiência, provenientes de práticas vivenciadas e de reflexões desenvolvidas em várias circunstâncias.

3.2.1 Da teoria à prática musical — síntese literária

A maioria dos participantes, no período de infância ou juventude, se deparou nas escolas com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 4024/61, na qual vigorou a Educação Musical “no período de 1964 a 1971” (FONTERRADA, 2007, p. 28). No âmbito de ensino de Arte, o trabalho com a música limitava-se “à teoria ou ao canto coral” (PENNA, 2008, p. 121-122). Essa tendência provavelmente foi um reflexo do Orfeão das Escolas Normais nas primeiras décadas do século XX. Segundo Daise Silva (2008, p. 14), esses “cânticos escolares eram escritos na partitura e solfejados para que os futuros professores conhecessem música”.

Mais adiante, sem a sustentação do canto orfeônico nas escolas e em prol do experimentalismo, a reforma na educação se enquadra na nova Lei 5692/71, promulgada pelo governo militar e de caráter tecnicista. Em função de um ensino configurado na criatividade, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprova o Parecer nº 540/77, especificando que “a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados”, e sua ênfase deve ser na “expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade [...], no desenvolvimento da imaginação” (PARECER nº 540/77 apud PIRES, 2003, p. 83).

Assim, houve uma mudança considerável em relação à concepção e ao processo de educação musical. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Arte, a educação, cujo objetivo [reprodutivista] na primeira metade do século XX era apenas a “transmissão de conteúdos”, volta-se para o “fazer expressivo dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 20; 24).

Dessa forma, nas escolas onde a perspectiva seria musicalizar o indivíduo e lidar com os aspectos socioculturais, o ensino teórico assumiu um perfil secundário. Na música, portanto, o foco estava nas atividades de audição, ritmo e solfejo, com base nos métodos ativos e seus respectivos pedagogos, que até hoje influenciam a prática educacional. Os métodos vieram, em sua maioria, da Europa, com destaque para os educadores musicais Emile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems. No Brasil, vale citar a contribuição de Liddy Chiaffarelli

Mignone, Sá Pereira e Hans Joachim Koellreutter. De acordo com Penna, (2008, p. 134), as novas propostas do ensino de arte dessa época faziam parte do movimento Arte-Educação, que enfatizava “a expressão pessoal, a liberdade criativa e a revelação de emoções”.

Contudo, a inexperiência pedagógica de muitos educadores musicais adeptos à criatividade revelou-se como preocupante. Embora as atividades escolares destacassem a apreciação e o fazer artístico livre, muitas práticas ainda caracterizavam-se pelo “deixar fazer”, liberando o fazer arte sem qualquer intervenção (BRASIL, 1997, p. 20). Segundo Penna (2008, p. 125), a partir da década de 80, o enfoque polivalente das diversas linguagens artísticas, acabou deixando a música à deriva na área de Educação Artística, em consequência do domínio das artes plásticas ou visuais.

Desse modo, a formação musical prevaleceu essencialmente nas escolas especializadas.⁹ Em detrimento das aulas de música nas escolas regulares e pela expectativa daqueles que queriam aprender a tocar um instrumento, podemos dizer que a teoria musical, caracterizada pela convencional aprendizagem e leitura de símbolos específicos, continuou predominante.

Para Penna (2008, p. 124), os Conservatórios permaneceram “como o modelo de um ensino ‘sério’ de música”, embora seus “conteúdos e metodologias” não fossem adaptáveis nas escolas públicas e particulares. Assim, nos cenários de ensino tradicional de música, a instrução teórica costuma manter-se isolada da prática musical — atividade geralmente associada à realização vocal ou instrumental.

Na persistência de conflitos decorrentes da educação perante a realidade social e do antagonismo entre teoria e prática, foi preciso discutir a conscientização profissional do professor e a ampliação da prática docente no campo da arte. Portanto, em 1996, houve a homologação da LDB – Lei 9394, acrescida de vários PCN. A Arte, identificada anteriormente somente como atividade, firmou-se como área curricular, abrangendo “conteúdos próprios ligados à cultura artística”. Uma das propostas no

⁹ Escolas especializadas — escolas livres de música, conservatórios, cursos técnicos e superiores, nas modalidades licenciatura e bacharelado (Cf. FONTERRADA, 2007, p. 28).

campo da arte tem como princípio promover a integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística (BRASIL, 1997, p. 25).

Interessa-nos ressaltar que embora os participantes tenham opiniões sobre música que prevaleceram durante uma geração passada, como cantar, fazer parte de uma orquestra ou tocar determinado instrumento, tal pensamento não está desconectado de quem eles são. Cada uma dessas pessoas traz consigo percepções, sua musicalidade, uma identidade musical e o desejo de fazer música, ou seja, uma ação que envolve criação, apreciação e execução musical.

Ao abordar a ideia de musicalidade, O'Flynn (2005, p. 193) faz duas reflexões:

a) que virtualmente todas as pessoas compartilham da mesma capacidade cognitiva, emocional e psicológica ao fazer e/ou dar significado à música; e b) que podemos também considerar expressões diferentes de musicalidade, que enquanto compartilham uma base comum de inteligência musical, igualmente têm seu próprio conjunto único de práticas musicais e opiniões associadas.

Desse modo, a música, fazendo parte do dia a dia dos participantes, não deixou de ter sentido, variando de acordo com a experiência de cada um. O que eles vivenciaram em seu mundo social, herdando o próprio gosto pela música e uma afinidade peculiar, assim como as concepções sociais de outrora podem se vincular à identidade musical deles. Pela relevância do assunto, preparamos uma discussão adicional no capítulo 5.

Se por um lado, o processo de ir à escola aprender é algo que traz modificações, caso haja abertura para uma nova experiência repleta de informações, por outro lado dar um significado à música dependerá da realidade de vida particular dos alunos. Podemos afirmar que eles participaram das mesmas atividades em sala de aula, embora tenham suas próprias aptidões, destrezas, expressões e ideias para a construção do conhecimento musical.

Cabe lembrar que um novo conceito de educação musical pode surgir quando os participantes que se encontram na maturidade são orientados às “renovações de atitudes” (AZAMBUJA apud LUZ, 2008, p. 77).

O autor complementa:

A velhice não precisa necessariamente ser um período de declínio e decadência, mas, quando saudável, uma fase natural da existência, com possibilidades de renovação, mudanças e realização. O resgate da auto-estima, a alegria, a descoberta de potencialidades, o prazer de se expressar e ser ouvido são perspectivas para uma vida mais plena. (AZAMBUJA apud LUZ, 2008, p. 77).

É evidente que cada participante decidiu saber um pouco de música, iniciando o curso na expectativa de desenvolver alguma habilidade nesta área. A iniciativa de os alunos estarem matriculados no curso leva a crer que eles estavam abertos à modificação.

De todo modo, descobrir novas ideias ou novos *insights* é importante na aprendizagem musical, porque abarca o potencial daquele que sabe ou que deseja saber algo num processo que vai além da simples reprodução de conteúdos.

3.2.2 Experiência musical — cotidiano e inovação

Levando em conta a faixa etária abordada nesta pesquisa e o envolvimento musical do indivíduo fora da escola, em seu ambiente familiar e cotidiano, as vivências musicais correspondem ao próprio contexto dos participantes.

No depoimento de Saulo, ele conta sobre sua convivência com a música:

Na verdade, eu vivo de notas musicais, de instrumentos! [risos] Eu respiro isso! Trabalhando, isso é que me energiza; sinceramente! É pessoal isso aí! Quer dizer... Eu nunca tive isso, mas fui descobrindo. [...] Eu nunca gostei de chamar a música como coadjuvante não. Eu gosto de colocá-la como 'tá amarrada dentro de mim'. Pra onde eu for e tiver condições, eu tô ouvindo, tô escutando! (SAULO, 24/06/2009).

Fripp comenta sobre as festas entre seus amigos que tocam o repertório de música brasileira:

A reunião é sempre musical! Tem a parte social, mas depois junta lá e começa a cantar. Eu, por exemplo, não toco nada, mas levo meus livrinhos com as letras e fico cantando lá! (FRIPP, 21/07/2009).

No caso de Lane é assim:

Eu vivo de música... na minha vida tem que ter música, sabe, se não tiver música fica triste, né? Eu sinto falta; igual tem gente que sente falta de beber uma cerveja, eu sinto falta de ouvir música e ouvir músicas diferentes. (LANE, 15/07/2009).

Para Baessa, a “boa música é sustentação”. Ela relata:

Sou muito sozinha, mas não lamento a minha solidão; gosto dela e no caso, a música é minha companheira ideal, companheira sem igual. [...] No fundo, gostar de música, necessariamente, não implica tudo saber sobre ela. (BAESSA, 01/07/2009).

Os depoimentos evidenciam que a vivência dos participantes articulada aos processos de aprendizagem não formal é um fato importante. Conforme a teoria de Agnes Heller (1992 apud SOUZA, 2000, p. 72), a vida cotidiana é a “totalidade de atividades do indivíduo em relação a sua construção, a qual cria respectivamente as possibilidades de construção social.”

Porém, analisamos que na escola o aluno terá ou poderá ter um referencial que irá direcioná-lo de acordo com o desenvolvimento de suas capacidades musicais, impulsionando seus conhecimentos de forma mais objetiva. Esta foi uma das razões dos participantes aqui abordados terem procurado o curso de música.

Ainda na vertente da sociologia, Perrenoud (1999, p. 20; 28), discute que as potencialidades do sujeito podem se transformar em competências adquiridas com a prática que permita mobilizar os conhecimentos frente a situações inéditas ou cotidianas. Assim, enquanto os participantes tiveram a chance de desenvolver uma maior relação no âmbito da prática musical cotidiana, lançando mão de uma história de vida e de suas habilidades, provavelmente as experiências que eles vivenciaram no curso foram de caráter inédito. Para a maioria dos participantes, a novidade está associada ao elemento importante que puderam captar durante o curso.

Saulo, como exemplo, faz sua narrativa:

A princípio, eu sempre ouvi música; mas nunca tive a curiosidade de saber como que ela está sendo constituída, composta ali! [...] Depois, deu pra descobrir que existe a composição musical e existe uma estruturação da música. [...] Foi muito bom ter descoberto que a música é uma linguagem [...] Tem escrita... tem forma de ler... tem forma de execução dela. (SAULO, 24/06/2009).

Dora também considera o estudo de música uma novidade:

Eu nunca tinha pegado numa partitura para olhar, não sabia o que era uma clave. [...] Agora é um desafio para mim: ouvir e cantar. (DORA, 01/07/2009).

Outro exemplo é o de Lane:

Eu via [...] as partituras lá em casa espalhadas, na sala de música, mas não sabia por que tinha o piano de tocar [nas claves de] Fá e Sol ao mesmo tempo. Hoje eu já entendi a lógica [...] de ter duas pautas para um pianista tocar. [...] Isso pra mim foi fantástico! [...] pra gente, que está nessa idade, às vezes é novidade um monte de coisa, né? (LANE, 15/07/2009).

O que surpreendeu Marcos foi a “similaridade entre música e aritmética e matemática”. Ele complementa:

[...] na composição musical é tudo muito matemático, de quatro em quatro, de dois em dois, sabe? [...] Isso realmente foi muito novo para mim! [...] E eu achei muito interessante ter percebido isso: como que os elementos aritméticos, os elementos de composição pesam muito nisso, na própria estruturação da música. [...] E a gente vive procurando novidades, apesar da idade! (MARCOS, 15/07/2009).

Unir o desconhecido [neste caso a escola] a uma situação já vista e repetida “está na base de nossa relação cognitiva com o mundo”, podendo o sujeito reagir quase instantaneamente para assimilar a informação, ou precisar de “*tempo e de esforços*” para chegar à solução de problemas, afirma Perrenoud (1999, p. 27, grifo do autor). Desse modo, no processo de envelhecimento, a cognição assume um papel relevante, fazendo a produção de conhecimento [na área de música] fonte valiosa de subsídios para o entendimento e melhor aproveitamento das potencialidades do ser humano (SANVITO 1991 apud GUERREIRO; RODRIGUES, 1999, p. 53).

Sob esta ótica, quando associamos o fazer música a uma prática de aprendizagem que revela as mais variadas expressões, vem à tona o que pode ser realizado em sala de aula, e principalmente, como os alunos respondem à situação. Segundo o educador John Dewey (1938, p. 42), as condições do ambiente escolar e as necessidades e habilidades dos alunos são capazes de formar a situação de aprendizagem numa experiência.

Dewey nos provoca a pensar e a aprender a prática, pois ao invés da contradição entre razão e conhecimento, ele confiava na relação entre razão e experiência; ou seja, o conhecimento é o resultado da união entre teoria e prática. Para o autor, o acúmulo de habilidades técnicas automatizadas para uma determinada direção não leva necessariamente o aprendiz a experiências futuras (DEWEY, 1938, p. 47), sendo estas provenientes de uma experiência de aprendizagem qualitativa aptas a gerar novas oportunidades educativas.

A propósito da aprendizagem, os participantes, ao relatarem sua intenção ao estudar música, deixaram claro que não dispensam o conteúdo teórico da aula. Nesse aspecto, vale frisar novamente a importância da cognição quando se trata da organização dos materiais sonoros, pois possibilita o raciocínio do indivíduo ao analisar a experiência musical.

Segundo Sekeff (2002, p. 135), tal procedimento permite ao sujeito um “transitar progressivo pelos estágios da cognição que, partindo da escuta, envolve o perceber, analisar, deduzir, diferenciar, sintetizar, superpor, codificar, decodificar, abstrair, memorizar, lembrar.” Torna-se necessário, pois, articular e descrever o que foi abordado em sala de aula, como foi a participação dos alunos e qual sentido próprio eles deram às atividades.

4 ENSINO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Neste capítulo, meu interesse é discutir as categorias vinculadas essencialmente ao desenvolvimento das aulas, conforme as anotações feitas no diário de campo. Em 2009, as aulas do curso Apreciação e Musicalização na Maturidade aconteceram às quartas-feiras, das 16 às 18 horas, incluindo um intervalo aproximado de 15 minutos para a turma.

Conforme analisado na seção 3.2 do capítulo anterior, constatamos que os participantes na maturidade têm vontade de aprender música, e optaram por participar de um processo de aprendizagem musical formal que propõe a aquisição de novas concepções e habilidades no campo da música. Mas, como eles agem perante a situação de ensino e aprendizagem em sala de aula?

Para maior esclarecimento a esse respeito, tive a oportunidade de observar e descrever procedimentos didáticos, bem como obter informações dos próprios alunos acerca do desenvolvimento de suas habilidades musicais, que correspondem ao que eles estavam aprendendo com a musicalização.

Os conteúdos pedagógico-musicais e as atividades em sala de aula abrangeram principalmente dois aspectos: teoria e prática musical. Dentre esses aspectos, o Quadro 1, a seguir, ilustra o formato de discussão a que darei prosseguimento durante este capítulo. O conteúdo foi elaborado tendo por base a argumentação dos participantes.

QUADRO 1 – Conteúdos e atividades didáticas de instrução musical

Em sala	TEORIA COM PRÁTICA						
	2009	Notação	Dever	Manipulação	Ritmo	Solfejo	Audição
(I) 22/04	Figuras; Pauta; Clave de Sol	Criar letra no ritmo dado	Abordagem: clarinete	—	—	—	Clarinete (ao vivo) Sax e Clarinete (CD)
29/04	Duração do som; Intervalos; Escalas M	Memorizar: <i>Springtime</i> ; <i>Quando bate o sino</i> ; <i>Teste Cuco</i>	—	—	<i>Springtime</i> ; <i>Teste Cuco</i> ; <i>Quando bate o sino</i> (c/ análise)	<i>Springtime</i> (piano) Beethoven e Chopin (CD)	
06/05	Claves: Fá (4ª linha) Sol (2ª linha)	Pesquisa: Beethoven e Chopin	Abordagem: teclas do piano	—	<i>Teste Cuco</i> (marcação de ritmo)	—	
13/05	—	Decorar: <i>Springtime</i> <i>Teste Cuco</i>	—	—	<i>Dó Ré Mi</i> (notas/letra); <i>Teste Cuco</i>	Haydn, Beethoven e Chopin (CD)	
20/05	Compasso; Acidentes; Escalas M	—	—	Criar ritmo; Leitura rítmica	—	—	
27/05	Escala Dó M; Armadura / susenido	Trabalho escrito (palestras); Escalas M	Abordagem: trombone	Leitura rítmica; Ação combinada	—	Trombone (Ao vivo) Choro (<i>Na Glória</i>)	
03/06	Escalas M; Armadura (#)	—	—	—	—	Violoncelo (Ao vivo) Bach	
10/06	Escalas M; Armadura / bemol; Clave de Fá	—	—	—	<i>Se oyen las rondas</i> (ritmo); Escala Fá M	Choro (CD) trombone	
17/06	Armadura nas claves Sol/Fá; Escala/Graus Arpejos M/m	—	Abordagem: viola	—	<i>Se oyen las rondas</i> (“rezado”)	Viola caipira (Ao vivo) Clarinete e piano (CD)	
(II) 19/08	Armadura; Claves Fá/Sol	—	Abordagem: xilofones	Frases com pergunta / resposta	Escala Lá m natural	Beethoven (CD)	
26/08	Escalas M (Clave de Sol); Figuras/valor; Compasso	Escalas; Decorar: <i>Teste Cuco</i> ; <i>Springtime</i>	—	—	<i>Teste Cuco</i> (c/ pulsação)	—	
02/09	Intervalos	—	—	—	Escalas M; <i>Teste Cuco</i>	Dvorak (CD) Piano/Flauta	
09/09	Figuras / Pausas; Escala relativa	Fazer escala Fám e relativa m	—	Frases com ação combinada	Escalas Mi m e Lá m (com piano)	—	
16/09	—	—	—	—	<i>Springtime</i> ; <i>Ay, que lindo día!</i>	—	
23/09	—	—	—	—	—	Dvorak (CD) Piano/Flauta	

4.1 COMPREENDENDO OS SÍMBOLOS DA ESCRITA MUSICAL

De 15 aulas observadas durante os módulos I e II do curso, 12 abrangeram a identificação de símbolos musicais. Esses códigos que caracterizam a notação musical equivalem às figuras musicais, pausas, claves, acidentes e compassos, que são utilizados no pentagrama para a devida escrita e leitura da música. As explicações da professora Suzy a respeito desse conteúdo eram feitas geralmente no início das aulas, durante 30 minutos, aproximadamente.

Como referência para a apreciação, Suzy indicou o livro **Formação de platéia em música**, das autoras Clarice Miranda e Liana Justus. Para musicalização, foi sugerido o livro **Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática**, escrito por Sérgio Luis de Figueiredo e Marisa R. de Lima. Os dois livros possuem CD.

No meu primeiro dia de observação em sala de aula, a professora Suzy recapitulou o valor comparativo das figuras¹⁰ musicais denominadas semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. Mais adiante, ela falou sobre uma figura chamada pausa, que indica a interrupção do som, ou seja, o silêncio. Desse modo, cada figura possui uma pausa correspondente. A pausa da semibreve, por exemplo, é um “tijolinho colocado abaixo da 4ª linha”, disse a professora. E a pausa da mínima é um “tijolinho em cima da 3ª linha” do pentagrama.








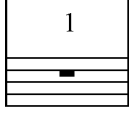
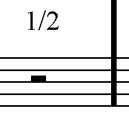

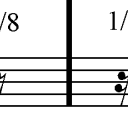
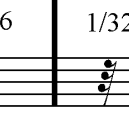


Figuras							
Valor	1	1/2	1/4	1/8	1/16	1/32	1/64
Pausas							
	Semibreve	Mínima	Semínima	Colcheia	Semicolcheia	Fusa	Semifusa

FIGURA 3 – Figuras musicais com valores relativos e pausas

Fonte: Diário de Campo¹¹

Mais adiante, Suzy falou sobre o pentagrama, constituído por cinco linhas e quatro espaços, sendo que a sequência é contada de baixo para cima, e mostrou como se

¹⁰ As **figuras** são sinais gráficos que correspondem à duração do som (Cf. ELLMERICH, 1977).

¹¹ Todas as ilustrações apresentadas no Capítulo 4 foram extraídas do Diário de Campo.

escreve a clave¹² de Sol, abordada especificamente na 2ª linha. Ela também explicou como utilizar as linhas suplementares na pauta musical.

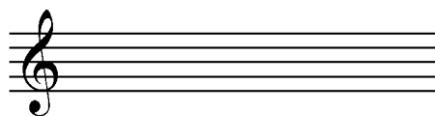


FIGURA 4 – Pauta musical com a clave de Sol

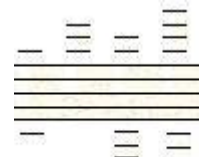


FIGURA 5 – Pauta com linhas suplementares

Para o exercício de leitura de escalas, os alunos Ton, Lane, Saulo, Sapoti, Marcos, Fripp, Dora e Baessa copiaram em seus cadernos as anotações que a professora fez na lousa. Eles escreveram o exemplo abaixo:



FIGURA 6 – Exemplo de notação musical

A princípio, dava para perceber que os alunos permaneciam muito calados, pois mesmo quando a professora perguntava se alguém tivera dificuldades em realizar o exercício, eles não faziam comentários a respeito de dúvidas ou respostas.

No decorrer das aulas, os participantes continuaram com o treinamento para o aprendizado de leitura e escrita de escalas¹³ maiores. Sapoti aproveitou o assunto para perguntar se grau sucessivo é igual a grau conjunto e obteve de Suzy a resposta positiva. Os alunos ouviam silenciosamente as explicações e logo após copiavam no caderno pautado o modelo de alguma escala feita no quadro pela professora.

¹² **Clave** – sinal que serve para “dar o nome e determinar a altura da nota musical” (Cf. ELLMERICH, 1977).

¹³ **Escala** – “sucessão de notas de um modo ordenadas por frequências crescentes ou decrescentes” (Cf. CANDÉ, 1983).

Suzy chegou a comentar que a palavra escala deriva do termo “escada” em italiano. Para a turma, a sequência de notas utilizadas na construção da escala diatônica de Dó maior, de forma ascendente e descendente, era considerada modelo para a escrita de outras escalas de tonalidade maior.

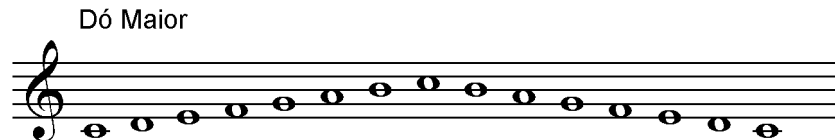


FIGURA 7 – Escala ascendente e descendente de Dó Maior

Nesse tipo de exercício os alunos poderiam perceber a altura do som conforme a movimento sonoro e os graus conjuntos inerentes à escala escolhida. Por exemplo, Suzy escreveu na pauta, com clave de sol, a sucessão de sons da escala na tonalidade de Sol Maior, que possui um sustenido.



FIGURA 8 – Escala ascendente e descendente de Sol Maior

Em algumas aulas, constatei que as explicações teóricas eram combinadas com exercícios práticos, como auditivo ou rítmico. Por exemplo, enquanto a professora tocava no piano os intervalos de 2ª maior, 3ª maior, 4ª justa e 5ª justa de uma escala em tom maior, os alunos repetiam, cantando novamente a sequência de cada intervalo até 8ª justa.



FIGURA 9 – Intervalos diatônicos da escala de Dó Maior

Os participantes, após ouvirem os intervalos tocados pela professora, falavam se tinham percebido a altura do som, ou seja, qual o som mais grave e o mais agudo. Saulo, em sua entrevista, diz que considera importante a “conjugação da escuta e da leitura do que está escrito, e também da escrita musical” (entrevista em 24/06/2009).

Além da clave de Sol, Suzy comentou sobre a clave de Fá, estudada pelos alunos somente na 4ª linha da pauta.

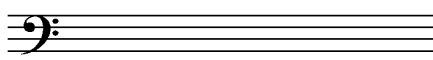


FIGURA 10 – Clave de Fá na 4ª linha

Em outra atividade, Suzy voltou a falar sobre compasso.¹⁴ Para se reconhecer a métrica¹⁵ e as acentuações rítmicas, foi pedido aos alunos que citassem algum exemplo de ritmo nos compassos simples binário (2/4), ternário (3/4) e quaternário (4/4), tendo a semínima como unidade de tempo. Esse exercício também apresentava caráter prático. Ton, Sapoti e Marcos responderam prontamente, marcando com ênfase o primeiro tempo de acordo com o compasso definido.

Um dos exemplos no compasso 2/4 ficou assim:

Tá – tá-tá | **Tá** – tá-tá

Durante outra aula, enquanto Suzy explicava novamente como as escalas são formadas, Baessa se dispôs a tocar no piano a escala de Sol Maior. Em seguida, Marcos tocou a escala de Lá Maior. Esses dois alunos demonstravam alguma familiaridade com o piano ou teclado, pois não tiveram dificuldade em tocar as teclas correspondentes às notas das respectivas escalas.

¹⁴ **Compasso** é a “forma de dividir e subdividir o tempo musical”, determinando a duração do tempo (Cf. CANDÉ, 1983).

¹⁵ **Métrica** – “Conjunto de fórmulas caracterizadas pela distribuição de tempos fortes e fracos no decurso musical” (Cf. KOELLREUTTER, 1990).

Cabe reiterar que os acidentes¹⁶ usados nas escalas de Sol Maior e Lá Maior denominam-se sustenidos e fazem parte da armadura¹⁷ de clave, de acordo com a tonalidade escolhida.

Suzy comentou sobre a armadura de clave com sustenidos, e mostrou aos alunos como poderiam contar nos dedos para assim descobrirem qual o próximo acidente a ser usado na armadura. Desse modo, tanto o nome das escalas como a disposição ou ordem dos sustenidos são contados de 5 em 5. Por exemplo, se a nota dó corresponde ao número 1, na sequência da escala a nota sol será equivalente ao número 5.

A princípio, Suzy abordou apenas a identificação das armaduras em relação aos tons maiores.



FIGURA 11 – Armadura de clave com sustenidos para tons maiores

Lane, prestando atenção na explicação sobre a sequência de sustenidos, perguntou se na armadura contém a ordem dos acidentes. Suzy respondeu que a armadura de clave se faz de acordo com a tonalidade da música. Em cada aula acerca desse assunto, eles começavam a entender melhor como ficava a disposição de sustenidos no pentagrama. Mesmo assim, Ton relata de modo divertido em sua entrevista que “quando chega na hora de fazer armadura”, ele fica “confuso!” (entrevista em 09/07/2009).

Ainda no primeiro módulo do curso, Suzy falou sobre o acidente chamado bemol, e explicou que a armadura de clave com bemóis é inversa da que contém sustenidos;

¹⁶ **Acidentes** são sinais de notação musical, escritos numa partitura após a clave ou no decurso do trecho musical para modificar a altura de notas colocadas na mesma linha ou espaço em que eles estão colocados (Cf. CANDÉ, 1983, p. 28-29).

¹⁷ **Armadura** – conjunto de acidentes fixos escritos numa partitura após a clave (Cf. CANDÉ, 1983).

ou seja, na armadura com sete sustenidos, conta-se do último acidente ao primeiro para achar a ordem dos bemóis.



FIGURA 12 – Armadura de clave com bemóis para tons maiores

Os alunos ouviram com atenção e tentaram escrever, por conta própria, as escalas que têm um ou mais bemóis na armadura de clave. Foi possível observar que eles não conseguiram completar o exercício.

Deixei anotado em meu diário:

Em 17/06/2009, às 16h20, Suzy pediu para a turma construir as armaduras de clave de Sol e de Fá correspondentes a todas as tonalidades. Parece que os alunos têm mais facilidade em elaborar escalas na clave de Sol, pois a maioria deles ainda não consegue distinguir o nome das notas na clave de Fá. Embora as figuras estejam colocadas na mesma linha ou espaço da pauta, os participantes fazem certa confusão quando há mudança de clave. Durante esse exercício, que durou 20 minutos, a professora permitiu a audição do CD MIRAMARI, para clarinete e piano, a pedido de Fripp. Lane e Saulo não compareceram à aula.

Depois de falar sobre armadura de clave, Suzy ainda abordou a denominação dos graus apropriados a cada nota da escala: (I) tônica, (II) supertônica, (III) medianta, (IV) subdominante, (V) dominante, (VI) superdominante, (VII) sensível, (I) tônica, neste caso, correspondendo ao intervalo de oitava.

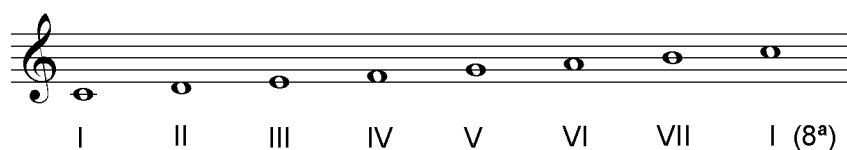


FIGURA 13 – Graus da escala diatônica (modelo)

Além das atividades descritas, houve novamente um tipo de interseção teoria/prática no exercício para que os participantes identificassem e comparassem as tríades que caracterizam o modo maior e menor do nosso sistema tonal.

No piano, Suzy tocou de forma sucessiva as notas correspondentes ao arpejo de Dó Maior e, logo após, o arpejo de Dó menor. Os alunos comentaram que dava para perceber a diferença do 3º grau na sequência melódica, sendo que o intervalo de 3ª classifica o modo Maior ou menor de uma escala.

Quando a professora tocou dó-mib-sol simultaneamente, ouvimos o acorde de Dó menor. Baessa, naquele instante, disse com entusiasmo: “me lembrei do *Concerto de Varsóvia!*” (aula em 17/06/2009).

The image shows a musical staff with a treble clef, divided into four measures. The first two measures are labeled '3ª Maior' and the last two are labeled '3ª menor'. The first measure shows the arpeggio of D major (D, F#, A). The second measure shows the chord of D major (D, F#, A). The third measure shows the arpeggio of D minor (D, F, A). The fourth measure shows the chord of D minor (D, F, A).

Arpejo de Dó Maior	Acorde de Dó Maior	Arpejo de Dó menor	Acorde de Dó menor
--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

FIGURA 14 – Exemplos de arpejos e acordes maiores e menores

Em relação a esse conteúdo, Marcos comenta em sua entrevista:

Eu achei isso fantástico, em ter essa percepção [dos elementos aritméticos] que é uma coisa que ajuda muito pra você perceber o que é Dó maior, o que é Dó menor, enfim, as escalas! [...] Essa coisa pra mim foi o mais interessante do que eu aprendi aqui, sabe? (MARCOS, 15/07/2009).

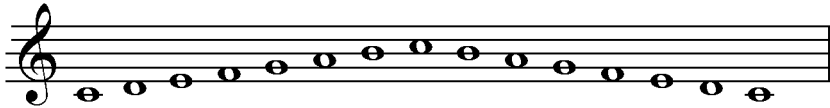
No módulo II do curso, a parte teórica consistiu em revisões dos deveres feitos durante as férias e exercícios para uma melhor fixação do conteúdo, envolvendo notação musical nas claves de Fá e de Sol, armaduras de clave, construção de escalas, duração do som de acordo com as figuras musicais e intervalos. Na primeira aula do segundo semestre, Suzy fez um breve comentário sobre a “voz humana”, reconhecida por ela “como um dos instrumentos mais perfeitos”.

No decorrer do curso, Suzy também continuou a explicação sobre intervalos. No momento da revisão, os alunos pegavam o desenho do teclado impresso em uma folha de papel e observavam atentamente a ilustração, enquanto a professora indicava a distância de tom e semitom (cromático e diatônico) de acordo com a posição das teclas brancas e pretas.

Em uma das aulas, as atividades foram realizadas em grupo de duas ou três pessoas. Quando Suzy iniciou o assunto sobre as escalas relativas,¹⁸ os participantes pareciam estar concentrados e atentos, pois eles tentavam compreender a relação entre duas escalas que possuíam o mesmo conjunto de notas.

Para exemplificar o exercício, a professora mostrou a escala de Dó Maior e sua escala relativa menor — Lá menor natural — por possuírem a mesma armadura de clave. Neste caso, as notas que constituem as escalas são as mesmas, porém são dispostas de forma diferente.

a) Dó Maior



b) Lá menor natural




FIGURA 15 – Escalas relativas

a) Dó Maior

b) Lá menor natural

Com essas aulas, Lane conta que está “aprendendo a ler as partituras”. Ela complementa:

¹⁸ As **escalas relativas** designam a relação entre dois tons, pois têm a mesma armadura, sendo um maior e outro menor (Cf. TRANCHEFORT, 1990, p. 941).

Estou sabendo construir uma escala, né, porque eu via a escala de música: escala... O que é isto meu Deus? Aquele tanto de armadura ali na clave... né? Clave de Fá... Eu nunca imaginava o que era uma clave de Fá! [...] Num curso de música eu vou tá entendendo o racional da coisa. (LANE 15/07/2009).

Na opinião de Marcos, o curso abrange muita teorização:

[...] desenhar clave de Sol, clave de Fá... fazer as notas, a posição das notas na pauta... [...] boa parte do curso nós passamos olhando isso. (MARCOS, 15/07/2009).

Em relação ao conteúdo que deve ser aplicado em sala de aula, Suzy reitera:

Então eu sempre dou uma noção de alguma coisa. Aqui são os conhecimentos básicos que eles vão precisar lá na percepção. (SUZY, 23/09/2009).

Além dos exercícios vistos em classe, o dever de casa fez parte do plano de aula elaborado por Suzy, sendo considerado importante no processo de aprendizagem musical para que os alunos pudessem aprofundar e rever os conteúdos.

4.2 DEDICAÇÃO AO ESTUDO

Suzy, habitualmente, pedia aos alunos a realização de algum exercício como dever de casa. Temos em seu depoimento:

Eles são avaliados pelos exercícios que eu mando para casa, porque com as tarefas eu posso observar se eles entenderam ou não a explicação. Por isso eu sempre dou alguma coisa. [...] Assim eu peço também pesquisa sobre autores, discussão sobre música e principalmente a escuta. (SUZY, 23/09/2009).

Os participantes, ao mostrarem prontidão com as tarefas que eram passadas pela professora, sempre recebiam elogios por causa dos exercícios bem feitos com o desenho das figuras musicais, colocação e sequência das notas no pentagrama para a construção de escalas etc.

As tarefas eram relacionadas ao conteúdo estudado pelos participantes, e a correção do dever fazia parte do esquema das aulas.

Consta em minhas anotações:

No início da aula, durante 15 a 20 minutos, Suzy corrige o dever de casa pedido anteriormente. Ela costuma andar pela sala, aproximando-se de cada aluno, ou chamando-os individualmente para verificar os exercícios feitos por eles. Ela comenta sobre cada trabalho, dando ênfase ao capricho, notação musical, colocação dos acidentes da armadura de clave e barra de compasso no pentagrama, quais as partes foram bem feitas, e explica o que precisa ser observado ou corrigido para melhor fixação do conteúdo de instrução. Em cada revisão, com acertos ou erros nas tarefas dos participantes, ela sempre lança um retorno ou *feedback* positivo: “está melhorando!” É possível notar o entusiasmo principalmente nos alunos que fizeram um bom trabalho, mesmo quando eles ficam calados. A turma conversa pouco. (29/04/2009).

Baessa fala de sua satisfação em cumprir o dever de casa:

Quando [...] faço o dever de casa minha entrega é total. Ponho de lado problemas, preocupações e dificuldades. [...] Eu estou aprendendo coisas que não aprendi lá atrás ou que ficaram esquecidas em matéria de teoria. (BAESSA 01/07/2009).

Apesar de tímida, essa aluna não se importava em apresentar seus trabalhos para a turma. Como exemplo, em duas aulas, ela chegou a ler em voz alta seu texto sobre Balada,¹⁹ que fez parte de um trabalho escrito referente aos compositores Beethoven (1770-1827) e Chopin (1810-1849). Todos os participantes entregaram esse trabalho, com os textos redigidos à mão, de forma adequada e caprichosa. Em sala de aula, Lane comentou que ao pesquisar sobre a biografia de alguns compositores, ela achou interessante a vida da Beethoven.

Quando alguns alunos não faziam o dever, eles alegavam falta de tempo, comentavam que houve esquecimento ou que não compareceram à aula na qual a professora pediu a tarefa. De qualquer modo, todos eles se comprometiam a fazer o

¹⁹ **Balada** – gênero muito em voga no período do Romantismo, referindo-se à composição instrumental de caráter livre (Cf. ELLMERICH, 1977).

Uma breve abordagem ao piano aconteceu da seguinte *forma*:

Em 06/05/09 a aula começou às 16 horas. Os oito alunos estavam presentes e, a pedido de Suzy, se aproximaram do piano. Ela mostrou a disposição das notas no piano e qual a região central, de acordo com a extensão das notas e as oitavas correspondentes às notas dó e fá na região grave. A professora apontou também a quantidade total de teclas — 88 notas. Com a sugestão para que algum aluno explorasse o instrumento, Dora, após insistência dos colegas, tocou algumas teclas. A aluna demonstra ser tímida, pois participa pouco durante as aulas. Mesmo assim, Dora manipulou livremente as teclas do piano, sem seguir nenhum modelo de exercício ou ritmo estabelecido. Em menos de um minuto, ela experimentou os sons de acordo com a extensão do piano. [...] A atividade durou 20 minutos.

No segundo módulo, Suzy tentou novamente aplicar a atividade referente à manipulação do piano. Ela pediu aos alunos que se aproximassem do piano para verificarem os intervalos de tom e semitom nas teclas, porém eles preferiram ficar sentados em seus lugares. Então, a professora sugeriu o solfejo das escalas maiores, começando em Dó, e depois iniciando em diversos tons.

Com a ideia de criar oportunidade de os alunos observarem de perto variados tipos de repertório, instrumento e informações, Suzy costumava convidar um professor para falar sobre o instrumento que toca e fazer uma breve apresentação musical.

Marcos Flávio, Prof. Mestre de trombone, foi um dos convidados a visitar a turma em maio de 2009. Ele fez uma palestra sobre trombone de vara, incluindo a história dos instrumentos de metal. Os alunos ouviram atentamente as informações, mas permaneceram em silêncio. Eles não costumavam perguntar ou expor suas curiosidades. No entanto, três participantes — Ton, Saulo e Lane — aceitaram a sugestão do professor e experimentaram tirar um som do trombone. Mesmo com certa inibição, eles demonstraram satisfação em manipular um instrumento diferente.

Com o Prof. Dr. Cláudio Urgel foi semelhante. Em sua palestra, apresentada para a turma durante 90 minutos, ele abordou um tema sobre o violoncelo. Utilizando um *Data Show*, o professor mostrou os instrumentos da família das cordas e falou mais detalhadamente sobre as características e a forma de construção do violoncelo. Como de costume, os alunos prestaram atenção na palestra, mas não discutiram a respeito do assunto abordado.

Na última aula do módulo I, a Prof^a. Dr^a. Walênia Silva, orientadora desta pesquisa, se dispôs a visitar a turma e fazer uma breve exposição sobre viola caipira. Depois da apresentação, Ton experimentou tocar a viola, e observou que o instrumento é bem diferente do violão. Outros alunos e a professora dialogaram a respeito da disposição e afinação das 10 cordas, além de conversarem sobre a fabricação da viola.

Lane demonstra gostar das novidades em sala de aula:

Eu achei legal o dia que a professora pediu pra trazer instrumento pra gente tocar... [...] Eu acho animado! (LANE, 15/07/2009).

Outra atividade semelhante a esta que Lane citou aconteceu na primeira aula do módulo II, quando os participantes pegaram os xilofones que estavam na sala e procuraram as notas correspondentes à frase dó-ré-mi / mi-ré-dó. Os alunos se espalharam pela sala e, de modo descontraído, foram tocando com as baquetas nas teclas dos xilofones, até ouvirem o som esperado. Todos se mostraram muito satisfeitos com a atividade, que durou 15 minutos.

Diante desses exemplos, foi possível perceber que os participantes se interessam em ouvir música e descobrir seus elementos melódicos e rítmicos. De acordo com o comentário de Suzy, “o ritmo mexe muito com as crianças e com todos nós” (entrevista em 23/09/2009).

4.4 EXERCÍCIOS RÍTMICOS

As atividades com ritmo durante as aulas incluíram principalmente a criação de frases rítmicas, leitura rítmica, ação combinada de ritmo e pulsação regular. O tempo para cada exercício ocupava em média 20 minutos.

4.5 CANTANDO OS SONS — COM LEITURA RÍTMICA E MELÓDICA

Durante o curso, os participantes receberam as partituras de diversas melodias: *Atirei o pau no gato; Cai, cai balão; Springtime; Quando bate o sino; Teste Cuco; Dó Ré Mi; Se oyen las rondas; Ay, que lindo día!* Embora algumas melodias tivessem frase escrita, as letras não eram empregadas no solfejo. As atividades com cada canção duravam cerca de 10 minutos, e muitas vezes eram aplicadas após o intervalo da aula.

Suzy fala sobre o repertório preferido para praticar em sala de aula:

Eu gosto muito de usar esse repertório — folclórico e popular — para eles entenderem melhor a parte de tonalidade, mas sem excluir o erudito. E em cada partitura distribuída eles podem assinalar o que eles já sabem ou não. Tudo isso pode ser variado; dependendo da turma eu mudo um pouco de repertório. Geralmente eu vario bastante; não repito as mesmas coisas. [...] Através da prática de música folclórica [...] ou até criação de letras [em] frases curtas de notas, eles já estão utilizando vários signos da música. Isso irá conduzi-los à percepção de uma melodia em tom maior ou menor. (SUZY, 23/09/2009).

Com alegria, Dora comenta a respeito das atividades no curso de música em que ela fala: “Oba!”

[...] Agora é a hora! Que é a hora de cantar! [risos] [...] Eu não sou cigarra, mas eu deveria ter nascido cigarra e não formiga. [...] No meu ponto de vista, todo mundo ao invés de reclamar, murmurar, devia cantar. (DORA, 01/07/2009).

Outra participante que gosta muito de cantar é a Lane:

Eh... eu já vi que a partitura pra cantar não é bicho de sete cabeças igual eu achava que era, né? [...] Talvez depois eu possa até entrar num coral que tenha o horário mais tranquilo... (LANE, 15/07/2009).

Baessa também gosta de cantar, e acredita que o solfejo pode ter alguma proximidade com o canto coral. Entretanto, ela considera difícil tal atividade (entrevista em 01/07/2009).

Nos exercícios de solfejo também pude observar uma forma de estudo teórico preliminar para a análise generalizada de alguma melodia. Desse modo, os alunos,

Em outra melodia — *Teste Cuco* — os alunos também costumavam fazer um estudo prévio para o solfejo, verificando os detalhes em relação ao ritmo e à notação.

TESTE CUCO



FIGURA 22 – Partitura de *Teste Cuco*

Durante a atividade em que a professora sugeriu uma leitura rítmica mais rápida, ou seja, com andamento acelerado, os alunos leram e falaram o nome das notas, seguindo o ritmo do compasso de modo fluente. Seria o que muitos chamam de solfejo “rezado”.²⁰ E os alunos ouviram de Suzy: “ótimo!” Ao cantarem a melodia em lá-lá-la, Lane brincou com a turma: “vou ficar lé-lé!” Todos se divertiram.

Antes de solfejarem *Teste Cuco*, Suzy também pediu que os alunos cantassem uma frase melódica com as notas dó – ré – mi – fá – sol num movimento sonoro ascendente e descendente, e o arpejo dó – mi – sol, para que eles praticassem as terças do acorde.

Em uma das aulas do módulo II, os alunos solfejaram *Teste Cuco* marcando a batida do ritmo com as mãos ou com os pés. Fripp preferia acompanhar a unidade de tempo fazendo movimentos com a cabeça; Dora cantou, mas sem marcar a pulsação do ritmo. Os alunos se mostraram felizes por cantarem a música até o final. O *feedback* positivo da professora foi: “estão indo bem!”

Os participantes cantaram esta melodia em outras aulas, mas já precisavam saber o nome das notas da melodia, o compasso utilizado na partitura e qual a duração de

²⁰ Solfejo rezado – consiste em dizer o nome das notas, em sua duração, sem entoar os intervalos.

tempo das notas. Desse modo, Suzy explicou mais uma vez aos alunos sobre o numerador, que representa a quantidade de tempos do compasso, e o denominador, que indica qual figura corresponde à unidade de tempo do compasso.

Apesar da prática em aula com *Teste Cuco*, observei que a turma ainda não conseguia completar o tempo integral de cada nota e muitas vezes não atingia a afinação adequada da voz. Mesmo assim, os participantes não se inibiam: cantavam com intensidade e bastante animação. Inclusive, o semblante deles expressava contentamento. Na verdade, os alunos participavam de um processo ativo, muitas vezes exteriorizando “música-ritmo-ação!”

A esse respeito, deixei registrado no diário:

Depois do intervalo, foi pedido aos alunos o solfejo da canção *Dó Ré Mi*, distribuída em 08/04/09, com o nome das notas e, em seguida, com letra. Eles também cantaram as melodias *Teste Cuco* e *Springtime*, sendo que nessa última, os alunos pediram para eu participar do solfejo. A atividade durou 45 minutos. Aos poucos, dá para perceber que os participantes se mostram mais dispostos e animados na hora de cantar. Um breve sussurro toma conta da sala, pois os alunos começam a falar simultaneamente e se movimentam de um jeito mais espontâneo ao se prepararem para o solfejo. Eles se levantam, ajeitam o material, conversam baixinho com o colega e ficam mais descontraídos, sorridentes e com o perfil alegre. (Aula em 13/05/2009).

A melodia *Quando bate o sino* é um pouco diferente em relação às outras que os participantes receberam da professora, pois tem a forma de cânone. Os alunos disseram que não conheciam o termo “cânone”,²¹ e Suzy explicou: “é como se fosse uma voz correndo atrás da outra”.

²¹ **Cânone** – forma polifônica onde duas ou mais vozes sobrepõem-se em imitações do mesmo tema, entrando cada voz sucessivamente a intervalos próximos (Cf. CANDÉ, 1983).

Quando bate o sino

The musical score for 'Quando bate o sino' is presented in three systems, each with two staves. The first system shows the beginning of the piece in 2/4 time, with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is written in the upper staff, and the lower staff provides a simple accompaniment. The second system continues the melody and accompaniment. The third system concludes the piece with a double bar line.

FIGURA 23 – Partitura de *Quando bate o sino*

Na melodia *Quando bate o sino*, os alunos precisaram verificar as pautas duplas e a utilização da chave para unir os pentagramas, o compasso, as notas e o ritmo. Embora os alunos não conseguissem ler as notas perfeitamente, eles solfejaram a primeira pauta e depois ensaiaram o cânone, de acordo com a melodia.

Enquanto os participantes recebiam o material da professora, eles organizavam tudo em suas pastas, inclusive várias melodias em Dó Maior. Uma das novidades foi a canção *Se oyen las rondas*, que possui um bemol na armadura de clave.

SE OYEN LAS RONDAS

The musical score for 'Se oyen las rondas' is presented in three systems, each with two staves. The first system shows the beginning of the piece in 3/4 time, with a treble clef and a key signature of two flats. The melody is written in the upper staff, and the lower staff provides a simple accompaniment. The second system continues the melody and accompaniment. The third system concludes the piece with a double bar line.

FIGURA 24 – Partitura de *Se oyen las rondas*

Para uma análise preliminar do solfejo, Suzy tocou no piano a escala de Fá Maior, referente à tonalidade da canção *Se oyen las rondas*. Em seguida, ela tocou a mesma escala deixando de colocar o bemol no IV grau (si), e os alunos perceberam que um intervalo estava soando diferente na escala. Eles diziam que o som estava estranho. Então, Suzy tocou a escala de Dó Maior para que fosse feita uma comparação, e logo após os alunos cantaram a escala em Fá Maior. Ela também pediu aos alunos que observassem na melodia quais eram as figuras, o compasso, e explicou que havia anacruse, ou seja, a música iniciava-se no último tempo do primeiro compasso.

Na última aula do módulo I, durante o exercício em sala, os participantes deveriam inicialmente falar as notas no ritmo da canção *Se oyen las rondas*, sentir o ritmo durante o solfejo e fazer a memorização da primeira pauta. No entanto, observei que a maioria dos alunos não conseguiu decorar o trecho inicial da música e, além disso, não houve muita interação da turma no momento do solfejo.

Inversamente, o entusiasmo da turma foi positivo com a canção *Ay, que lindo día!*

AY, QUE LINDO DÍA!



FIGURA 25 – Partitura de *Ay, que lindo día!*

O ritmo, caracterizado pela colcheia pontuada e semicolcheia desta canção chamou a atenção dos participantes. Eles comentaram que ainda não tinham visto alguma melodia com esta divisão rítmica.

Além das melodias, os participantes também entoaram diversas escalas, vocalizando e pronunciando o nome das notas. Quando eles ouviram e solfejaram a escala de Lá menor natural, comentaram que a tonalidade era mais suave e melódica.

O solfejo das escalas em tom maior tinha como referência Dó Maior, sendo que as escalas menores eram identificadas a partir da estrutura da escala harmônica de Lá menor. Enquanto Suzy tocava no piano diferentes escalas, por exemplo, Mi menor, Lá menor, Fá Maior e Dó Maior, os participantes cantavam a sequência melódica com ou sem o nome das notas. À medida que eles escutavam a sucessão dos sons, eles iam discernindo a diferença dos intervalos característicos de uma escala maior e menor.

Embora eu não tenha observado qualquer solfejo individual dos alunos, Suzy comenta em sua entrevista a respeito da avaliação dos alunos:

Posso avaliá-los na hora dos treinos em sala e quando eu peço para alguém cantar individualmente — embora isso os deixe inibidos — para mostrar o que eles assimilaram de tudo. (SUZY, 23/09/2009).

4.6 SENSIBILIZAÇÃO DA AUDIÇÃO

Como atividade do curso, a prática da escuta consistiu na audição de músicas gravadas em CDs e apresentadas ao vivo para os participantes, geralmente no início ou final das aulas.

No dia do meu primeiro contato com a turma, tivemos um exemplo que está registrado em meu diário:

No dia 22 de abril de 2009, [...] das 17h às 17h20 toquei no clarinete as músicas *Gosto tanto de você*, *Reality*, *Vou vivendo*, *Moonlight serenade*, sendo que essa última foi sugerida pela professora por considerá-la mais de acordo com o gosto dos alunos e talvez por ser uma composição de Gleen Miller. Ouvimos também algumas peças para clarinete gravadas em CD por Juquinha do Sax, músico octogenário. Durante a apreciação das melodias, os alunos estavam tranquilos. Uma aluna fechava os olhos ao ouvir algo de caráter mais sentimental, por exemplo, o choro-canção *Gosto tanto de você*, de Waldir Azevedo.

Das práticas em sala de aula, Baessa admite ter preferência pela audição:

Gosto [de ouvir música] porque gosto e acredito que alma musical independe da teoria. O dia que eu conseguir aliar as duas!... Audição me agrada mais. (BAESSA, 01/07/2009).

Na audição do adágio da Sonata Patética, de Beethoven, a professora Suzy disse aos alunos que “se a melodia é em tom menor, pode ser mais triste, mais sentimental e mais bela”. Ela acrescentou: “Beethoven é fabuloso”, “olha que melodia linda!” Enquanto Baessa fechava os olhos ao apreciar a música, outro participante, brincando com a borracha, mostrava-se um pouco desconcentrado. Por uns 10 minutos, Ton, Saulo, Sapoti, Marcos e Baessa acompanharam a audição marcando a pulsação rítmica com as mãos, pés ou cabeça. Fripp e Lane não estavam presentes nesta aula.

Logo após o adágio, nós escutamos por 15 minutos a Balada nº. 1 em Sol menor, de Chopin. Durante a atividade, Suzy falou: “Exímio pianista”, “olha a virtuosidade!” Ela também pediu para todos observarem que o tom menor nem sempre significa tristeza.

Em uma das aulas, durante a exposição sobre o estilo dos compositores Haydn (1732-1809) e J. S. Bach (1685-1750), Suzy falou sobre o Quarteto de Haydn, perguntando quais seriam os instrumentos convenientes para a obra, composta por quatro instrumentos de cordas. Baessa respondeu: violino, e logo depois citou o violoncelo; Ton lembrou-se da viola. Então, por 50 minutos, ouvimos o CD com músicas dos períodos Clássico e Romântico em que predominaram os compositores Haydn, Beethoven e Chopin.

Fripp aproveitou o momento da audição para perguntar se Chopin foi contemporâneo de Mozart (1756-1791). Suzy respondeu que Chopin compôs por volta de 1830, no período Romântico. Mozart, que veio antes, foi do período Clássico.

Ao relatar sobre as atividades no curso, Lane fala que “acha legal” ouvir:

[...] eu gosto muito da parte que coloca música pra gente ouvir que vai mostrando assim: oh, esse aqui é o instrumento que tá entrando assim, tá fazendo isso... [...] (LANE, 15/07/2009).

Em relação à prática da escuta musical, Saulo destaca o seguinte:

[...] com exercício prático que era da gente ouvir e tentar identificar os instrumentos, identificar a melodia, a harmonia e o estilo, ver os movimentos rítmicos... [...] deu pra descobrir que existe a composição musical e existe uma estruturação da música. (SAULO, 24/06/2009).

Para a professora, o treinamento da audição é primordial:

[...] essa percepção que a pessoa vai tendo ao ouvir a música desperta a vontade de entender aquilo. Por isso essa parte sensorial não pode nunca ser abandonada. As pessoas não podem explicar o que sentem, mas querem entender o que sentem por meio dos sentidos. (SUZY, 23/09/2009).

Dentre as atividades no primeiro módulo do curso, tivemos oportunidade de apreciar no período de três aulas, ao vivo, as apresentações dos professores citados na seção 4.3 que se refere à manipulação dos instrumentos musicais.

O professor Marcos Flávio, após sua exposição sobre trombone, interpretou o choro *Na Glória*. Os participantes, com exceção de Marcos que não compareceu à aula, apreciaram a música. A turma chegou a acompanhar o ritmo do chorinho, fazendo movimentos corporais.

O violoncelista Cláudio Urgel executou o *Manuscrito de Anna Magdalena* – suíte 3 – Prelúdio – Ca.1720, de J. S. Bach. Sua apresentação complementou a palestra sobre violoncelo e instrumentos de cordas. A turma, composta neste dia pelos alunos da unidade do Conservatório, demonstrou concentração ao ouvir a música, mas às vezes, com pouca continuidade na atenção.

Com a viola caipira, a Prof^a. Dr^a. Walênia tocou e cantou a música *Chalana*, gravada por Almir Sater. Houve contentamento e entusiasmo com esta apresentação. Observei que os seis alunos presentes estavam menos inibidos, pois eles acompanhavam de forma ativa a canção com gestos e voz.

No decorrer do curso, Suzy selecionou vários CDs para a atividade de audição. Dentre eles, ouvimos um CD do trombonista Marcos Flávio, e o CD *MIRAMARI*, para clarinete e piano, sendo que este foi solicitado pelo participante Fripp enquanto a

turma fazia exercícios sobre armadura de clave. Tivemos também a audição do Concerto em Dó Maior e em Dó menor de Beethoven. Geralmente, os alunos se comportavam de forma passiva, ouvindo as músicas em silêncio e sem manifestarem movimentos corporais.

Um dos exercícios de audição foi com uma melodia do compositor Dvorak (1841-1904), do período Romântico. Suzy perguntou aos alunos o que eles percebiam em relação aos instrumentos usados na música: se eram de sopro, cordas ou outros. Houve uma resposta coletiva, indicando que a maioria dos alunos conseguia discernir o som do piano e da flauta transversal presentes no arranjo da Sonatina em Sol Maior, de Dvorak.

Aproveitando a situação, Suzy comentou sobre os movimentos *Allegro*, *Largo*, *Andante*, *Scherzo*, normalmente utilizados no gênero musical Sinfonia. Quando Suzy pediu opiniões sobre a música dos períodos Barroco e Clássico, os alunos que se dispuseram a falar demonstraram ter dificuldade em relacionar algum compositor conhecido ao seu período ou estilo musical. Por exemplo, não sabiam se Beethoven pertenceu ao período Barroco, Clássico ou Romântico.

Na aula que correspondeu à minha última observação, ouvimos novamente a gravação da obra *Sonatina*, de Dvorak, interpretada pelo Prof. Dr. de flauta Maurício Freire, juntamente com o pianista Miguel Rosselini.

Dos alunos participantes da pesquisa, somente Dora estava presente. Fripp e Lane não foram à aula. Sapoti, Baessa, Marcos, Saulo e Ton trancaram a matrícula. Nesse período, a turma estava formada por alunos novatos e pelos alunos que faziam o curso na unidade do Conservatório.

Cumpramos ressaltar que alguns participantes costumavam permanecer na Escola após a aula para assistirem às palestras e concertos do Projeto Viva Música. O evento é realizado às quartas-feiras, no Auditório Fernando Mello Vianna da Escola de Música da UFMG, com entrada franca. A programação de 2009 contou com apresentações da Big Band, Banda Sinfônica, Orquestra Sinfônica, Grupos de Câmara e solistas.

Baessa, como espectadora dos concertos no Projeto Viva Música, fala da conexão entre aprendizado e apreciação musical:

Os concertos, às quartas-feiras, me enlevam e meus ouvidos já apreciam coisas antes não percebidas. [...] Aprofundando conhecimentos ao ouvir o que se gosta, sentimentos e pensamentos se renovam de forma mais feliz. (BAESSA, 01/07/2009).

Suzy diz em seu depoimento que “os concertos Viva Música” são um exemplo de atividade extraclasse e também contam como aproveitamento dos alunos. A professora acrescenta:

Inclusive os alunos gostam muito de comentar, apesar de nem todos poderem assistir às apresentações. Assim eu peço também pesquisa sobre autores, discussão sobre música e principalmente a escuta. (SUZY, 23/09/2009).

A concepção de prática na aprendizagem de música pode ser vista por muitas pessoas como uma atividade isenta de teoria musical, ou equivalente apenas ao canto ou tocar um instrumento. No entanto, exercícios de teoria também podem ser vinculados à prática, como vimos nos exemplos de entonação de escala, audição do arpejo tocado no piano pela professora durante a aula, ação combinada de ritmos etc.

Dessa forma, é importante a reflexão de que a prática pode ser reconhecida em outras modalidades, como nas atividades de solfejo, audição e exercícios rítmicos. Interessa-nos ressaltar que a aprendizagem da teoria, de caráter notacional, não funciona dissociada da vivência em sala de aula, pois necessariamente há momentos de interseção entre o conteúdo teórico e a prática musical.

4.7 BENEFÍCIOS ADQUIRIDOS COM A APRENDIZAGEM MUSICAL

Os participantes ao relatarem a respeito do significado da apreciação, da aprendizagem musical e/ou do elemento considerado importante que puderam apreender no curso, mostraram várias opiniões.

Saulo comenta que a escola de música “é uma referência, no sentido de buscar saberes, ler alguns autores”, colocar a curiosidade em cena e prestar atenção para

se aproveitar bem o que o professor ensina (entrevista em 24/06/2009).

Ton considera o curso interessante, e relata:

Eu não tinha nem ideia do que é fazer música colocando as notas no lugar certo, ali, sabe? [...] este curso dá a gente condições de fazer isto. [...] este tipo de ensinamento esclarece mais as pessoas. (TON, 09/07/2009).

Com o estudo e a audição musical em sala de aula, Lane fala que está aprendendo a apreciar Bach. Ela conta:

— Mas por que tem que ficar estudando Bach? [...] Aí comemorava centenário de Bach, sei lá o que do Bach... e eu falava: meu Deus, que fanatismo é esse? E hoje eu tô entendendo! [...] Eu aprendi aqui que ele foi o precursor, [...] inclusive serviu de exemplo para os outros continuarem e tal. [...] Então aprender música é isso, é aprender tudo, né? (LANE, 15/07/2009).

Outro exemplo é o de Fripp, que diz estar apreciando a música erudita com maior compreensão:

E agora eu tô ouvindo a música clássica com mais conhecimento, porque aí eu entendo: ah! tem esse movimento... Esse tipo de música aqui é uma música romântica... Esse aqui é o Barroco... (FRIPP, 21/07/2009).

Baessa também fala que sentiu modificação com as aulas: aos poucos está se aproximando das pessoas e sorrindo mais. Para ela, o curso está promovendo mudanças em seus “hábitos arraigados”. Inclusive, ela diz que já está “com outra visão e audição!” (entrevista em 01/07/2009).

Assim como os alunos, a professora descreve o resultado positivo com a aprendizagem musical:

Os alunos que começaram no primeiro semestre chegaram ao final do primeiro módulo fazendo as escalas maiores com bastante entendimento [...] E eu faço questão que eles sigam em frente. [...] as pessoas hoje estão tão ligadas ao estresse, cuidando para ter relaxamento, procurando coisas saudáveis — tipo a minha aula —, pois música é alegria, é paz, é relaxamento... (SUZY, 23/09/2009).

4.8 OBSTÁCULOS E DESAFIOS

Seja nas entrevistas ou em sala de aula, vários participantes comentavam a respeito da dificuldade em apreender uma habilidade musical. Ton, por exemplo, considera “muito difícil aprender música”. Apesar de estar repetindo o curso, ele explica:

[...] a idade também dificulta, pois o cérebro já não capta tanto quanto no tempo em que eu era mais novo. [...] Já tive até para desanimar, mas eu resolvi ir em frente. (TON, 09/07/2009).

Lane, que pretende continuar o estudo de música, relata: “Tenho dificuldade com a teoria, já que nunca estudei música de verdade teoricamente.” Seu desafio em ler partitura é porque “tem muita matemática”. Além disso, ela afirma que sua memória não é mais como a de um adolescente. Chegou a falar: “ah, desisto!” (entrevista em 15/07/2009).

Um dos obstáculos para Baessa também é a memória. Emocionada, ela fala:

A dificuldade está muito grande. [...] Minha memória já não é mais aquela! Na matemática sou um desastre: dois mais dois, para mim, são cinco! [...] Eu sou lenta no aprendizado. [...] Penso que a minha lentidão é o nó. [...] Mas... Vamos ver até onde chego! (BAESSA, 01/07/2009).

Suzy fala sobre o assunto:

Os alunos que se deparam com os exercícios de música pela primeira vez têm dificuldade, pois o cérebro deles não responde tão rápido quanto o do jovem. Agora é mais devagar. [...] A idade faz com que eles fiquem em certos momentos desatentos! (SUZY 23/09/2009).

De certa maneira, durante o envelhecimento humano o organismo passa por um processo de mudança que se reflete nas estruturas físicas, nas manifestações cognitivas, assim como na “percepção subjetiva dessas transformações” (PARENTE, 2006, p. 23). Naturalmente, as alterações nos processos intelectuais do indivíduo com mais idade podem limitar sua capacidade de adquirir novas habilidades, ocasionando lentidão e dificuldades para a resolução de problemas.

Nas palavras do Dr. Dharma Khalsa (2005, p. 97), dentro do cérebro “[é] onde tudo acontece: os pensamentos, as emoções e a memória.” Segundo Neri e Cachione (2004, p. 119), com o avanço normal da idade as perdas cognitivas refletem o declínio das capacidades intelectuais do indivíduo, atingindo o processamento da informação e da memória. Inclusive, há um declínio da criatividade, diz Khalsa (2005, p. 132), pois esta se encontra intimamente ligada à memória.

No entanto, as perdas dessa inteligência fluida podem ser compensadas pela inteligência cristalizada, oriunda de capacidades associadas a fatores educacionais e socioculturais em experiência de vida (SHAIE, 1996 apud NERI; CACHIONE, 2004, p. 119). Ruud (1998, p. 44) acrescenta que através da memória o indivíduo pode manter o senso de uma contínua trajetória de vida capaz de retratar até mesmo sua experiência musical.

Desse modo, ainda que um aluno maduro apresente dificuldades em apreender conhecimentos considerados bem simples por algum professor, isso não determina que ele não possa ser educado musicalmente. De acordo com Machado (2002, p. 154), “sua competência foi desenvolvida por meio de outros conteúdos, de outros temas, podendo ser revelada pela capacidade de aprender os temas que desconhece e que deseja e decide aprender.” Na opinião de Debert (2004, p. 132), “cada momento vivido é uma nova experiência e em qualquer idade há muito o que aprender.”

5 MÚSICA E IDENTIDADE NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO

A finalidade principal deste capítulo é descrever e analisar as seguintes categorias identificadas por meio das entrevistas: o conceito de apreciação musical; as preferências musicais das pessoas maduras de acordo com as suas características individuais, a saber, o gosto musical que compõe cada um dos participantes; o papel da música na aprendizagem, ou seja, as funções que os participantes atribuem à música.

Tais argumentos são compartilhados com a literatura, que apresenta conceituações e ideias pertinentes ao assunto. Na primeira seção, com a revisão sobre apreciação musical busca-se discutir a influência da prática auditiva. Seguidamente, os aspectos concernentes à preferência musical delineiam a coesão com a identidade pessoal dos participantes. No decurso do capítulo, a análise referente às funções da música auxilia-nos a compreender como a música funciona e participa na identidade dos entrevistados.

5.1 APRECIÇÃO MUSICAL — OUVIR, ESCUTAR E COMPREENDER

A apreciação musical faz parte do conteúdo a ser desenvolvido no curso Apreciação e Musicalização na Maturidade. Além de ser um termo que obteve ênfase no relato dos participantes, muitas vezes se liga ao processo de ouvir ou escutar música. No entanto, haveria diferença entre ouvir e escutar? E, de acordo com as ideias dos participantes, *o que significa apreciação musical?*

Sapoti presume que a apreciação se desenvolve de acordo com o conhecimento musical:

[...] nós vamos ouvir músicas para [...] aprender a apreciar, porque para você saber realmente apreciar, você tem que ter pelo menos algum conhecimento sobre aquele tipo de música, aquele estilo musical. (SAPOTI, 06/08/2009).

Ton admite não saber explicar o conceito de apreciação, mas a considera na música “o aperfeiçoamento, o conhecimento...” (entrevista em 09/07/2009).

Baessa relaciona a apreciação ao aprendizado musical, e declara que isso “implica

apreciar a música e buscar a profundidade do que ela [...] possa dizer ou transmitir” (entrevista em 01/07/2009).

Saulo, em seu depoimento, conta que antes de começar o curso ficou “curioso” para saber o que “significa apreciação”. Além disso, ele fala que antes entendia a apreciação “apenas como algo bem passivo”, que se liga ao “ouvir”:

Aí eu fui atrás [...] desses dicionários de termos musicais pra ver [...] qual seria o significado de apreciar a música. E deu para entender que é uma situação de ouvir a música, e ao mesmo tempo, procurar compreendê-la, entendê-la. [...] Então eu vi que tem essa distinção de ouvir e escutar. [...] passei a entender que a apreciação envolve toda essa perspectiva de uma compreensão musical daquilo que se escuta. (SAULO, 24/06/2009).

Marcos, que se considera um “ouvinte assíduo”, traz sua ideia sobre apreciação:

[...] apreciação musical pra mim seria saber ouvir, e ao ouvir, saber identificar determinadas correntes, estilos etc. [...] acho que seria isso: saber identificar na música determinadas variações, épocas e coisas assim. (MARCOS, 15/07/2009).

O relato desses participantes nos leva a associar a apreciação musical ao conhecimento, que permite desenvolver a capacidade de percepção daquele que escuta, contribuindo para atividade intelectual do indivíduo. É como se o som estivesse em movimento na mente do ouvinte. Assim, o aluno passa a escutar o som e o silêncio de uma forma ativa, identificando duração, altura, o caráter expressivo, a estrutura, a instrumentação e outras coisas mais relacionadas à música.

Todavia, não basta ter um bom ouvido para apreciar uma música. De acordo com Gainza (1988, p. 54), o ouvido é considerado apenas “a porta de entrada do material e da informação sonora” para que o indivíduo possa internalizar esses elementos, observá-los e posteriormente analisá-los. Dupré Nathan, citado por Ducourneau (1984, p. 20), afirma que “[o] ouvido é o intermediário entre o mundo objetivo das vibrações e o mundo subjetivo das imagens sonoras.”

De início, a experiência de ouvir acontece espontaneamente com todos os seres, exceto nos casos graves de deficiência auditiva. Como exemplo, temos o relato de Saulo, que fala em sua entrevista a respeito do automatismo da escuta musical:

Se eu já escutava antes, era uma escuta assim aleatória, era uma coisa meio que por um hábito... [...] na verdade não é escuta, é ouvir. [...] a gente ouve música de elevador sem querer! [risos] (SAULO, 24/06/2009).

Além de ouvir, o indivíduo pode captar o caráter expressivo da música. Lane, por exemplo, associa apreciação musical ao estudo e ao gosto:

Eu imagino que apreciação musical seria você [...] buscar fundamento daquilo que está fazendo. [...] Estudar mesmo, e modificar, e descobrir. [...] e também é você gostar de uma coisa e colocar o amor ali. (LANE, 15/07/2009).

Naturalmente, é dentro da prática de apreciação musical que o ouvinte tem oportunidade de perceber, sentir a emoção pelo som, embora precise se esforçar para compreender o discurso musical. “A emoção musical é alimentada por nossa sensibilidade e favorecida pela *aprendizagem* e pela cultura [...]”, afirma Sekeff (2002, p. 59, grifo da autora).

Nesse aspecto, é preciso ressaltar a importância do desenvolvimento da sensibilidade auditiva, ou seja, é necessário saber utilizar o ouvido, e para isso, educá-lo. Como assinala Schafer (1991, p. 286), “[o]s ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos.” Luz (2008, p. 109), por seu turno, considera que o ato de ouvir durante a apreciação musical se converte em escutar, e torna-se base de compreensão de propostas musicais. De acordo com o autor, a apreciação musical propõe “uma escuta sensível”, relevante para uma aprendizagem musical significativa.

Para os participantes do curso a atividade de escuta é importante e capaz de ampliar o conhecimento e a compreensão musical do ouvinte. Com o auxílio da escuta musical, eles estão despertando a sensibilidade e educando o ouvido para entenderem diferentes estilos de música.

5.1.1 Educação auditiva

Diante da relevância do processo auditivo e para a discussão que será fundamental para a interpretação do estudo, considero útil descrever neste subitem aspectos específicos que a literatura aborda sobre o desenvolvimento da audição.

Obviamente, a preparação do ouvido para diferenciar os sons é essencial para o desenvolvimento musical. Referindo-se à audição, Willems (apud DUCOURNEAU, 1984, p. 20) aponta três aspectos: “sensorialidade auditiva”, “sensibilidade afetiva” e “inteligência auditiva”.

A *sensorialidade auditiva* corresponde a uma atividade orgânica e conseqüentemente, ao fazer ouvir. Dessa forma, o indivíduo capta, involuntariamente ou com certa atenção, as impressões sonoras do ambiente. A *sensibilidade afetiva* implica o ato de escutar. O ouvinte passa a ter uma reação emotiva, seja esta agradável ou defensiva ao escutar elementos melódicos. A *inteligência auditiva* provoca a consciência do ouvinte para que ele possa entender as relações sonoras.

A seguir, o Quadro 2 mostra um resumo do esquema de Edgar Willems, citado por Ducourneau (1984, p. 20) acerca da educação do ouvido:

QUADRO 2 – Esquema de Willems sobre desenvolvimento auditivo

Desenvolvimento Auditivo		
Etapas	Atividades	Natureza
Sensorialidade auditiva	Ouvir	Fisiológica
Sensibilidade afetiva	Escutar	Emocional
Inteligência auditiva	Entender	Mental

Nesse sentido, quando aprendemos a ouvir o ambiente sonoro, passamos a ter uma consciência mental auditiva. Segundo Gainza (1988, p. 117), a “educação do ouvido” contribuirá para o desenvolvimento da mente musical, de acordo com o que o ouvido pode absorver da música. Assim, com a experiência do treinamento auditivo, os “sons não devem ser apenas ouvidos, mas também analisados e julgados.” (SCHAFER, 1991, p. 299).

Em relação à prática musical auditiva, Sloboda considera sua importância na

aquisição de habilidades, tais como performance instrumental e vocal, regência, composição, análise etc. Segundo Sloboda (2008, p. 284), “[o] treinamento musical é o meio de aquisição de habilidades específicas que tem como base a enculturação”,²² e pode acompanhar o indivíduo em qualquer período da vida para que ele possa aprender uma habilidade musical.

De acordo com Feichas (2006, p. 160), o treinamento auditivo para os estudantes “é considerado uma ferramenta importante para o aprendizado e aquisição de muitas habilidades que serão cruciais para musicalidade deles.” Para Gardner (1994, p. 88), mesmo que a habilidade musical manifeste uma propensão genética, o grau de competência deste talento pode advir de procedimentos de treinamento.

O Quadro 3, abaixo, apresenta uma síntese dos aspectos relacionados à diferença entre o ouvir e escutar por parte do ouvinte:

QUADRO 3 – Diferença entre ouvir e escutar

OUVINTE	
Ouvir	Escutar
Sensorial	Consciência
Involuntário	Análise
Insensibilidade	Apreciação
Hábito	Esforço
Improdutivo	Habilidade
Passivo	Ativo

Nesses termos, o indivíduo receptivo à música começa a sentir e a compreender, motivado por uma mobilização interior que favorece uma musicalidade ativa. Em

²² A “enculturação refere-se à aquisição de habilidades e conhecimento musical por imersão de um indivíduo nas práticas musicais da cultura à qual pertence” (Cf. GREEN, 2001 apud SANTIAGO, 2008).

vista da apreciação por um estilo exclusivo de música, torna-se razoável admitir que quando se explora a escuta, expande-se o processo cognitivo e emocional do comportamento musical.

A esse respeito, Welch (2005, p. 117) comenta que:

À medida que envelhecemos, há um continuum de envolvimento com a música que depende, em parte, da preferência individual, do contexto local para ouvir ou apreciar a música, da disponibilidade de estilos e gêneros musicais e também da nossa percepção e 'rótulo' emocional de experiências musicais prévias – o todo é modelado à medida que nós nos consideramos como 'musicais'.

5.2 GOSTO MUSICAL

Os participantes, ao narrarem sobre a preferência por algum tipo de música, e se têm identificação com algum músico, falam de estilos, compositores e períodos da música. As respostas, a princípio, se relacionam ao que eles gostam de ouvir e apreciar musicalmente.

Baessa diz que prefere a “música clássica ou romântica”:

Chopin é o meu preferido. Fora ele, eu gosto muito dos compositores da antiga URSS: Tchaikovsky, Borodin, Mussorgsky, Rachmaninov... [...] Pavarotti, José Carreras, Andrea Bocelli são cantores líricos com os quais me identifico. (BAESSA, 01/07/2009).

Lane aprecia o Romantismo, além da música instrumental e de sons diferentes. Ela conta em sua entrevista:

Eu sou romântica, então eu gosto mais dos compositores do período Romântico. [...] Gosto da música instrumental, música que tenha melodia, que agrade bem aos ouvidos... [...] Eu gosto de coisa inovadora, de som que não precisa ter assim uma melodia marcadinha, que começa, tem meio e fim ou repete aquilo ali, né, igual a gente tá acostumado. [...] Eu gosto muito de ouvir e me identifico com Elizete Cardoso, Ney Matogrosso, Elis Regina, por saberem cantar e interpretar. (LANE, 15/07/2009).

Fripp fala que passou a ser um apreciador do *jazz*, mas também gosta de escutar “Debussy, Bach, Mozart, Piazzola e a música *Rhapsody in Blue*, de Gerswin”. Para ele, os compositores e intérpretes preferidos, principalmente da Bossa Nova, fazem

parte do seu “*Pantheon* dos músicos”. Suas predileções musicais ocupam uma vasta lista que incluem estilos, compositores e cantores variados. Eis alguns exemplos do gosto musical de Fripp:

Atualmente, uma das coisas que eu mais aprecio ouvir é *jazz*, devido à liberdade que cada intérprete tem na improvisação. Talvez pela ligação com o *jazz*, eu redescobri a música brasileira, mas da Bossa Nova. [...] Qual seria meu *pantheon* dos músicos? [...] os brasileiros, com certeza: o Tom Jobim, o João Gilberto, a Nara Leão, o João Donato... [...] O Dick Farney é um intérprete com o qual me identifico. [...] Um dos músicos que eu também aprecio é o Noel Rosa, com seu samba-canção e o choro. (FRIPP, 21/07/2009).

Sapoti expõe suas preferências:

Eu gosto de Bossa Nova... [...] Olha, dos clássicos, eu amo Bach. É um dos meus prediletos. Eu gosto muito do Tom Jobim, das composições do Caetano Veloso [...] Frank Sinatra, Stevie Wonder, Nat King Cole... Aprecio muito a voz de cantores negros. Também gosto de *jazz*. (SAPOTI, 06/08/2009).

Marcos menciona que se considera um “ouvinte muito eclético”, pelo fato de gostar de ouvir música, e dá exemplos dos tipos de música que aprecia:

Uma preferência especial? Uai, eu adoro ouvir Frank Sinatra, por exemplo. [...] ele faz música rindo! [...] a gargalhada dele tem ritmo... Eu acho fantástico! E gosto muito do Tony Bennett. [...] Eu tenho todos os discos do Chico Buarque, todos! Eu gosto muito do Chico. [...] e gosto muito de ouvir *jazz*. (MARCOS, 15/07/2009).

Com esses depoimentos, podemos salientar que os participantes gostam das músicas que eles têm o costume de ouvir. Como vimos na subseção 5.1.1, quanto mais o indivíduo escuta, mais chance ele terá de desenvolver sua sensibilidade auditiva, podendo assim apreciar melhor as músicas. Por meio desse processo mental, ou seja, da escuta, cria-se a familiaridade com o estilo de música em questão (GREEN, 2005, p. 3). Isso indica que quanto maior a capacidade perceptiva e a familiaridade que o indivíduo tiver com o estilo de música, provavelmente mais positiva será sua resposta à experiência musical (Ibid., p. 9). Sloboda (2008, p. 201-202) diz algo semelhante, ao mencionar que o grau de familiaridade que o ouvinte tem com os materiais sonoros contribui para que ele faça relações entre os elementos de uma peça musical.

A capacidade de o ouvinte perceber as qualidades do som, bem como fazer conexões que se referem a um estilo musical, envolve os “significados inerentes musicais”, explica Green (2005, p. 3-4). De acordo com a autora, isso quer dizer que uma propriedade de um objeto é artificial, tem história e é aprendido. Em resumo, os signos — um acorde, uma nota, uma frase — e os significados percebidos na organização do som consistem do material da própria música. Green acrescenta:

O ouvinte deverá ter alguma experiência musical prévia desse tipo de música e estar familiarizado ou deter algum conhecimento com o estilo musical, para perceber algum conhecimento inerente. Do contrário, poucos significados serão percebidos. (GREEN, 1997, p. 28).

Considerando a impressão do indivíduo face às qualidades dos elementos da música, a cada passo o aprendiz toma consciência do seu universo sonoro no decorrer da aprendizagem musical. Conseqüentemente, o indivíduo estará motivado a perceber novas estruturas ao ouvir músicas. De alguma maneira, o processo de aprendizagem combina a relação entre sujeito e ação por meio da música, propiciando ao indivíduo a noção de valor e a identificação com as categorias musicais.

Para exemplificar, temos o depoimento de Fripp, que afirma ter melhorado sua “percepção da música” e, apesar da preferência pelo *jazz*, diz que já tem “interesse” por outros estilos de música:

Eu ouvia a música de uma maneira muito intuitiva; então aquilo me agradava, não agradava... [...] agora eu posso de uma maneira entender a estrutura que está por trás quando [...] tem vários instrumentos combinados... [...] porque eu tô distinguindo mais as coisas e tal... [...] uma coisa que aumentou mais foi a frequência com que eu ouço música clássica, porque eu sempre ouvi [...], mas de uma maneira mais limitada. (FRIPP, 21/07/2009).

Mesmo diante de variados gostos musicais, os participantes também deixaram claro quais tipos de música consideraram desagradável para a escuta.

Dora comenta em sua entrevista: “Falou que é música, eu gosto!” Mas... “samba, *funk*, *rock*... esses negócios não. Tenho mais identificação com a música erudita” (entrevista em 01/07/2009).

Baessa admite gostar de outros tipos de música que não seja erudita, porém, com certa restrição:

Aprecio até mesmo o que não seja clássico, mas que me agrade e me toque o coração. [...] Eu não sou muito chegada em música popular. [...] Música muito puladinha, muito batuque ou barulho, eu não gosto. (BAESSA, 01/07/2009).

Axé e *funk*, além de outros tipos de música, desagradam Marcos. Ele relata:

Essa chamada música baiana de trio elétrico, para mim é insuportável. [...] O *funk* e o chamado *rap* são categorias à parte, que não devem ser analisadas como música. [...] Esse sertanejo de Chitãozinho e Xororó pra cá... han-han, nem pensar, porque é um falso sertanejo, é uma música romântica para vender! [...] A folclórica, conheço pouco! [...] não tem nada especial, não. (MARCOS, 15/07/2009).

Sapoti parece ser mais flexível, porém diz que não aprecia as músicas que não lhe despertam emoção:

Eu sei que é uma cultura, mas essas músicas muito populares, tipo *rap*, *funk*, *street dance*... não conseguem me emocionar. Acho que talvez seja até um pouco de preconceito, né? [...] de um modo geral, eu sou muito exigente... Às vezes a melodia é boa e a letra é fraca; às vezes a letra é muito boa e a melodia é fraca... (SAPOTI, 06/08/2009).

Fripp, ao comentar sobre sua extensa lista de gostos musicais, critica a música da atualidade:

Apesar de eu gostar do *swing* do *funk*, o tipo de mensagem dele não me diz nada. [...] E o *rock*, também atual, eu sou completamente indiferente. [...] Na verdade, a música brasileira atual está muito aquém da riqueza da música brasileira. [...] Não sei se é por causa do mercado, das pessoas tentando fazer coisas que não são necessariamente verdadeiras, mas sim o que elas pensam que podem vender muito [...] (FRIPP, 21/07/2009).

Lane diz categoricamente que não tem familiaridade com o *funk*:

[...] Não é preconceito, mas esses *funk*, essas coisas que têm aí que ficam só duas notas, parece tum, tum, tum... [enquanto Lane falava o tum-tum, ela batia o ritmo com a mão sobre a mesa] [...] O cara que canta *funk*, que fica pá-rá-rá, pra mim ele não é nem cantor, nem compositor porque ele não tá cantando, ele tá falando. [...] É um tipo de música, de ritmo, de som diferente, mas que a mim não agrada muito, entendeu? (LANE, 15/07/2009).

Com esses depoimentos podemos entender que seja qual for o tipo de música ouvida, esta pode agradar ou não às pessoas. Na opinião dos participantes, músicas caracterizadas por falta de melodia, excesso de barulho, insensibilidade, e/ou utilitarismo mercadológico, não costumam instigar uma resposta positiva em relação à preferência musical. Dessa maneira, uma atribuição de gosto a determinados tipos de música depende não só de suas qualidades sonoras, mas também de aspectos sociais, políticos e econômicos.

Pesquisas atuais mostram a relevância do ambiente sociocultural na preferência musical do ouvinte. De acordo com Swanwick (2003, p. 38), toda música tem origem em um contexto social, ligando o espaço entre diferentes indivíduos e culturas diversas. Green (2005, p. 6) também admite que “a música nunca pode ser ouvida (como música) fora de um contexto social.” Nessa perspectiva, o contexto no qual a música é originalmente produzida e sua recepção em diferentes culturas contribuem para as delimitações da música, envolvendo significados e valores além das propriedades acústicas da música.

Segundo ainda Green (Ibid., p. 5), quando o significado é delineado, a música passa a representar constituintes não musicais relacionadas com o contexto social e que são esboçadas metaforicamente. Dessa forma, o delineamento deve ser associado a aspectos extramusical, sendo estes referentes à identidade, conceitos, valores e vários fatores simbólicos atribuídos à música.

Fripp, por exemplo, diz que a Bossa Nova “capta” perfeitamente o que ele imagina:

É uma coisa totalmente impressionista: o cair da tarde... a praia... [...] exatamente, aquela suavidade... (FRIPP, 21/07/2009).

De outro modo, a letra de uma música influencia a preferência de Dora:

Gosto da música popular, do Milton Nascimento... Djavan... [...] porque dá pra entender a letra, né? (DORA, 01/07/2009).

Ton relata que tem preferência pela “música gospel da Igreja” porque ela “fala muito de Deus e do amor”. Porém, ele reconhece que aprendeu a “gostar e observar todo tipo de música”:

E gosto da música sertaneja também. [...] Eu admiro muito as músicas do Roberto Carlos [...] porque são letras inteligentes que falam muito de amor. Trazem lembranças gostosas, boas... [...] Eu não gostava, eu criticava o *rap*, por exemplo. Mas aprendi que a música fala, as pessoas falam o que estão sentindo, o que estão passando... A música acompanha as épocas. Então eu aprendi que qualquer música fala de alguma coisa e nós temos que respeitar. (TON, 09/07/2009).

Embora seja difícil o ouvinte se identificar com todo tipo de música, constatamos que o costume dos participantes pode ser variável de acordo com a experiência musical.

Por exemplo, Sapoti fala algo a respeito da possibilidade de mudança no gosto musical:

[...] esses outros ritmos que estão aparecendo por aí [...] eu não me disponho nem a prestar atenção! Eu já penso assim: ah! eu não gosto, e pronto! [...] eu acho que isso aí já é falha minha! [...] Porque, na verdade, eu devia reparar pra ver se tem algum que eu goste... [...] quando você começa a conhecer, às vezes você pode até gostar! Pode achar interessante! (SAPOTI, 06/08/2009).

Em contraste, Fripp comenta que “na medida em que os anos foram passando”, ele foi “ficando cada vez menos roqueiro” (entrevista em 21/07/2009).

Saulo diz que gosta de *jazz*, *blues* e *rock*, porém começou a apreciar outros estilos, como choro, samba de raiz e clássicos, preferencialmente com gaita:

Antes, eu era muito sectário, só ouvia *blues* e *jazz*, que eu sempre gostei. [...] parece que eu consegui sair um pouco da 'aldeia' e ficar mais amplo, assim no sentido de incorporar outras sonoridades, outros estilos musicais e gostar deles. [...] Eu tô ouvindo atualmente muito Franz Chmel, que é um gaitista austríaco... Ele só toca Bach, clássicos mesmo da música erudita. [...] Flávio Guimarães... Robson Fernandes... me identifico bastante porque eles tocam uma gaita que é bastante elogiada pelos gringos. [...] Percussão, por exemplo, eu adoro! Eu sempre escutei *Santana Blues Band*, aquele *rock* afro-latino dos anos 60, de Woodstock. [...] Você vê um Peraza tocando... [Saulo imita o som de instrumento de agitação da percussão]. (SAULO, 24/06/2009).

A partir dos relatos, atentamos que existe uma articulação entre o gosto musical, a vivência de cada participante e o que a música desperta neles.

Para uma melhor disposição do assunto descrito, o Quadro 4 resume a lista dos gêneros e/ou estilos correspondentes ao gosto musical dos participantes, além de nomes de compositores e intérpretes com os quais eles se identificam.

QUADRO 4 – Preferência musical dos participantes

Participantes	PREFERÊNCIA MUSICAL		
	<i>Resposta positiva</i>		<i>Resposta negativa</i>
	Gêneros/Estilos	Identificação	Gêneros/Estilos
BAESSA	música erudita; ópera lírica	Chopin; Pavarotti; José Carreras	música popular (atual); agitação [axé]; barulho [<i>funk</i>]
DORA	música erudita; MPB	Milton Nascimento; Djavan	samba; <i>funk</i> ; <i>rock</i>
FRIPP	<i>jazz</i> ; Bossa Nova; música erudita	Dick Farney; Tom Jobim; Noel Rosa; Debussy	<i>rock</i> (atual); <i>funk</i> (letra)
LANE	Romantismo; instrumental	Elizete Cardoso; Ney Matogrosso; Elis Regina	<i>funk</i> (letra)
MARCOS	MPB <i>jazz</i>	Chico Buarque; Frank Sinatra; Tony Bennett	axé (trio elétrico); <i>funk</i> ; <i>rap</i> ; música sertaneja (atual)
SAPOTI	Bossa Nova; <i>jazz</i> ; música erudita	Tom Jobim; Frank Sinatra; Stevie Wonder; Bach	<i>rap</i> ; <i>funk</i> ; <i>street dance (hip hop)</i>
SAULO	música erudita; <i>jazz</i> ; <i>blues</i> ; <i>rock</i>	Bach; Robson Fernandes*; Flávio Guimarães* (*gaiteiros)	—
TON	gospel; música sertaneja	Roberto Carlos	—

O GRAF. 1, abaixo, mostra que seis entrevistados citaram a preferência pela música de caráter erudito (inclui músicas clássicas, líricas e Romantismo), sendo esta a resposta positiva de maior âmbito. Em seguida, o GRAF. 2 apresenta quais estilos musicais os participantes não se mostraram receptivos. É válido comentar que a música folclórica não consta nos gráficos, pois foi mencionada apenas por um dos participantes, que a considera de cunho neutro.

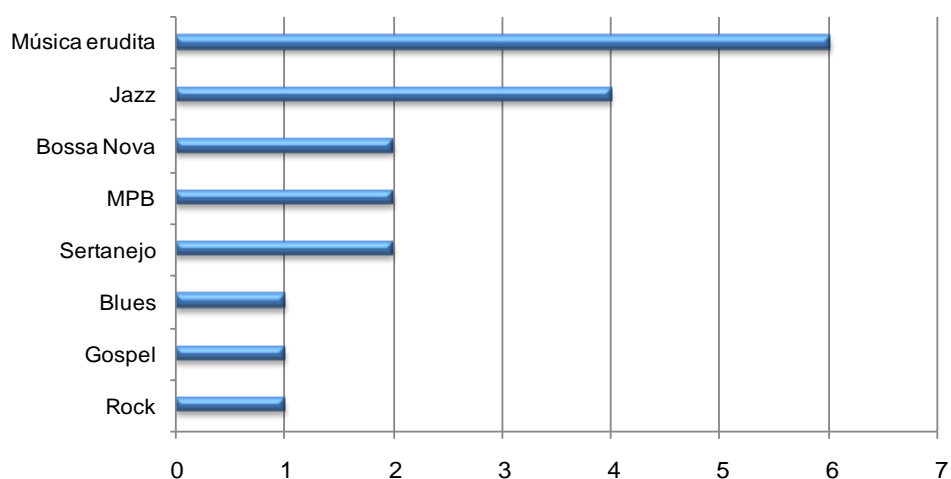


GRÁFICO 1 – Citações de estilos musicais com resposta positiva

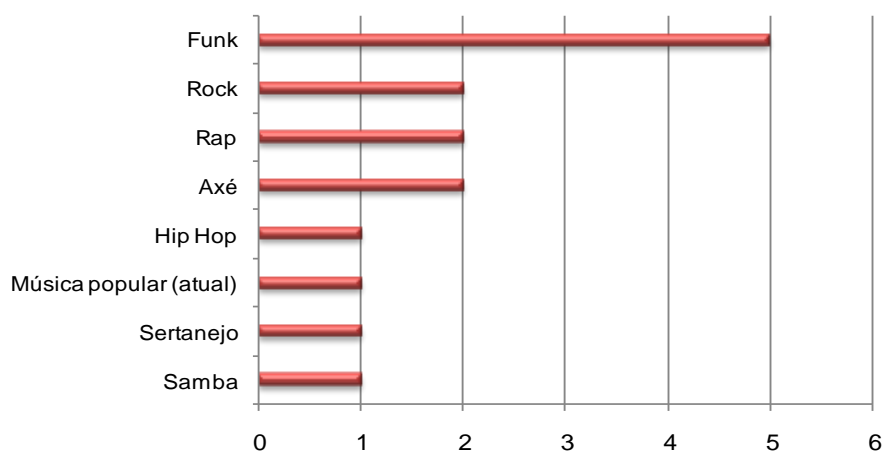


GRÁFICO 2 – Citações de estilos musicais com resposta negativa

As ideias, valores, maneiras de perceber e costumes relacionados à música dos participantes foram construídos e criaram raízes a partir da familiaridade com certos tipos de música. Como foi abordado na subseção 2.8.2, equivalente ao contexto dos participantes, eles costumam ouvir música, seja caminhando, dirigindo, em casa ou no trabalho. De um modo ou de outro, o contato com a música tornou-se um hábito na vida deles, funcionando automaticamente, de forma despercebida.

Saulo, por exemplo, fala em tom de brincadeira sobre a “dependência” musical:

Eu ouço música quase que o dia inteiro! [...] eu tenho os clássicos do jazz [...] e os clássicos de música que estão no computador... Eu fico trabalhando, estudando, corrigindo trabalho e ouvindo música o tempo todo. O que eu mais faço durante o dia, que eu tô aceso, desperto [risos] é ficar ouvindo música! [...] Eu sinto, mais do que tudo, que [a música] é participante. [...] Dá pra fazer uma analogia: ‘tipicamente estou bêbado de música!’, ‘estou drogado de música’, porque ela faz parte! (SAULO, 24/06/2009).

Em relação ao hábito, o sociólogo Pierre Bourdieu usa o termo *habitus* como princípio gerador de práticas, estabelecendo a relação entre a capacidade de produção e a capacidade de distinguir e apreciar o que foi produzido (BOURDIEU, 2008, p.162). Compreende-se que os esquemas de ação e pensamento são construídos socialmente e distribuídos de várias maneiras, conforme as circunstâncias e as condições de experiência do indivíduo. Desse modo, saber identificar, interpretar e avaliar tais práticas revelaria o gosto que, segundo o autor, não se limita a bens culturais, mas abrange todas as preferências pessoais, de acordo com a demanda de consumo em dada sociedade. Assim, o gosto é percebido “como um estilo distintivo de vida”, seja por meio da escola ou da experiência comum (BOURDIEU, 2008, p. 165-166).

O gosto referente à música submete-se então ao nível de instrução do indivíduo, e também à herança familiar. Desse modo, uma maior familiaridade com as obras musicais pressupõe uma competência cultural do indivíduo. A música, por fazer parte do bem cultural é vista por Bourdieu como produto da aprendizagem, por relacionar-se à estética. E, em sua opinião, a cultura musical exige tempo ou certa capacidade da pessoa, pois não pode ser adquirida de forma imediata (BOURDIEU, 2008, p. 263).

Turino, por sua vez, enfatiza a representação e a subjetividade musical. Seguindo os pensamentos de Peirce,²³ o autor explica que os hábitos culturais compartilhados entre os grupos sociais são parte e pertencem às pessoas, enquanto as pessoas é que fazem parte da sociedade (TURINO, 2008, p. 110). Nesse sentido, as classes são diferenciadas de acordo com os gostos que as identificam no meio social. Por exemplo, a ideia de que a música clássica é de alguma maneira superior, ainda que a maioria das pessoas não tenha o hábito de ouvi-la, indica a distinção de classe social associada às artes de elite ou à chamada música popular (Ibid., p. 105). No entanto, mesmo na camada socioeconômica mais favorecida, com maior acesso às práticas culturais, observa-se que a familiaridade com a música erudita também é limitada (PENNA, 1990, p. 45).

O participante Marcos, por exemplo, que trabalha em TV, admite gostar de vários tipos de música, apesar de não ter o hábito de ouvir o repertório erudito:

Eu gosto de [ouvir] muita coisa, especialmente *jazz* e MPB! [...] Música erudita, confesso até que eu ouço pouco, mas desses [...] eu gosto é de Bach, sabe? (MARCOS, 15/07/2009).

Tais ideias parecem elucidar que a escolha da música para ser apreciada não depende da classe social a qual pertence o indivíduo, embora cada classe rotule seus gostos. Além disso, é praticamente impossível dissociar o gosto por algum tipo de música da vivência musical cotidiana e/ou do próprio sujeito.

No caso de Sapoti, ao responder sobre sua preferência musical, ela conta que escolhe suas músicas de acordo com a “qualidade da melodia, da letra e da execução”, independentemente da origem. Para ela, torna-se essencial o valor da música:

Na verdade, eu nem posso definir assim qual seria a minha preferência... porque eu gosto de música boa, uma música de qualidade, porque eu olho melodia, olho também a letra — pra mim a letra é importantíssimo — e, de modo geral, a música bem executada. [...] Por exemplo, eu gosto de moda de viola... se for boa. Música sertaneja de qualidade, eu gosto de ouvir... (SAPOTI, 06/08/2009).

²³ Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo americano, criador da teoria dos signos, conhecida como ciência da Semiótica.

Sob o enfoque literário, são as práticas que indicam a realidade social e os significados atribuídos ao mundo real do indivíduo. Para Swanwick (1996, p. 30), variáveis como o tipo de personalidade e uma experiência anterior de vida associadas à acumulação de experiência musical determinam o valor que o sujeito dá à música. Nas palavras de Bourdieu (2008, p. 263), “[o] que está em jogo é precisamente a 'personalidade', ou seja, a *qualidade* da pessoa, que se afirma na capacidade de apropriar-se de um objeto de qualidade.”

Nesse sentido, a concepção da pessoa sobre seu “eu”, chamado também de *self* ou personalidade, corresponde à história de vida do indivíduo, que implica nas suas maneiras características de sentir, agir e raciocinar. Para Turino (2008, p. 101), o “eu” inclui um corpo, além de tudo que “pensamos, sentimos, experimentamos e fazemos”. De forma semelhante, Kitwood (1997 apud HAYS; MINICHELLO, 2005, p. 449) considera a personalidade “como a experiência de vida única de cada pessoa que é infinitamente diversificada e única. Trata-se de experiências de vida que são ricas em sentimento e emoção e parte da subjetividade total de uma pessoa.”

Outro sinônimo empregado para o termo personalidade é identidade. No contexto psicossocial, por exemplo, a palavra identidade costuma ser usada para descrever as dimensões dentro da personalidade, ou seja, dos traços típicos que distinguem as próprias pessoas. Conforme Turino (2008, p. 101-102), a seleção parcial e variável de hábitos e traços relevantes é usada como auto-imagem e para nos representar aos outros, e também refere-se aos aspectos que são percebidos por nós mesmos e pelos outros em situações consideradas importantes. A pergunta “o que você faz?” é um exemplo que enfatiza um aspecto de identidade na sociedade.

Perante diversos estudos concernentes aos aspectos de identidade, Ruud (1998, p. 34-36) afirma que de um modo geral a identidade é reconhecida como uma combinação particular das características pessoais do indivíduo, tais como nome, idade, gênero, profissão etc. Em síntese, Ruud (1998 apud FRANÇA et al., 2009, p. 55) argumenta que “a identidade apresenta-se no discurso do indivíduo, quando sua consciência está monitorando suas próprias memórias, atividades e fantasias.”

Dessa forma, considerar-se uma pessoa musical expõe uma parte do “quem sou eu”, que poderá ser percebida conforme a expressão de musicalidade do indivíduo. Consta no depoimento dos participantes que eles se consideram pessoas musicais, por apreciarem música e valorizá-la.

Sapoti declara:

Acho que eu já nasci gostando de música! [...] Ouvia muita música... Eu acho que eu nasci assim, nesse ambiente. (SAPOTI, 06/08/2009).

Fripp, apesar da timidez, confirma que sempre teve um “contato muito grande com música”:

A minha família sempre foi muito musical. [...] Música sempre fez parte da minha vida. [...] tô sempre na minha cabeça cantando alguma coisa... Eu sou assim! [...] Mas se tô num ambiente que eu desconheço, eu fico completamente fechado, entendeu? (FRIPP, 21/07/2009).

Lane comenta que no seu cotidiano “é muita música!” Ela chama a atenção para este ponto:

[...] tem gente que já nasceu com a veia musical. Uma pessoa dá um tom no violão lá, ela já entra cantando naquele tom, ou entra tocando naquele tom certinho... Quer dizer, tem musicalidade, né? (LANE, 15/07/2009).

Trabalhos relevantes da abordagem pedagógico-musical indicam que musicalidade muitas vezes sugere talento natural ou, em contraste, habilidade desenvolvida. A respeito da aquisição da habilidade musical, Sloboda, em seus estudos sobre psicologia da música, explana o seguinte:

A habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais. Entretanto, a habilidade musical é construída sobre uma base de competências e tendências inatas. Todo desenvolvimento humano envolve alguma forma de construção a partir daquilo que já é presente. (SLOBODA, 2008, p. 257).

Swanwick (2003, p. 69) já defende as atividades musicais em sala de aula como mediadoras para a aquisição da habilidade, seja auditiva, instrumental ou notacional, sendo que esta última não é considerada por ele como objetivo da educação musical.

Todavia, Blacking, a partir de seus trabalhos em etnomusicologia, não se achava convencido de que a musicalidade, ou habilidade musical da pessoa seria produto da educação, mas sim da natureza social do homem, tendo uma essência não verbal. Ele chega a afirmar que “a habilidade musical é herdada geneticamente, porém na mesma maneira como as potencialidades biológicas necessárias para a fala” (BLACKING apud TURINO, 2008, p. 98). Segundo Travassos (2007, p. 199), Blacking explica que as condições para aquisição ou inibição do talento musical são sociais, e “[d]ependem das interações, das instituições e de uma seleção de capacidades cognitivas e sensoriais motoras.” Desse modo, as funções que envolvem aspectos psicológicos e cognitivos referem-se ao pensamento musical para aprender e raciocinar, e à interação social em determinada cultura.

Nesse sentido, a prática cotidiana de música, seja familiar e/ou social, implica sim na manifestação da musicalidade do sujeito, que poderá ter a chance de desenvolvê-la. De acordo com DeNora (2003, p. 169), as práticas de aprendizagem informal de música servem para focar as habilidades e os gostos musicais dos estudantes fora da sala de aula, ao invés de se voltarem para as hierarquias do talento musical comumente encontradas nas escolas.

Se a musicalidade depende ou não de herança genética, ou se deve ser entendida especificamente como habilidade musical, persiste como tema de discussões no contexto científico em educação musical. Contudo, não nos cabe aqui justificar os respectivos conceitos.

Um ponto que nos interessa reiterar é que os alunos participantes desta pesquisa não tiveram acesso a escolas especializadas de música, antes de iniciarem o curso *Apreciação e Musicalização na Maturidade*. A interação com a música foi surgindo conforme a história de vida, os hábitos e a preferência de cada um. Desse modo, aspectos como reflexividade, valor, gosto, estilo, autenticidade, emoção, história, consciência corporal, apreciação estética e espaço social podem ser considerados importantes para a construção do senso de identidade. Conforme Lave e Wenger (1991 apud SILVA, W. 2007, p. 32), “[...] ‘aprendizagem e um senso de identidade são inseparáveis’ porque eles são aspectos do mesmo fenômeno.”

Segundo Ruud (1998, p. 41), a relação entre identidade pessoal e experiência musical conduz a uma maior conscientização do papel do cenário cultural no qual a identidade toma forma. Isso é relevante no processo de musicalização, que busca a interseção do indivíduo e seu meio cultural. Ademais, o entrelaçamento da individualidade e identidade apresenta a consciência do indivíduo sobre si mesmo, se refletindo em comportamentos que podem ser observáveis. Como diz O'Flynn (2005, p. 191), além de nossos comportamentos e pensamentos musicais individuais, temos nossa “própria personalidade (musical) única”. Nesse sentido, através da música é possível entender melhor a identidade e experiências das pessoas (KITWOOD, 1997, apud HAYS; MINICHIELLO, 2005, p. 449).

Frith reflete com propriedade sobre o processo da identidade musical:

Mas, se a identidade musical é, então, sempre fantasiada, idealizando não apenas a si mesma, mas também o mundo social onde habitamos, ela é, secundariamente, também sempre real, engajada em atividades musicais. Fazer música e ouvir música são, por dizer, assuntos do corpo, envolvem o que poderíamos chamar de movimentos corporais. Assim sendo, o prazer musical não deriva da fantasia — não é mediado por sonhos — mas é diretamente vivenciado: a música nos dá uma experiência real do que o ideal poderia ser. (FRITH, 1996 apud TORRES, 2009, p.123).

Dentro desse panorama, entendemos que os participantes estão imersos em um contexto social, sendo a musicalidade baseada de forma distinta no próprio estilo de vida dessas pessoas maduras. No entanto, diz Barrett (1996, p. 66), os aprendizes “precisam de oportunidades para falar sobre música, para aprender sobre música de outras culturas e épocas e para se familiarizar com os materiais e processos de fazer música.” Segundo ainda Barrett (Ibid., p. 65), tais atitudes possibilitam a imersão do indivíduo em um ambiente fértil em atividades, considerado requisito fundamental para o desenvolvimento de saberes e habilidades no aprendizado musical.

Sendo assim, a maneira como o indivíduo responde à experiência musical mostra sua subjetividade. De acordo com Gainza (1988, p. 31), ao se expressarem musicalmente, as pessoas estarão refletindo aspectos da sua personalidade. No campo psicossocial da música, Hargreaves (2004 apud FRANÇA et al., 2009, p. 56) expõe que a música assume um papel relevante na identidade das pessoas,

“preenchendo funções cognitivas, emocionais e sociais ao influenciar comportamentos”.

Em cada narrativa dos participantes a música ocupa um espaço privilegiado. Podemos dizer que a identidade musical se entrelaça com as lembranças significativas de uma época em que também havia música para ouvir, cantar, dançar e aprender. Para Gainza (1988, p. 34), trata-se de uma articulação de sentidos, em que a música é para as pessoas não somente o objeto sonoro, mas também aquilo que simboliza ou representa algo.

5.3 FUNÇÕES SIMBÓLICAS DA MÚSICA

A música parece ter propriedades funcionais distintas que, caso utilizadas de maneira consciente podem formar uma estrutura eficaz no campo educacional. Os participantes ao contarem sobre o que lhes motivou a estudar música, como percebiam a música no cotidiano deles e/ou o que percebiam ao ouvirem uma música, mencionam diversos recursos, por exemplo, comunicação, sentimento, prazer, bem-estar. Na literatura especializada, verifica-se que várias das funções citadas correspondem a determinadas categorias que constam na lista de Alan Merriam.²⁴ Estes aspectos podem vir a facilitar o trabalho do educador na prática de aprendizagem musical, tanto como contribuir na aprendizagem do aluno, por serem fatores positivos.

Saulo, quando fala da sua intenção ao estudar música, faz um elo entre música e linguagem:

[...] a música é uma linguagem que se manifesta através dela, e tem códigos próprios. Tem escrita... tem forma de ler... tem forma de execução dela. Então, para mim, essa ligação entre essa linguagem nossa escrita, oral e a linguagem musical, eu acho muito legal isso. (SAULO, 24/06/2009).

²⁴ Alan P. Merriam (1923-1980), etnomusicólogo norte americano, propôs 10 funções da música em sua obra *The anthropology of music* (1964), a saber: 1) Expressão emocional; 2) Prazer estético; 3) Divertimento; 4) Comunicação; 5) Representação simbólica; 6) Reação física; 7) Impor conformidade às normas sociais; 8) Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) Contribuição para a integração da sociedade.

Na opinião de Fripp, “a música é uma maneira muito maravilhosa, muito profunda de se comunicar”. Ele relata que, quando vê as pessoas tocando, há uma “comunicação não verbal” (entrevista em 21/07/2009).

Lane também considera a música como “uma linguagem”, porém, “difícil de aprender”. Ela fala que saber ler a pauta de uma partitura é como ler as letras do alfabeto ou saber falar uma língua, porque é uma linguagem “que você está traduzindo”. Assim, essa linguagem que se traduz através da música é “universal”, pois independentemente de qual país venha, é a mesma coisa, diz Lane (entrevista em 15/07/2009).

Com base nesses depoimentos, é possível afirmar que a música serve como meio de comunicação e usa uma linguagem. Tal argumento salienta não só o caráter sonoro da música, mas um exercício que abrange sentidos, razão e imaginação mediante a convivência com as práticas musicais, seus ícones e símbolos.

Conforme indica o educador Queiroz (2005, p. 51), a música pode funcionar como um importante veículo de expressão e de comunicação, presente nos mais variados espaços da vida cotidiana do indivíduo. A este respeito, Koellreutter (1997, p. 71) diz o seguinte:

[...] a Música, primeiramente é um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos, daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado, um meio de comunicação que faz uso de um sistema de sinais sonoros. [...] todos os sistemas de sinais, artísticos ou naturais, são, em última análise, linguagens.

Para Hargreaves e North (1999, p. 74), a função de comunicação é ao mesmo tempo cognitiva, por ser efetuada através de significados simbólicos, e social, por ser interpretada de acordo com o contexto social apropriado. Como pontua Queiroz (2005, p. 55), cada meio estabelece aquilo que é ou não importante para a aceitação da música, variando de acordo com a época, o pensamento e o foco sociocultural. De acordo com Blacking (1995 apud HAYS; MINICHELLO, 2005, p. 438), a música expressa os aspectos da experiência de uma pessoa na sociedade, pois suas estruturas refletem o valor de uma peça musical assim como os padrões de relações humanas.

Desse modo, a música pode transmitir significados extramusicais por meio de símbolos que representam várias coisas na sociedade, como narrativas, valores, comportamentos, expressões etc. Gardner aponta que:

Os símbolos podem ser organizados em sistemas denotativos, os quais constituem uma referência direta a um objeto ou elemento do mundo, e em sistemas conotativos, que se referem às ideias e características expressivas do que está sendo representado. (GARDNER, 1997 apud FONSECA, 2009, p. 76).

Segundo Hays e Minichiello (2005, p. 440), isso funciona como “uma representação simbólica”, formando uma imagem “de ‘como’ os indivíduos são e como eles gostariam de ser percebidos pelos outros”. De acordo com Hargreaves e North (1999, p. 74), esta função representacional ou simbólica também envolve a “comunicação da informação”.

Nesse aspecto, a representação envolve não apenas a expressão articulada à música, mas a própria identidade do indivíduo que se mostra aos outros conforme seu modo de pensar. Segundo Green (1997, p. 34), esse simbolismo da música auxilia o ouvinte na “representação de um ‘self’”. A identidade musical seria então formada pelos aspectos delineados e pelas relações dos materiais sonoros entre si.

Como foi exposto na seção 3.1, a representação simbólica também está presente na escrita musical, que possui elementos que precisam ser interpretados e decifrados por quem decidiu passar por um aprendizado formal de música. De acordo com Turino (2008, p. 10), assim como as palavras podem ser criadas e definidas com outras palavras, “podemos atribuir um significado específico para todo o tipo de sinais (=, +, ♪) através da definição linguística.”

No entanto, as analogias entre música e linguagem humana refletem um enigma, e os paralelos surgem principalmente quando a linguagem verbal refere-se à música, considerando-a como se fosse um tipo de verbalismo que utiliza notas, ao invés de palavras. Por outro lado, o musicoterapeuta Claus Bang (1991, p. 22) registra que a música pode propiciar um meio de comunicação de caráter emocional, denominado comunicação não verbal. Esse tipo de diálogo mobiliza nossos sentimentos e expressa coisas que dificilmente podem ser emitidas com palavras.

Apesar de a música ser frequentemente reconhecida como uma linguagem universal, existem discordâncias neste aspecto. Merriam (1964, apud FREIRE, 1992, p. 21), por exemplo, considera que “[a] música não é uma linguagem universal, mas sim é formada de acordo com a cultura da qual é parte.” Queiroz (2005, p. 53) também argumenta que “o fato de ser utilizada universalmente não faz da prática musical uma 'linguagem universal', tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música.”

Quanto ao elo música e sentimento, Baessa, Lane, Sapoti e Fripp comentam que a música com sons agradáveis dá oportunidade de liberar emoções de variadas formas.

Temos no depoimento de Sapoti:

A música bem executada toca no coração de qualquer pessoa; a não ser que ela seja completamente insensível [...] Geralmente eu me emociono muito. [...] às vezes, é uma música que me lembra uma fase muito boa da minha vida, então eu fico muito alegre, muito feliz! Outra que me lembra uma fase mais triste, então eu fico mais pensativa... [...] E, normalmente, quando eu choro, eu choro sempre de alegria, emoção mesmo, é uma emoção gostosa... [...] que eu não sei te explicar o que é essa sensação. (SAPOTI, 06/08/2009).

Segundo Vieillard (2005, p. 56), a expressão emocional faz a música evocar emoções como alegria, tristeza, serenidade, excitação, medo, crença, patriotismo etc., e até mesmo ativar reações fisiológicas. O autor afirma que:

[...] as resposta emocionais à música são reprodutíveis de um momento a outro, na mesma pessoa e entre diversos indivíduos, o que seria compatível com a ideia de que as emoções musicais garantem uma função de coesão social numa dada cultura. (Ibid., p. 54).

Como exemplo, a narrativa de Sapoti expõe a conexão entre a música e seu “orgulho de ser brasileira”:

[...] até hoje o Hino Nacional me emociona demais. [...] Então, eu tenho a impressão assim: se eu fosse sair do país, morar fora, toda vez que tocasse o Hino Nacional eu ia chorar! [...] É a questão do amor à Pátria... Não sei, vem tudo assim dentro de mim... (SAPOTI, 06/08/2009).

Naturalmente, os participantes sentem de algum modo a música. No entanto, a

resposta afetiva ou emocional provocada pela música depende de processos cognitivos e do contexto social no qual ocorrem emoções individuais ou coletivas (HARGREAVES; NORTH, 1999, p. 74). Schubert (2007, p. 500) comenta que, em parte, a emoção — interna ou expressiva — pode determinar a preferência musical do indivíduo. Assim, as músicas que expressam sentimento têm valor ou qualidade emocional.

Nesse aspecto, mesmo que o ouvinte precise recorrer à inteligência para apreciar uma obra musical, torna-se inútil separar as etapas concernentes à afetividade e cognição. Segundo Swanwick (2003, p. 23), na música existe a articulação “de conhecimento, de pensamento, de sentimento”. Para Damásio (apud BEYER, 2003, p. 107), a falha de Descartes foi “considerar apenas a razão como fonte do conhecimento, desprezando nossas emoções.”

Enquanto a música envolve sentimento, ela também pode repercutir no ouvinte de forma prazerosa. Marcos, por exemplo, relata que a primeira coisa que pode lhe chamar a atenção ao ouvir uma música é o prazer. Em sua opinião, a música “tem que cativar pelo prazer – pelo som – de gostar de ouvir” (entrevista em 15/07/2009).

Fripp comenta que quanto mais entende a estrutura que está por trás da música, mais aumenta seu interesse e o seu “prazer em ouvir” (entrevista em 21/07/2009).

O prazer que a música provoca refere-se à estética, que regula os comportamentos afetivos, mas também envolve um elemento de apreciação cognitiva. Segundo Martindale (apud SCHUBERT, 2007, p. 501), quando um indivíduo está escutando num contexto estético, “[...] as unidades cognitivas de codificação de um estímulo são ativadas.”

Além disso, uma resposta emocional do indivíduo a determinados estímulos ou obra musical depende da interação entre as diferenças individuais (ex.: idade, gênero, instrução musical), as características da música (complexidade, familiaridade, estilo etc.) e a situação do meio social (HARGREAVES; NORTH, 1999, p. 74). Desse modo, a obra musical pode ser ou não valorizada pelo ouvinte, dependendo, portanto, da função que a música representa para ele no cenário cotidiano.

Na concepção de Koellreutter, a estética musical mostra o desconhecido, que desperta no ouvinte sentimentos e pensamentos, e a capacidade de compreender o novo. Para o educador, a sensibilidade musical contribui com o processo de conscientização do ouvinte com base na experiência estética (KOELLREUTTER, 1997, p. 71-72).

A música, na opinião dos participantes, também propicia a sensação de bem-estar, de entusiasmo, de relaxamento e tranquilidade. Para eles, a música proporciona uma viagem:

Dora, apesar de achar difícil explicar, diz que “viaja” quando ouve uma música agradável:

Eu viajo! Descrever esta viagem é que é difícil! [...] Você imagina a vida, o dia a dia, o estresse; aí quando você vai, por exemplo, ouvindo uma música, você vai vendo uma coisa tão fácil, diferente do materialismo... [...] além de me fazer bem, fazer bem para minha alma, para minha autoestima... (DORA, 01/07/2009).

Sapoti fala que há “dois tipos de viagem”, sendo que um deles acontece quando ela aprecia uma música:

Na verdade, a música [...] tem esse dom de fazer a gente viajar. [...] quando eu disse viajar, eu estava me referindo assim: uma viagem no tempo! É como se a gente voltasse no túnel do tempo... É uma música que lembra a minha infância... [...] É uma música que me lembra o meu primeiro namorado... Então ela me desperta emoções lá da adolescência... [...] Eu acho que ela te proporciona uma viagem mesmo, como se você saísse do seu corpo — como se isso fosse possível — e ficasse assim num estado Alfa... [...] quando estou ouvindo uma música que eu gosto muito, eu consigo me desligar de tudo! (SAPOTI, 06/08/2009).

Baessa comenta algo semelhante à “viagem”. Sua resposta ao escutar uma música que lhe toca é: “Ah! eu saio do piso, voo mesmo!” (entrevista em 01/07/2009).

Ton ao responder o que percebe quando ouve música, declara:

Olha, a música é divina. [...] Música... ela nos faz viajar no tempo. [...] A música traz lembranças, né? [...] Ela nos faz lembrar de músicas que a gente gostava quando estava namorando, ela nos faz lembrar de pessoas que até já foram... (TON, 09/07/2009).

Para Lane é assim:

Vixe! O que eu percebo da música? [...] é complicado, né? [...] Eu fico feliz com a música. [...] é como se alimentasse mesmo o meu espírito, sabe? (LANE, 15/07/2009).

As ideias expostas pelos participantes denotam a relação da música com a situação de vida deles, trazendo de forma particular suas recordações e sensações que muitas vezes não podem ser traduzidas. Na realidade, a música tem condições de gerar satisfação pessoal, promovendo diversas respostas comportamentais. Nesse sentido, a música é considerada um aditivo para melhorar a vida.

Exemplificando, Ton salienta o “poder” de ação da música:

Já foi comprovado que as pessoas se curam através da música! [...] Com certeza acredito nisso! [...] A música tem mistérios. Através da música a pessoa se chega mais a Deus e aí vem a cura interior. [...] a música nos traz paz e a gente sente paz. Eu creio que a música tem o poder de cura por causa disso. [...] Eu, particularmente, acho que a música é uma terapia. (TON, 09/07/2009).

Para Fripp, a música bem suave lhe acalma. Ele acrescenta:

[...] pegar um disco do Miles Davis e ficar tocando junto com ele, mas entendendo o que eu estou tocando... [...] Seria uma grande terapia pra mim, sabe? (FRIPP, 21/07/2009).

A professora Suzy fala que ainda não dá para saber se o curso, direcionado às pessoas de mais idade, teria aspectos pertinentes a uma terapia musical; no entanto, pode funcionar de forma indireta:

E eu creio que eles vão procurar a música para qualquer alento que eles precisem, ou qualquer tratamento. Eu acho que pode ajudar muito. [...] isso aqui para eles realmente funciona como uma terapia: sem estresse, com muita alegria. E a sociabilidade deles a cada dia cresce mais. É impressionante! (SUZY, 23/09/2009).

Para complementar, Bourdieu (2008, p. 23), ao diferir a cultura musical da simples soma de conhecimentos, afirma que “o amor pela música é uma garantia da ‘espiritualidade’.” Nesse sentido, Bréscia (2003, p. 29) argumenta que a música é considerada “fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e

fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida”. A autora acrescenta que, de modo geral, a música “estimula o pensamento e a reflexão, proporciona consolo e nos torna mais energizados, impulsionados a agir” (Ibid., p. 39).

Nessa circunstância, os aspectos musicais não precisariam estar ligados particularmente ao tratamento de enfermidades para servirem como recurso terapêutico. Provavelmente, benefícios como relaxamento, entretenimento, bem-estar e aumento da autoestima podem influenciar na capacidade intelectual do aprendiz no estudo formal de música.

A música, portanto, tem um papel valioso no processo de musicalização dos adultos com mais idade, abrangendo propriedades relacionadas à cognição, emoção e ao contexto social. Por meio da música o indivíduo tem a chance de se comunicar em diversos espaços socioculturais, de expressar metaforicamente seus sentimentos e sua identidade, de construir novos significados vinculados ao gosto e valor musical. Além de realçar a qualidade da experiência das pessoas na vida social, a música, a partir de sua natureza psicofisiológica, tem condições de propiciar a integralidade do indivíduo, que pode se beneficiar, inclusive, do potencial terapêutico da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de caráter etnográfico educacional, adaptada ao processo de educação musical, tive a chance de observar diretamente as atividades ocorridas no curso Apreciação e Musicalização na Maturidade. Enquanto no início meu foco era a busca de informações, minha interação e troca de ideias com o grupo foram se consolidando cada vez mais.

Meu propósito foi compreender o significado da musicalização relacionado às experiências, capacidades e condutas dos participantes, sendo que meu desafio foi entender e tentar descrever tais aspectos pela perspectiva deles. Conforme diz Fino (2008, p. 47), no contexto escolar, um diálogo é “narrado de ‘dentro’, como se fosse por alguém que se torna também um ator para falar como um deles”.

Para associar o significado de musicalização à realidade de vida dos participantes, foi preciso ouvir, ver, pressupor e acreditar, elaborar e modificar, descobrir e interpretar, mantendo a fidelidade dos resultados. O “mergulho” no terreno de experiência musical dos adultos maduros gerou não simplesmente a decifração de ideias, mas, sobretudo a reflexão de que há uma interseção entre a razão e a sensibilidade no momento da aprendizagem musical.

Pela concepção dos participantes, a musicalização vincula-se basicamente à iniciação e à descoberta. Dessa maneira, a música é percebida pelo ouvinte que, atraído por ela, procura entendê-la. Para isso é necessário explorar os sons, “enxergar” o que a música possui para que seja escutada, e vivenciá-la de diversas formas. Assim, as impressões se compartilham com a expressividade do sujeito, num processo que se distingue como receptivo e ativo. Em consenso, Gainza (1988) enfatiza que o aprimoramento da sensibilidade aliado à atitude musical do indivíduo caracteriza a musicalização.

No entanto, o desenvolvimento da capacidade perceptiva implica a vivência musical do indivíduo. Conforme os depoimentos, cada participante apresentou sua ideia a respeito do curso, do conteúdo ministrado e de conceituações pertinentes ao aprendizado musical. Diante de um grupo heterogêneo, percebi que para os alunos

a expectativa em aprender música estava mais ligada aos conhecimentos adquiridos anteriormente, do que às atividades utilizadas para a finalidade de musicalização. Por exemplo, para quem o interesse atual era aprender a ler partitura, qualquer conteúdo em sala que contribuísse com o objetivo foi conveniente. Em contraste, se para outro(s) a meta era o desenvolvimento auditivo, os exercícios de leitura e escrita notacional não tinham tanta importância.

Assim, foi possível observar durante o curso que as atividades ganhavam caráter inédito à medida que eram descobertas, e não quando eram experimentadas pela primeira vez. Ou seja, quando o participante conseguia captar o elemento que lhe agradava, ele admitia ter encontrado uma novidade. Isso foi muito interessante, pois esclarece o que Swanwick (2003) propõe como *processo metafórico*: “permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas.”

Pelo ponto de vista dos participantes, o significado de aprender música é algo que se distancia da prática, levando a crer que o conhecimento musical exige um conteúdo com enfoque mais teórico. Todavia, mesmo os participantes interessados em aprender leitura e escrita dos códigos da música, relataram nas entrevistas que gostariam que houvesse atividades lúdicas e dinâmicas corporais, relacionando-as principalmente ao fazer música.

Acredito que adequar as propostas metodológicas ao interesse e à capacidade dos participantes seja uma tarefa difícil. Pude observar que os alunos, geralmente inibidos, nem sempre conseguiam se expressar musicalmente no momento do solfejo ou da audição, apesar de gostarem das atividades. Ao mesmo tempo, eles pareciam ficar desatentos em certos instantes da aula, talvez por causa de obstáculos relacionados à aprendizagem do conteúdo musical, ou do propósito individual para o aprendizado de música.

Desse modo, é importante considerar que o envolvimento do aprendiz em determinada atividade de musicalização se molda de acordo com as possibilidades e condições existentes, seja em relação à prática musical cotidiana desenvolvida em sala de aula ou à cognição. Embora surjam mudanças relacionadas aos aspectos

fisiológicos e psíquicos das pessoas mais velhas, não há limite de idade para se musicalizar as pessoas.

Os relatos evidenciam que Lane descobriu como dividir um compasso, Saulo descobriu que a composição musical possui estrutura, Ton já está aprendendo onde colocar as notas na pauta, Dora ficou sabendo o que é uma clave. Baessa está com a audição mais apurada... Marcos se deparou com a matemática na música. O que foi simples para um, tornou-se fascinante para o outro; algo que um participante sabia, o outro aprendeu, e vice-versa.

Atividades como solfejo, ritmo e manipulação de xilofones e outros instrumentos promoveram uma participação ativa dos participantes em sala de aula. Praticando a escuta, os ouvintes passaram a identificar e compreender estilos de música. Fripp começou a distinguir as músicas do Romantismo e do Barroco...

Esses benefícios indicam que a musicalização pode ser um meio de proporcionar o conhecimento resultante da articulação entre prática e teoria. Se a competência musical permanece adormecida, independentemente da idade, ela emerge na ação daquele que tem a iniciativa de fazer música. Desse modo, a habilidade musical se associa à musicalidade do indivíduo, à sua capacidade de se tornar sensível à música e apreciá-la.

É escutando música que se aprende e é aprendendo que se inicia a apreciar. Portanto, na musicalização na maturidade, torna-se primordial motivar a escuta de músicas diversificadas como proposta para aquisição de habilidades musicais dos alunos, tendo em vista a importância da familiaridade para se compreender diferentes estilos de música. Green (2005, p. 11) atenta para este assunto, reiterando que se a música não for familiar, provavelmente ela não será apreciada pelo ouvinte, que pode considerá-la “casual ou incoerente”.

Como discutimos nesta dissertação, ao longo da vivência os participantes foram adquirindo gosto musical. Embora as práticas sigam por uma constante mutação no processo da vida, o hábito de eles ouvirem esse ou aquele tipo de música determinou um repertório preferido. Para os participantes, ainda existe o

distanciamento de gêneros como *funk* e *axé*, emergentes na cultura brasileira nos últimos 20, 30 anos.

Decerto, o gosto alia-se ao contexto de história de vida e, conseqüentemente, à identidade do indivíduo, fazendo parte das suas preferências pessoais. Quando os participantes gostam de uma música, eles expressam sua musicalidade, entrando em sintonia com o que perceberam de significativo para si. No entanto, eles também ficam suscetíveis a novas concepções, construindo assim, outros significados em relação ao gosto musical, ampliado agora pelo processo formal de aprendizagem. Além disso, são atitudes, recordações, valores e emoções que emergem por meio da música. Green (2005, p. 8-9) afirma que a música “age sobre nós, através de sua capacidade de influenciar nossas crenças, valores, sentimentos ou comportamento.” Isso indica como a música tem acesso à identidade do indivíduo.

A música para os participantes representa o que eles herdaram da família e do meio social, construindo cada qual sua cultura para compartilhá-la com os outros. Ela continua presente como linguagem para comunicar e expressar, como indutora da emoção e do prazer em seu cotidiano. Para eles, a música também propicia bem-estar, reflexão, aumento da autoestima, sociabilidade, cura e muito mais. Há indícios de que esses aspectos motivaram a aprendizagem dos alunos. Devemos refletir:

A percepção por si só faz alguém perceber céu azul, céu escuro, ruídos, fenômenos... Tudo você percebe. Mas quem que mexe com os sentidos? — Só a música. (SUZY, 23/09/2009).

Concluo que esta pesquisa foi realizada com participantes que narraram parte de sua vida entrelaçada por particularidades, expectativas, frustrações, desafios e descobertas. A música, portanto, vivenciada no cotidiano dos adultos maduros, lhes permite informar suas experiências, extravasar suas emoções e refletir sobre suas preferências musicais. Cada participante identifica-se como um “depositário” de saberes, apto a receber novos conhecimentos. Foi comum ouvir: “eu quero aprender”, “foi bom descobrir”, “achei muito interessante ter percebido”, “eu aprendi”...

Foi valioso constatar que a aula de música para pessoas maduras é um ambiente cultural, com intérpretes de uma sociedade aptos a receber e trocar conhecimentos.

Por todo seu alcance, no processo educacional torna-se favorável combinar propostas que não se opõem a uma experiência, considerando estratégias que incentivam participação, atitude e inovação na aprendizagem musical para esta faixa etária.

No entanto, nossa pesquisa no percurso da musicalização limita-se a uma fração dos diversos sentidos que a música pode representar na prática educativa, como motivação, tranquilidade, interação, autonomia, percepção, além de outros, que sugerem, aliás, aspectos musicoterapêuticos. Nessa perspectiva, novos estudos que busquem uma ampliação da música como promotora da saúde, do bem-estar e da autoestima do indivíduo na sua vida social contribuirão para a soma de conhecimentos de educadores musicais e pesquisadores, atentos ao desenvolvimento das faculdades das pessoas maduras através de uma experiência musical satisfatória.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BANG, Claus. Um mundo de som e música. In: RUUD, Even (Org). **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1991. p. 19-34.

BARRETT, Margaret. Music education and the natural learning model. In: SPRUCE, Gary (Ed.) **Teaching music**. Londres: Routledge, 1996.

BERTRAND, Yves. Teorias contemporâneas da educação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, 1997.

BRÉSCIA, Vera Lúcia P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Editora Átomo, 2003.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CANDÉ, Roland de. **A música**: linguagem, estrutura, instrumentos. Lisboa: Edições 70, 1983.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp, 2004.

DENORA, T. **Music sociology: getting the music into the action**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 165-177, 2003.

DEWEY, John. **Experience & Education**. New York: Touchstone, 1938.

DUCOURNEAU, Gérard. **Introdução à musicoterapia – a comunicação musical: seu papel e métodos em terapia e em reeducação**. São Paulo: Manole, 1984.

ELLMERICH, Luis. **História da música**. São Paulo: Fermata, 1977.

FEICHAS, Heloísa F. B. **Formal and informal music learning in brazilian higher education**. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura**. Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: v. 18, p. 27-33, out. 2007.

FRANÇA, C.C. et al. Música e identidade em portadores de esclerose múltipla. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 20, p. 54-63, 2009.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 19-25.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

GREEN, Lucy. **Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom**. Londres: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. Tradução de Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, v.4, p. 25-35, set. 1997.

GUERREIRO, T.; RODRIGUES, R. Envelhecimento bem-sucedido: utopia, realidade ou possibilidade? Uma abordagem transdisciplinar da questão cognitiva. In: VERAS, Renato P. (Org.) **Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI, 1999. p. 51-69.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography principles in practice**. 4. ed. London and New York: Routledge, 1992.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C. The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. **Psychology of music**, v. 27, n. 1, p. 71-83, 1999. Disponível em: <<http://www.sagepub.com>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

HAYS, T.; MINICHELLO, V. The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. **Psychology of Music**, New England, v. 33, p. 4, p. 437-451, 2005. Disponível em: <<http://www.sagepub.com>>. Acesso em: 10 out. 2008.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

KHALSA, D. S. **Longevidade do cérebro**. Tradução de Sylvia Bello. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. **Cadernos de estudo – educação musical**, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG, n. 6, p. 69-75, 1997.

_____. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LILLIESTAM, Lars. On playing by ear. **Popular Music**. Cambridge University Press, v.15, n. 2, p. 195-216, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, M. C. **Educação musical na maturidade**. São Paulo: Editora Som, 2008.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, Mônica G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

NERI, A. L.; CACHIONE, Meire. Velhice bem-sucedida e educação. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Orgs.). **Velhice e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 113-140.

O'FLYNN, John. Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. **International Journal of Music Education**, Irlanda, University of Limerick, v. 23, n. 3, p. 191-203, 2005.

PARENTE, Maria Alice M. P. **Cognição e envelhecimento**. São Paulo: Artmed, 2006.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PHELPS, Roger P.; FERRARA, Lawrence; GOOLSBY, Thomas W. **A guide to research in music education**. 4. ed. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press, 1993.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

QUEIROZ, Luis R. S. A música como fenômeno sociocultural. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, Luis R. S. (Orgs.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

RUUD, Even. **Music Therapy**: improvisation, communication and culture. Barcelona: Publishoes, 1998.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 45-55, mar. 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHUBERT, Emery. The influence of emotion, locus of emotion and familiarity upon preference in music. **Psychology of Music**, v. 35, n. 3, p. 499-515, 2007. Disponível em: <<http://www.sagepub.com>>. Acesso em: 10 out. 2008.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

SILVA, Daise Aguiar. Música nas escolas antigamente. **Revista No Tom**, São Paulo, n. 10, p. 14-15, 2008.

SILVA, Walênia. **Urban music**: a case study of communities of learning in a music school. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia em Educação) – Graduate College, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, 2007.

SLOBODA, John A. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 69-78.

_____. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara; SOUZA, J.; SCHAFFER, N. et al. (Orgs.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1998. p. 205-214.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Music education before the National Curriculum. In: SPRUCE, Gary (Ed.). **Teaching music**. Londres: Routledge, 1996. p. 21-48.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2002.

TORRES, Maria Cecília de A. R. Músicas no cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara.(Org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 237-283.

TRANCHEFORT, François-René. **Guia da música sinfônica**. Tradução: vários. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

TRAVASSOS, Elizabeth. John Blacking ou uma humanidade sonora saudavelmente organizada. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 191-200, 2007.

TURINO, Thomas. **Music as social life**: the politics of participation. Londres: University of Chicago Press, 2008.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Editora Plano, 2007.

VIEILLARD, Sandrine. Emoções musicais. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 149, p. 52-57, 2005.

WELCH, G. *We are musical*. **International Journal of Music Education**, Londres, v. 23, n. 2, p.117-120, 2005. Disponível em: <<http://www.sagepub.com>>. Acesso em: 10 out. 2008.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Música da UFMG

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Musicalização na Maturidade**, cujo objetivo é investigar o significado do processo de musicalização e a sua relação com a identidade musical das pessoas acima de 50 anos em curso formal de música. Para uma abordagem com informações mais detalhadas e úteis ao estudo, Andréa Cristina Cirino, mestrandanda em Estudos das Práticas Musicais na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Dr^a. Walênia Marília Silva, espera observar a classe de Apreciação e Musicalização na Maturidade no período letivo de 2009.

No projeto, as observações serão anotadas pela pesquisadora. As pessoas envolvidas na pesquisa podem ser solicitadas a participar de uma entrevista para descreverem suas experiências relacionadas às atividades musicais. A entrevista individual, fora do horário de aula, tomará o tempo aproximado de 30 minutos, e será conduzida, gravada e transcrita por Andréa Cirino. Entretanto, outras maneiras de obter informações podem ser usadas, como questionários e fotografias do ambiente pesquisado. As gravações e toda informação adicional obtidas durante o projeto de investigação serão mantidas de forma **anônima e confidencial**, serão controladas apenas pela pesquisadora, e reservadas exclusivamente para os propósitos da pesquisa.

Estes métodos e procedimentos habitualmente não oferecem riscos à integridade das pessoas envolvidas, em qualquer fase da pesquisa e/ou dela decorrente, mesmo que no início haja um pouco de inibição. Os resultados não serão utilizados para avaliação de desempenho ou atribuição de valores dos participantes na Instituição.

Sua participação neste projeto é de caráter totalmente voluntário, sem imposições, o que garante sua liberdade para deixar de participar da pesquisa, ou recusar-se a responder questões a qualquer momento e por qualquer razão, sem nenhum prejuízo. A participação no estudo não acarretará custos ou ganhos financeiros a você.

Assim, sua contribuição torna-se muito importante, pois permite trazer informações que ajudarão a compreender as possíveis funções da música para uma experiência ativa do indivíduo nesta faixa etária, em seu ambiente social.

Para esclarecer qualquer dúvida acerca de assuntos referentes à pesquisa, você poderá manter contato pelo telefone (31)34263858 (inclusive ligações a cobrar), via e-mail pelo endereço eletrônico <accirino@terra.com.br>, e pessoalmente durante o curso da pesquisa. Mais informações podem ser obtidas diretamente no COEP (Comitê de Ética em Pesquisa), através dos contatos: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade administrativa II – 2º andar, sala 2005 / Campus Pampulha; telefone (31) 34094592; e-mail <coep@prpq.ufmg.br>, nesta capital.

Ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados neste projeto, se você aceita fazer parte deste estudo e autoriza a divulgação dos resultados, favor assinar ao final do documento que possui duas vias, sendo uma fornecida a você, e outra arquivada pelo pesquisador.

Belo Horizonte, de de 2009

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Andréa Cristina Cirino

Walênia Marília Silva

ANEXO B

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

- Este questionário tem por objetivo coletar informações para a pesquisa.
- Você poderá escrever com suas próprias palavras, ou escolher uma opção de resposta para as questões fechadas.
- Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

1) **Nome:** _____

2) **Data de nascimento:** _____

3) **Formação escolar:**

- a) Ensino fundamental b) Ensino médio c) Superior d) Pós-graduação

4) **Profissão:** _____

5) **Qual a sua cidade natal?** _____

6) **Seu primeiro contato com a música foi a partir da:**

- a) infância b) adolescência c) fase adulta d) fase atual

7) **Você toca algum instrumento?**

- a) Sim b) Não
Qual? _____

8) **Você canta ou já cantou em coral?**

- a) Sim b) Não

9) **Há algum músico na sua família?**

- a) Sim b) Não

10) **Você gosta de dançar?**

- a) Sim b) Não

11) **Cite uma música ou algum cantor preferido:**

12) **Qual instrumento você gostaria de aprender a tocar?**

ANEXO C

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

- Este questionário tem por objetivo coletar informações para a pesquisa.
- Você tem a liberdade para responder ou não qualquer pergunta.
- Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

1) **Nome:** _____

2) **Data de nascimento:** _____

3) **Qual a sua cidade natal?** _____

4) **Qual é a sua formação escolar? Formou-se em qual Instituição?**

5) **Quando foi seu primeiro contato com a música?**

6) **Há quanto tempo você exerce a profissão de professora de música?**

7) **Você toca outro instrumento além do piano? Qual?**

8) **Na sua opinião, o que representa motivação em sala de aula?**