

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Cândido

“NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”?
MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

Belo Horizonte

2013

Rita de Cássia Cândido

“NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”?
MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2013

C217n
T

Cândido, Rita de Cássia, 1963-
"Ninguém aprende samba no colégio"? Música na escola, um diálogo entre culturas / Rita de Cássia Cândido. - Belo Horizonte, 2013. 147 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Bibliografia: f. 130-136.

Apêndices: f. 137-147.

1. Brasil -- [Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008]. 2. Educação -- Teses. 3. Música -- Instrução e estudo -- Teses. 4. Educação multicultural -- Teses. 5. Cultura -- Teses. 6. Aprendizagem -- Teses. 7. Criatividade -- Teses. 8. Professores de musica -- Teses. 9. Musica na educação -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 780.7



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “*Ninguém aprende samba no colégio*”? *Música na escola, um diálogo entre culturas*, de autoria da mestranda Rita de Cássia Cândido, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – FaE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Ernani Maletta – Faculdade de Belas Artes/UFMG

Prof^a. Dra. Maria da Conceição Ferreira. Reis Fonseca – FaE/UFMG

Prof. Dr. Marco Antônio Farias Scarassatti – FaE/UFMG

Prof^a. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2013.

Aos meus queridos pais, Adinho, *in memoriam*,
que me ensinou a gostar de Noel Rosa,
e Nazinha, que me ensinou a gostar de ensinar.
Aos dois agradeço o respeito e o apoio incondicionais
à minha escolha de abraçar a música como profissão.

Às minhas filhas, Laís e Nara,
que me ensinam todos os dias, a toda hora, o sentido da palavra amor.

AGRADECIMENTOS

O acolhimento amoroso que recebi de tantas pessoas queridas nesses dois anos e meio de Mestrado confirma que a vida sempre tenta equilibrar os dois lados de sua complicada equação. Foram tempos difíceis, que extrapolaram questões acadêmicas e me arrebataram para a terra da dúvida e da insegurança. Mas, sobretudo, foram oportunidades de *amores e beijinhos e carinhos, sem ter fim*.

Meu agradecimento especial à Mafá, orientadora e amiga, que acreditou e confiou na pertinência deste trabalho, sustentou os reveses, e conduziu, com firmeza e carinho, todo o processo.

Aos professores da banca examinadora, Ernani Maletta, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Marco Antônio Farias Scarassatti e Maria Isabel Antunes Rocha, por dialogarem comigo e contribuírem para o enriquecimento deste trabalho.

Ao professor e aos alunos participantes desta pesquisa, pelas ricas oportunidades de aprendizagem.

Aos amigos da pós-graduação, em especial às colegas do GEPSA, por trazerem inúmeras contribuições a este trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música, da UFMG.

Ao CNPq, pelo financiamento da minha pesquisa, possibilitando dedicação exclusiva ao Curso de Mestrado.

À minha mãe, que me ajuda a compreender os mistérios do tempo, *um senhor tão bonito*, a cada dia, *num outro nível de vínculo*.

Ao Marcos, pelo companheirismo e apoio; por dividir os sonhos e a realidade comigo.

Às minhas filhas, meus amores, pelo carinho de todas as horas.

Às minhas irmãs e amigas, Inez e Bia, que caminham comigo lado a lado, tornando minha vida mais fácil e mais feliz.

Às minhas amigas e irmãs, Marta, Goreti e Juliana, que um dia entraram para sempre em minha vida.

Aos meus irmãos, Carlos e Gê, ao meu afilhado Lucas, às minhas cunhadas e cunhados, sobrinhas e sobrinhos, muito obrigada pelas palavras amigas e pela torcida sincera.

À D. Vera e à Vilma, com quem eu sempre posso contar.

Ao Beto Moreira, por todos os *reikis*.

Ao Lelo, amigo longe, perto.

À Ângela Diniz, pela generosidade em me acolher e mostrar possibilidades.

Ao Leandro Ramos, por cuidar de mim com competência e carinho.

À Flora, *my dear teacher*.

À Denise Werneck, amiga querida, que aceitou revisar, em tempo recorde, esta dissertação.

À D. Maria do Carmo, minha primeira professora de música no Grupo Escolar São Judas Tadeu.

Ao Marco Antônio Guimarães, Luiz Cláudio Braga, Gilvan de Oliveira, Babaya, Selma Bruno, Beth Neves, Andrea Amendoeira, Eda Costa e a todos os professores e amigos músicos que, ao longo dos anos, vêm compartilhando seus saberes comigo.

Esta pesquisa é fruto de um percurso que me possibilitou rever sentidos, importâncias e desejos; quando pude resignificar a minha relação com a música, a mais forte impressão de mim mesma no corpo, no mundo. Assim, as páginas que seguem são também uma retribuição aos que colaboraram com esta trajetória. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

*Quem acha vive se perdendo
Por isso agora eu vou me defendendo
Da dor tão cruel desta saudade
Que por infelicidade
Meu pobre peito invade*

*Batuque é um privilégio
Ninguém aprende samba no colégio
Sambar é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da melodia*

*Por isso agora lá na Penha vou mandar
Minha morena pra cantar com satisfação
E com harmonia essa triste melodia
Que é meu samba em feitio de oração*

*O samba na realidade
Não vem do morro nem lá da cidade
E quem suportar uma paixão
Sentirá que o samba então
Nasce do coração*

(Feitio de oração, de Noel Rosa e Vadico)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as interações sociais escolares estabelecidas entre um professor de música e seus alunos, para compreender, especificamente, as situações que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo desses alunos, em sala de aula. Foram pesquisadas crianças entre 8 e 9 anos, de duas turmas, sendo uma de 3º e outra de 4º anos do ensino fundamental, ambas de escola da rede particular, em Belo Horizonte/MG. O desenvolvimento da pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural (GEPSA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e a Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). Nesta pesquisa, as salas de aula foram consideradas espaços de construção de culturas. A observação participante foi utilizada como principal instrumento metodológico, por ser uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas, principalmente na área da Educação. Portanto, pensar a música na situação escolar significou promover diálogo entre culturas, para ampliar e expandir a escuta da diversidade cultural presente na comunidade escolar. O conceito de criatividade em educação musical adotado baseou-se na perspectiva dialética da construção do conhecimento, da Psicologia Histórico-Cultural, que considera criatividade toda realização humana criadora de algo novo, que modifica o presente e projeta o futuro. O tema aqui proposto justificou-se por inserir-se no atual contexto de retorno da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, determinada pela Lei nº 11.769/2008, que torna oportuna a discussão sobre qual educação musical queremos oferecer às nossas crianças e jovens. A partir da análise dos dados dessa pesquisa, consideramos que o professor trabalhou com autonomia, num ambiente onde havia espaço físico e psicológico apropriados para o ensino de música. Ele implicou-se em sua prática docente, socializou seu conhecimento e fez uma importante mediação entre as atividades musicais e os alunos. Os recursos lúdicos utilizados em sala foram muito importantes para a qualidade dos vínculos estabelecidos. As mediações entre professor e alunos e alunos entre si deram sentido a experiências individuais e coletivas, possibilitando a realização de um processo criativo eficaz. A música *Feitio de Oração*, de Noel Rosa e Vadico, que inspirou o título desta dissertação, afirma que “ninguém aprende samba no colégio”. Tal afirmativa foi questionada, por sugerir que essa realidade pode ser diferente. Constata-se aqui que podemos, sim, aprender samba e/ou qualquer outro estilo musical popular no colégio.

Palavras-chave: música, culturas, aprendizagem, criatividade, Lei 11.769/2008.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate social interactions established between a school music teacher and his students, to understand specifically the factors that led to the development of creative musical work of these students in the classroom. Were surveyed children between 8 and 9 years-old, in two classrooms, a 3rd and a 4th grade of an elementary school, both in a private school in Belo Horizonte/MG. The development of the research had as theoretical-methodological approach the Group of Studies and Research of Historical-Cultural Psychology (GEPSA), of the Faculty of Education in Federal University of Minas Gerais (FAE/UFMG) and the Interactional Ethnography, proposed by the Classroom Discussion Group of the *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). We consider classrooms as spaces for building cultures and we used participant observation as the main methodological tool, for being one of the most important sources of information in qualitative research, especially in the Education area. Therefore to think music in the school situation meant to promote a dialogue between cultures, which broadens and expands listening to the cultural diversity present in the school community. The concept of creativity in music education adopted was based on the dialectical perspective of knowledge construction of Historical-Cultural Psychology which considers creativity as all human achievement that creates something new, modifies the present and projects the future. The theme proposed here was justified by being inserted in the current context of the return of compulsory music education in Brazilian schools, established by Law No. 11.769/2008, which makes it appropriate to discuss about what music education we want to provide our children and youths. The data analysis of this study showed that the teacher worked with autonomy in an environment where there was physical and psychological appropriate space for teaching music. He was involved in his teaching practice, socialized his knowledge and made an important mediation between musical activities and students. The recreational resources used in class were very important to the quality of the links established. Mediations between teacher and students and among students themselves gave meaning to individual and collective experiences, enabling the implementation of an effective creative process. Thus we bethink: the song *Feitio de Oração*, by Noel Rosa and Vadico, which inspired the title of this dissertation, states that no one learns samba at school. We questioned this assertion, suggesting that this reality can be different. As we see here, yes we can learn samba and/or any other popular musical style in school.

Keywords: music, culture, learning, creativity, Law 11,769/2008.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Sala em L, vista de cima	75
FIGURA 2 – Sala em L, vista angular	75
FIGURA 3 – Sala em L, vista do fundo	75
FIGURA 4 – Sala em L, vista da entrada	75
FIGURA 5 – Fundo da sala	76
FIGURA 6 – Pandeiro	76
FIGURA 7 – Teclados	76
FIGURA 8 – Xilofone	76
FIGURA 9 – Guitarra, baixo	76
FIGURA 10 – Sanfona e amplificadores	76
FIGURA 11 – Bateria	77
FIGURA 12 – Armário de instrumentos	77
FIGURA 13 – Armário de instrumentos 2	77
FIGURA 14 – Violões e guitarras	77
FIGURA 15 – Entrada da sala	78
FIGURA 16 – Atividade dentro da sala de música	80
FIGURA 17 – Atividade rítmica no pátio	80
FIGURA 18 – Entrevista com Tatá	89
FIGURA 19 – Ensaio com Frederico na sala de música	91
FIGURA 20 – Frederico e alunos na apresentação	91
FIGURA 21 – Recreio na porta da sala de música 1	92
FIGURA 22 – Recreio na porta da sala de música 2	92
FIGURA 23 – Recreio na porta da sala de música 3	93
FIGURA 24 – Atividade dentro de sala de aula	94
FIGURA 25 – Atividade fora da sala de aula	94
FIGURA 26 – Ensaio <i>Empreguetes</i>	111
FIGURA 27 – Produção de figurino	111
FIGURA 28 – Partitura da música <i>Crepúsculo</i>	113
FIGURA 29 – Letra da música <i>Vida de Empreguete</i>	116
FIGURA 30 – Alunos à espera da apresentação 1	120
FIGURA 31 – Alunos à espera da apresentação 2	120
FIGURA 32 – Apresentação de <i>Sexta-feira 13</i>	121
FIGURA 33 – Apresentação de <i>Crepúsculo</i>	121
FIGURA 34 – John, no palco, após apresentação do grupo	122
FIGURA 35 – Folder da apresentação	123

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação Musical até 2005	25
QUADRO 2 – Produção científica dos anais da ABEM no período de 2001 a 2008	27
QUADRO 3 – Mapa de eventos	81
QUADRO 4 – Sinais utilizados nas transcrições	82
QUADRO 5 – Mapa de Eventos da aula de música do dia 30/05/2012	85
QUADRO 6 – Sequência interacional – Aula espontânea	87
QUADRO 7 – Sequência interacional – Proposta de experimentação em sala	89
QUADRO 8 – Sequência interacional – criação musical em sala	90
QUADRO 9 – Sequência Interacional – Aquecimento	95
QUADRO 10 – Mapa de Eventos da aula de música do dia 18/04/2012	98
QUADRO 11 – Sequência Interacional: tambor falante	99
QUADRO 12 – Sequência Interacional: berimbau	100
QUADRO 13 – Sequência Interacional – questão de gênero	104
QUADRO 14 – Sequência Interacional – Banda de Meninos	107
QUADRO 15 – Sequência Interacional – Ensaio de <i>Crepúsculo</i>	109
QUADRO 16 – Sequência Interacional – entrevista Rafaela	111
QUADRO 17 – Sequência Interacional – <i>Empreguetes</i>	114
QUADRO 18 – Sequência Interacional – Continuação <i>Empreguetes</i>	115
QUADRO 19 – Mapa de eventos – Apresentação final	118
QUADRO 20 – Sequência Interacional – conversa com John	118

LISTA DE SIGLAS

ABEM –	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM –	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE –	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNPq –	Conselho Nacional de Pesquisa
COOPEN-BH –	Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte
FaE –	Faculdade de Educação
FAPEMIG –	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FUNDEP –	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GEPSA –	Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
LAPED –	Laboratório de Psicologia e Educação – Helena Antipoff
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPB –	Música Popular Brasileira
PUC/MG –	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SBCDG –	<i>Santa Barbara Classroom Discourse Group</i>
SEMA –	Superintendência de Educação Musical e Artística
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UNI/BH –	Centro Universitário de Belo Horizonte
ZDP –	Zonas de Desenvolvimento Proximal/Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE PESQUISA	16
CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.1 Contextualizando o objeto de estudo	23
1.2 Fernandes e o <i>estado da arte</i> em Educação Musical	24
1.3 As contribuições de Werle e Bellocchio para o campo da Educação Musical	25
1.4 O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi	30
CAPÍTULO 2 –A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	33
2.1 Aspectos históricos do ensino de música no país	33
2.1.1 A influência jesuítica	34
2.1.2 De Dom João VI a Dom Pedro II: a prosperidade cultural do país	35
2.1.3 O Brasil República e a formalização do ensino de música nas escolas	37
2.1.4 Villa-Lobos, o Canto Orfeônico e o estudo musical nas escolas públicas	38
2.1.5 As Leis de Diretrizes e Bases	40
2.1.6 O retorno da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas: a Lei 11.769/08	42
2.2 As raízes filosóficas da educação musical	43
2.2.1 A música a partir do século XX: métodos de educação musical.....	45
2.3 A música popular brasileira: uma história à parte	49
2.3.1 A música popular do Brasil Colônia	50
2.3.2 A República brasileira e o surgimento do samba	51
2.3.3 A época de ouro da música nacional	52
2.3.4 A música brasileira a partir da bossa nova	54
2.3.4.1 O <i>Clube da Esquina</i> e a música mineira no cenário da música nacional	55
2.3.5 A música e as transformações do novo século	57
2.3.6 Considerações sobre a história da música e da educação musical brasileira: síntese	58
CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	60
3.1 A Etnografia Interacional	62
3.1.1 Antropologia Cognitiva	63
3.1.2 Sociolinguística Interacional	63
3.1.3 Análise Crítica do Discurso	64
3.2 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	65
3.2.1 Vigotski e a atividade criadora	68
3.3 Cenário da pesquisa	72
3.3.1 Contextualizando o campo de pesquisa	73
3.3.2 O palco: descrevendo e caracterizando a escola	74
3.3.3 Os músicos: caracterizando o professor e seus alunos	78
3.4 A coleta de dados	79
CAPÍTULO 4 – AULA DE MÚSICA: UM TRABALHO ARTESANAL	84
4.1 Tecendo o fio da história: o professor de música	85
4.1.1 A comunicação entre o professor de música e a família dos alunos	91
4.1.2 O fio condutor do aprendizado musical: do caos à ordem	92

4.1.3 Organização e dinâmica da turma do 4º ano: evento <i>Aquecimento</i>	94
4.2 O lúdico na relação de ensino e aprendizagem de música	97
4.3 As relações de gênero na definição das atividades musicais dos alunos	102
4.3.1 A visão do professor sobre as escolhas das crianças	103
4.3.2 Os meninos instrumentistas	106
4.3.3 As meninas cantoras	109
4.3.3.1 Sonhando em ser <i>pop star</i> : as <i>empreguetes</i>	114
4.4 A apresentação final	117
4.4.1. Avaliação do grupo sobre a apresentação final	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professor de música da escola	137
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Pais dos alunos	139
C – Termo de Anuência: escola	141
D – Roteiro da entrevista individual com o professor	144
E – Roteiro da entrevista individual com o aluno	145

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as interações sociais escolares estabelecidas entre um professor de música e seus alunos, para compreender, especificamente, as situações que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo desses alunos, em sala de aula. Foram pesquisadas crianças entre 8 e 9 anos de idade, de duas turmas, sendo uma de 3º e outra de 4º anos do ensino fundamental, ambas de escola da rede particular, em Belo Horizonte/MG, no primeiro semestre de 2012.

Iniciei meus estudos de música aos doze anos de idade, na Fundação de Educação Artística, em Belo Horizonte. Nessa escola, tive a oportunidade de ser aluna do professor Marco Antônio Guimarães, reconhecido por sua capacidade criadora, que transforma em instrumentos musicais as suas experiências sonoras, há décadas, no grupo Uakti. Suas aulas foram sempre muito especiais. Certa noite, por exemplo, quando treinávamos compassos, a luz da escola acabou. Para outros professores e alunos isso significou o final da aula. Para nossa turma, a experiência foi bem diferente. O professor acendeu um incenso e passou a fazer os movimentos que representavam os compassos binários, ternários e quaternários, usando a luz daquele incenso como referência. Lembro-me até hoje da leveza de suas mãos, no escuro da sala. Também guardo na memória a beleza e delicadeza da cena, e o perfume agradável que exalava no ar. Acredito que situações como essas, de experiências criativas em sala de aula, favorecem o aprendizado musical e, como foi no meu caso, podem marcar para sempre as relações dos alunos com a música. Provavelmente, essa experiência contribuiu para direcionar meu interesse de pesquisa para o tema da criatividade em sala de aula.

A frase *ninguém aprende samba no colégio*, título desta dissertação, foi retirada da letra da música *Feitio de Oração*, de Noel Rosa e Vadico. Reconheço Noel como um dos principais representantes da construção de uma identidade musical brasileira, popular e moderna. Admiro e me deleito com suas canções, que aprendi a gostar ainda criança, embalada pelos antigos *bolachões* 78 rpm que tocavam na radiola de meu pai. Apesar de considerar *Feitio de Oração* uma das mais belas músicas de nosso cancioneiro popular, questiono a afirmativa dos compositores, por constatar, nesta pesquisa de campo, outra realidade, que será descrita no decorrer deste trabalho. Na oportunidade, acrescento que o termo *samba* foi utilizado aqui de forma metonímica, pois, neste caso, representou o aprendizado - no colégio - de música popular, de modo geral.

DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE PESQUISA

Minha trajetória profissional está vinculada à docência de música há quase três décadas. Durante esses anos, venho trabalhando como professora, tanto em escolas especializadas no ensino de música quanto em escolas de educação básica. A primeira experiência que tive como professora de música ocorreu em 1984, quando comecei a trabalhar com a educação infantil do Colégio Dom Cabral, em Belo Horizonte. Lembro-me que, ainda bem jovem, cantava e tocava violão para as crianças e usava brincadeiras para estimular o ritmo e o interesse dos alunos pelas aulas. Logo depois, tornei-me professora de canto popular em escola especializada - a Babaya Escola de Canto. Lá, durante quase 10 anos, pesquisei, aprendi, ensinei e experimentei recursos didáticos que pudessem favorecer a criatividade, enfocando, principalmente, aspectos da música popular brasileira. Graduei-me em Psicologia, em 1987, na PUC/MG, e direcionei meus estudos para a Psicanálise, mantendo, ao mesmo tempo, o trabalho com a música e a educação musical. Interessada pela força das palavras, dei atenção especial às letras das músicas que ouvia e tocava, imaginando que, ao decifrar suas entrelinhas, estivesse conhecendo melhor o mundo à minha volta. Lia, relia, consultava dicionários, pesquisava citações e, aos poucos, fui construindo minha identidade musical, ampliando horizontes e criando referências estéticas pessoais. Reforçando o diálogo entre a formação de psicóloga e o trabalho com a música, no curso de Especialização em Fundamentos da Psicanálise, realizado em 1991, no UNI-BH, optei por apresentar monografia relacionando a canção *O Quereres*, de Caetano Veloso, com os conceitos de desejo e pulsão, nas obras de Freud e Lacan.

Em 2000, mudei-me para Carajás, no Pará, onde lecionei música para o ensino fundamental e o ensino médio do Colégio Pitágoras, durante quatro anos. Acredito que esse trabalho marcou de forma decisiva minha vida profissional e, por tal motivo, explanarei aqui, brevemente, um pouco dessa experiência.

Carajás é uma vila operária subsidiada pela Vale S. A. e abriga pessoas oriundas de várias regiões do país, com diferentes bagagens culturais. Segundo Barbedo (2000, p. 13), a identidade coletiva que caracteriza normalmente moradores conterrâneos, pouco pode ser percebida no contexto local. Os valores que unem a população de Carajás são, na maioria das vezes, os definidos pela mineradora, pois, “em plena Floresta Amazônica, é a cidade da

floresta onde vivem os empregados da empresa com suas famílias que, ao compartilharem trabalho e moradia, têm no confinamento voluntário um modo de vida”. Ao iniciar minha docência em Carajás, recebi *carta branca* da direção da escola para definir o trabalho que iria realizar, com total liberdade de conteúdos e de metodologia. Entretanto, o diretor da escola logo me informou as dificuldades vividas pelos professores de música anteriores em relação à participação e ao envolvimento dos alunos com a disciplina. Segundo ele, esse desinteresse era decorrente da falta de identidade cultural das famílias e dos alunos de lá, fato que comprometia as aulas de artes, de modo geral. Diante desse contexto, minha preocupação inicial foi a de realizar uma docência que valorizasse a criatividade dos alunos, já que para a grande maioria deles era a primeira oportunidade de aprendizado em música. Optei por desenvolver trabalhos coletivos, envolvendo alunos de todas as séries, mas que aproveitassem os valores individuais no canto e na execução de instrumentos musicais, utilizando a música como ferramenta de interação e de socialização naquela comunidade escolar. Foram quatro anos de grande envolvimento dos alunos em intensas produções coletivas e criativas, que resultaram na realização de dois teatros musicados e de três festivais da canção, com músicas inéditas, compostas pelos próprios alunos. De modo geral, considero que a experiência colaborou para o fortalecimento da disciplina de música como espaço criativo e socializador em sala de aula naquele ambiente. Por isso, penso que a experiência em Carajás foi importante na definição dos rumos que escolhi para a realização da pesquisa aqui apresentada.

Ao voltar para Belo Horizonte, trabalhei na Fundação Municipal de Cultura até 2008, na área de planejamento e monitoramento de projetos culturais oferecidos a famílias de baixa renda ou em situação de risco social do município. Em 2009, dei aulas de música para o ensino fundamental na COOPEN-BH, escola particular que funciona em regime de cooperativa de pais, e lecionei violão e musicalização infantil em escola especializada no ensino de música –, a Pro Music. Apesar de sempre buscar recursos teóricos e metodológicos que balizassem meu trabalho profissional, a professora que me tornei contou com boa dose de intuição e a minha formação docente foi construída nas relações estabelecidas entre mim e meus alunos, no ambiente de sala de aula. As influências de outros professores da área e de músicos com os quais convivi, além do meu gosto pessoal, foram também significativas para definir os rumos de minha atuação como professora de música.

No correr dos anos de minha trajetória profissional, uma questão tornou-se recorrente em meu trabalho docente e me instigou a buscar os caminhos da pesquisa acadêmica: o desejo de compreender como as relações que se estabelecem entre professores e alunos em sala de aula podem determinar a qualidade da aprendizagem criativa em música.

Portanto, a escolha do tema de estudo aqui tratado deveu-se, primeiramente, à busca de respostas para essa questão.

Além de minha experiência profissional como professora de música, outro importante motivo que me levou à escolha do tema dessa pesquisa foi o atual momento de retorno da obrigatoriedade da disciplina de música nas escolas. Acredito que esse contexto é oportuno para refletirmos sobre qual educação musical queremos oferecer às nossas crianças e jovens. A Lei nº 11.769¹, de 18 de agosto de 2008, dispõe sobre o ensino de música na educação básica e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394², de 20 de dezembro de 1996, determinando que a música seja conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular, e estipulou o prazo de três anos letivos para que os sistemas educacionais se adaptassem às exigências por ela estabelecidas. Portanto, desde 2012, existe o compromisso legal de se implantar a disciplina de música nas escolas brasileiras. O tema tem gerado a realização de encontros, fóruns de discussão e congressos, além do aumento de publicações científicas na área, buscando contribuir com reflexões, mas também com ações efetivas relacionadas à prática da educação musical³.

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) e da Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). O GEPSA, grupo de estudos e pesquisa do qual faço parte, é formado por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e está ligado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Curso de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, e ao Laboratório de Psicologia e Educação (LAPED) – Helena Antipoff, ambos vinculados à FaE/UFMG. Este trabalho contou com a colaboração teórica e afetiva dos membros do GEPSA, que contribuíram em várias oportunidades com discussões sobre o tema pesquisado, principalmente sobre os pressupostos teórico-metodológicos adotados.

No texto de Gomes *et al.* (2011), *Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência teórico-metodológica*, publicado nos anais da ANPED 34,

¹ BRASIL. Lei ordinária. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em: 12 jun. 2011.

² BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 12 jun. 2011.

³ A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1991, vem realizando discussões relacionadas à prática da educação musical nas escolas e, atualmente, através de ações da sua diretoria e dos seus sócios em geral, participa ativamente do cenário de implantação da Lei, dialogando com os diferentes segmentos políticos e educacionais que atuam na definição dos rumos da educação musical brasileira.

as autoras discutem a escolha da etnografia em pesquisas de abordagem histórico-cultural, discorrendo sobre os pressupostos teórico-metodológicos das duas perspectivas e suas possíveis convergências e divergências. De acordo com essas autoras, a prática da etnografia na educação busca compreender as oportunidades de aprendizagem de todos os envolvidos nessa relação, pressupondo que as salas de aula são espaços de construção de culturas, sendo que de acordo com Vigotski (2008a), a aprendizagem ocorre de fora para dentro, do nível interpessoal para o intrapessoal e é mediada pela linguagem. Na pesquisa etnográfica e histórico-cultural, é através do outro que o pesquisador aprende e apreende os significados das tradições culturais do grupo, construindo um conhecimento sobre e com a comunidade pesquisada. Também Castanheira (2004) apresenta uma relevante discussão sobre a perspectiva teórico-metodológica da etnografia interacional. Segundo a autora, a aprendizagem ocorre a partir de uma perspectiva contextual e está relacionada ao desenvolvimento das práticas dos membros de um grupo e também ao conhecimento construído por esse grupo.

Pensar a música na situação escolar significa promover diálogo entre culturas. Diálogo esse que amplia e expande a escuta da diversidade cultural presente na comunidade escolar. A música é um dos caminhos de produção de identidades culturais e ela favorece o agrupamento social. Para Travassos (2005), ela pode congrega e identificar, diferenciar, classificar e hierarquizar: a música, ao mesmo tempo, une e separa. Portanto, o retorno da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas pode significar uma poderosa oportunidade de construção e reforço de identidades culturais de crianças e de despertar nelas o gosto pela música. Essa pesquisa pretende colaborar com possíveis respostas a perguntas que se apresentam no atual cenário da educação musical: Como se dá o trabalho do professor de música em sala de aula? Quais são seus objetivos? Como são estabelecidas as relações entre professor e alunos no ambiente escolar? Como essas relações podem favorecer o trabalho criativo em música, na sala de aula?

Procuramos estudar e entender a natureza complementar da relação entre o individual e o coletivo e a natureza social e histórica dos processos de aprendizagem de música dos grupos pesquisados. Esperamos que as reflexões apontadas aqui possam contribuir para uma maior compreensão do tema.

O texto aqui apresentado foi organizado da seguinte forma: no capítulo 1, delimitamos o problema de pesquisa e procuramos relatar a relevância do tema para o campo acadêmico. Descrevemos um sucinto *estado da arte* do objeto de estudo aqui proposto e estabelecemos o conceito de criatividade com o qual trabalhamos. No capítulo 2, relatamos

um breve histórico da educação musical no país, considerando os aspectos históricos e os aspectos filosóficos que envolvem esse ensino. No capítulo 3, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos, demonstrando a lógica de investigação adotada na pesquisa, que propôs um diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Etnografia Interacional e a Educação musical, destacando os principais conceitos teóricos utilizados. No capítulo 4, descrevemos as análises das interações entre os participantes da pesquisa, buscando compreender como se estabeleceram as trocas comunicativas e como, nesse movimento, o professor de música e seus alunos construíram oportunidades de ensino e aprendizagem musical criativa. Depois, apresentamos as considerações finais, que buscam responder às questões aqui levantadas sobre as interações sociais escolares e o trabalho criativo realizado no grupo analisado.

CAPÍTULO 1

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa procurou investigar e analisar as interações sociais estabelecidas entre um professor de música e seus alunos de duas salas de aula de uma escola de ensino fundamental, com o objetivo de compreender os fatores que favoreceram os processos criativos dos alunos, no contexto daquele ambiente cultural. Julgamos oportuno realizar um breve *estado da arte* do tema pesquisado e, assim, primeiramente, explicitaremos o que os estudos têm apontado, genericamente, sobre o ensino de música nas escolas e, depois, traçaremos um breve panorama dos trabalhos que envolvem o conceito de criatividade. Salientamos a relevância do tema para o campo acadêmico na atualidade e compartilhamos com Ben (2003) a percepção de que a educação musical brasileira vem apresentando um desenvolvimento significativo como área de conhecimento acadêmico-científico, nos últimos anos.

Os temas contemplados nas pesquisas em educação musical têm-se diversificado muito. Ela vem realizando diálogos teórico-metodológicos importantes com alguns campos de conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a História e a Antropologia, resultando em diversas metodologias de pesquisas, como experimentos, *surveys* e estudos de casos, somadas a etnografias, histórias de vida e pesquisa-ação. Para Ben (2003), apesar de a educação ser um fenômeno complexo, que envolve múltiplas e variáveis dimensões, é preciso definir o objeto de estudo da Pedagogia como ciência da educação. A autora compartilha com Pimenta (1998) a ideia de que a Pedagogia tem como objeto de estudo a prática social da educação e considera essa discussão relevante também para a educação musical. Kraemer (2000) contribui com essa discussão, afirmando que a educação musical tem como objeto de estudo as relações entre as pessoas e a música sob os aspectos de apropriação e transmissão. Portanto, ao se fazer pesquisa em educação musical deve-se investigar como as pessoas relacionam-se com a música também em termos de seu ensino e aprendizagem nas escolas ou em qualquer outro ambiente. Segundo Arroyo (1999), a educação musical como campo de conhecimento está entrelaçada a outras disciplinas e se origina da interseção entre musicologias e pedagogias, entendidas como as várias disciplinas que se dedicam ao estudo das músicas e da educação. Ben (2003) afirma ainda que para compreender como as pessoas

relacionam-se com a música e geram saberes que favoreçam a sua prática é preciso conhecer a prática social da educação musical em suas múltiplas configurações, perspectivas e dimensões, como ponto de partida e de chegada em educação musical.

De outra parte, André (1997) sugere a realização de estudos etnográficos de práticas de ensino de música nas escolas como forma de aprofundar o conhecimento do cotidiano escolar nessa disciplina e das relações que se constroem, com todas as suas especificidades. Também para Souza (2001), alunos e professores são indivíduos que se relacionam com a música a partir de seu conhecimento anterior e de suas expectativas, impregnados pelos fatores sociais, pelo meio, pela educação, pela idade e pelos hábitos. Antes de desenvolver a pesquisa, julgamos necessário, aqui, apresentar algumas considerações que permeiam o conceito de criatividade em educação musical, bem como especificar o conceito por nós adotado, que se baseia na perspectiva dialética da construção do conhecimento, da Psicologia Histórico-Cultural.

Existe certa indefinição sobre o que significa ser criativo e o que são produtos criativos no processo de ensino e aprendizagem de música. Segundo Beineke e Leal (2001), podem-se identificar, inicialmente, duas formas de compreensão do termo criatividade no contexto da educação musical: em algumas situações, a criatividade é vista como um conteúdo a ser desenvolvido por meio de atividades específicas e, em outros contextos, como um princípio que subjaz ao processo educativo. Outra dificuldade que cerca a compreensão do conceito de criatividade é a falta de diferenciação entre ele e os conceitos de inteligência, originalidade, imaginação e espontaneidade. Vários trabalhos demonstram que não há uma correlação direta entre criatividade e inteligência, como relata Balkin (1991) e, segundo o mesmo autor, deve-se reconhecer que, apesar de serem conceitos distintos, frequentemente o comportamento criativo tem elementos de originalidade. Para Elliott (1995), imaginação e criatividade não são a mesma coisa, mas a imaginação desempenha papel importante na criação musical. Gardner (1996), ao discutir o conceito de criatividade, define um indivíduo criativo como uma pessoa que soluciona problemas, cria produtos e levanta novas questões que passam a ser aceitas num determinado ambiente cultural. Para ele, nada é ou deixa de ser criativo em si mesmo ou por si mesmo e uma pessoa pode ser criativa em um domínio e não ser em outros. Sendo assim, para Gardner, as atividades criativas somente são reconhecidas como tal quando são aceitas numa determinada cultura. Portanto, a criatividade é um julgamento inerentemente cultural, no qual ser ou não ser criativo irá depender do contexto em que se encontra o indivíduo.

Também Vigotski (1998), conceituou a atividade criadora. Para ele, criatividade é toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer resulte de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam no próprio ser humano. Optamos por adotar nesta pesquisa o conceito de criatividade estabelecido por Vigotski e, assim, buscamos contextualizar nosso objeto de estudo relacionando-o com os referenciais teóricos definidos pelo autor, os quais serão aprofundados à frente.

1.1 Contextualizando o objeto de estudo

Ao fazer a revisão de literatura e o levantamento bibliográfico do objeto de estudo desta pesquisa, buscamos informações sobre dissertações e teses de educação musical produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas, e consultamos a produção de pesquisas sobre o tema de modo geral, em artigos, periódicos, revistas e livros. Utilizamos o portal de periódicos da Capes⁴ para localizar grande parte do material pesquisado, buscando pelas seguintes palavras-chave: música, educação musical, ensino de música, educação básica, sala de aula, criação, processo criativo e criatividade. As publicações científicas da ABEM⁵, como os anais de congressos e os diversos fascículos da Revista da ABEM⁶ são, atualmente, veículos privilegiados de pesquisa sobre a produção científica que ocorre em nosso país, em educação musical. Pela abrangência e qualidade de suas publicações, as produções da ABEM foram também de fundamental importância para a contextualização dessa pesquisa.

⁴Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em: 12 jun. 2011.

⁵ Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

⁶ Há alguns anos, a revista vem atendendo aos critérios de qualidade da produção científica e, por isso, está classificada como Qualis Nacional A pela Capes não só na área de música, mas também nas áreas de Educação e História (Ben, 2007).

1.2 Fernandes e o *estado da arte* em Educação Musical

Dentre os estudos referentes ao tema ora proposto, encontramos as publicações de Fernandes (2000, 2006, 2007), que realizou ampla pesquisa sobre a produção acadêmica em ao longo dos anos. Inicialmente, Fernandes (2000) estudou a situação do campo nas décadas de 1980 e 1990 nos cursos de pós-graduação em Educação. Ele listou as dissertações e teses defendidas; verificou a produção em termos quantitativos dentro das especialidades do CNPq, estabelecidas para a educação musical; e analisou a situação no que se refere ao aspecto comparativo entre a produção nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Música/Educação Musical. Fernandes demonstrou que, no Brasil, em aproximadamente vinte anos, houve um sensível crescimento do número de pesquisas realizadas em educação musical nos cursos de pós-graduação em Educação e que a educação musical ganhou espaço e relevância nesse período, pois, de 1981 a 1990 foram feitas 17 pesquisas sobre o tema e já entre 1991 e 1998 esse número dobrou, passando para 39 trabalhos. Dos títulos listados por Fernandes, dois trabalhos abordaram o tema criatividade. A dissertação de Mestrado de Ramalho (1995), com o tema *Afinando o piano: um estudo sobre o caráter criativo ou reprodutivo na formação do músico*, e a tese de Doutorado de Figueiredo (1996), com o tema *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Os dois trabalhos, apesar de tangenciarem o conceito de criatividade, pouco ou nada têm em comum com o trabalho aqui apresentado, que tem como objeto específico de análise e de investigação os fatores que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo de crianças da educação básica, em sala de aula. O primeiro título referiu-se a uma pesquisa ligada ao ensino de piano e às características próprias desse instrumento, e o segundo baseou-se na improvisação musical de adultos e na sua capacidade de se expressar musicalmente e de executar um instrumento musical.

Em outra oportunidade, Fernandes (2006) realizou também um *estado da arte* dos relatórios de pesquisa de conclusão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros de diversas áreas, que trataram do tema educação musical até 2005. Mas o autor afirmou que falar em *estado da arte* em educação musical e em música é complicado. Ele considera que há uma lacuna na produção bibliográfica sobre o tema e concorda com Alves-Mazzotti (2002), que questiona o fato de os pesquisadores brasileiros não se interessarem pela produção de estudos na área da educação musical. Ainda assim, em suas pesquisas, Fernandes constatou que houve aumento importante na quantidade de trabalhos produzidos por alunos de pós-graduação em música nesses anos, e chamou a atenção para o número de pesquisas realizadas sobre o tema em

outros cursos que não foram de música. Afirmou ainda que, no Brasil, a subárea de Música, chamada educação musical, apresenta-se em pleno estágio de evolução, devido ao aumento do número de pesquisadores, de cursos de pós-graduação em música e do número de cursos/vagas de pós-graduação em várias outras áreas, que ampliam o acesso de pesquisadores e a publicação de periódicos especializados. Além disso, o autor refletiu sobre a criação da ABEM e da ANPPOM⁷, considerando-as fundamentais para maior sistematização e intercâmbio de produções científicas na área da música. As informações de Fernandes também revelaram que os programas de pós-graduação que mais desenvolveram pesquisas em até 2005 pertenciam às áreas de artes, música e educação.

Os trabalhos realizados até 2005 estão descritos no quadro abaixo:

QUADRO 1
Programas de Pós-Graduação em Educação Musical até 2005

Especialidade de Educação Musical	Quantidade de dissertações e teses
Filosofia e Fundamentos da Educação Musical	14
Processos formais e não formais da Educação Musical	210
Processos cognitivos na Educação Musical	18
Administração, Currículos e Programas na Educação Musical	7
Educação Musical Instrumental	9
Educação Musical Coral	14
Educação Musical Especial	4
Total	267

Fonte: FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. In: *Revista da ABEM* nº. 5, p. 45-57. Porto Alegre: ABEM, 2000.

Das 267 pesquisas listadas por Fernandes, apenas três referem-se, no título, ao conceito de criação e/ou criatividade. São três dissertações de Mestrado realizadas no ano de 2004, dos seguintes autores:

⁷ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Brito, que desenvolveu o tema *Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H. J. Koellreutter*; Silva, que escreveu *Música no ensino médio: possibilidade e caminhos na criatividade*; e Siqueira, que escreveu *Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no hip hop de São Carlos*. As três dissertações também encontram-se distantes do trabalho realizado nesta pesquisa, que teve como especificidade reconhecer como ocorreu o trabalho criativo em música, realizado com crianças, em duas salas de aula, da educação básica. A dissertação de Brito propôs cartografar o pensamento koellreutteriano: o seu pensar artístico, filosófico, social, político e científico, que teve na música e na criação musical os pontos de fuga e convergência. Nesse trabalho, a autora analisou parte da produção composicional de Hans-Joachim Koellreutter, apresentou os fundamentos do pensamento do compositor húngaro e refletiu sobre o seu projeto educacional em música. A dissertação de Silva discorreu sobre a educação musical de alunos do ensino médio de uma escola de aplicação da Universidade Federal de Goiás. Seu trabalho enfatizou a importância do ensino de música na escola e valorizou a realidade do aluno, sob o ponto de vista criativo. Silva revisou autores que abordam a necessidade de considerar o contexto do aluno e a criatividade na educação musical, mas seu estudo de caso, segundo Arroyo (1999), enfatizou o processo metodológico de ensino e de aprendizagem e deu pouco destaque aos atores envolvidos e aos contextos escolares da pesquisa. A terceira dissertação, de Siqueira, teve como ponto central a investigação de processos educativos que permeiam o cotidiano de jovens do hip hop de São Carlos, cidade do interior paulista. O pesquisador analisou como se educam esses jovens e como educam outras pessoas de suas comunidades, constatando os processos educativos presentes na prática envolvidas.

1.3 As contribuições de Werle e Bellochio para o campo da Educação Musical

Werle e Bellochio (2009) contribuíram também significativamente para a compreensão desse campo de pesquisa. As autoras publicaram levantamentos da produção científica nos anais dos encontros nacionais da ABEM, no período de 2001 a 2008, que possibilitaram mapear os trabalhos e artigos que têm como tema a educação musical no contexto de formação, e práticas docentes de professores não especialistas em música e em educação musical. Foram mapeados 63 trabalhos, em um universo de 1.101, e 11 artigos, no contexto de 219 publicações, que foram analisados do ponto de vista qualitativo e organizados em três categorias, demonstradas a seguir:

QUADRO 2
Produção científica dos anais da ABEM no período de 2001 a 2008

Categorias	Número de Trabalhos e Artigos	Porcentagem
Formação acadêmico-profissional	28	38%
Formação continuada	25	34%
Educação musical na educação básica.	21	28%

Fonte: WERLE, K; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. *Revista da ABEM*, n. 22, set. 2009.

Conforme descrito no quadro, a última categoria, educação musical na educação básica – interesse principal deste projeto de pesquisa - compreendeu 21 textos. Para a organização dessa categoria foram considerados os trabalhos e artigos que centralizaram seu tema na relação que os professores da educação infantil e dos anos iniciais têm com a mobilização de atividades e com o desenvolvimento de práticas musicais na escola. O delineamento conceitual da categoria baseou-se tanto em questões sobre a relação da educação musical na educação básica como em experiências e práticas realizadas nesse âmbito. Três desses trabalhos referiram-se ao ensino da música na perspectiva dos professores⁸: Borges e Ribeiro (2002) pesquisaram sobre as características do ensino de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de Uberlândia/MG. A pesquisa, intitulada *Mapeamento parcial do ensino de arte na educação infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a educação musical* teve como principal recurso metodológico o *survey*. As autoras constataram que o entendimento das escolas sobre o significado do ensino musical baseava-se na realização de atividades e eventos destinados a datas comemorativas ou a apresentações artísticas em gincanas, feiras e momentos culturais. Nas escolas pesquisadas, compreendeu-se a música apenas como recurso, dentro da concepção de educação artística, e não houve menção propriamente ao ensino de música. Figueiredo e Silva (2005) investigaram a situação da música na perspectiva de

⁸Para saber mais sobre os resultados das duas primeiras categorias, ler WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. *Revista da ABEM*, n. 22, p. 29-36, set. 2009.

professoras generalistas de uma escola pública da cidade de Florianópolis/SC. Essa pesquisa, *Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, investigou a presença da música nas séries iniciais de uma escola pública. O trabalho seguiu as orientações metodológicas da pesquisa qualitativa, devido ao interesse dos autores em conhecer o significado que as professoras atribuíam à música, em suas atividades. Foram realizados questionários e entrevistas com 11 professoras generalistas da escola participante, além de observações do espaço escolar, com o intuito de verificar de que maneira a música acontecia dentro e fora da sala de aula. A pesquisa demonstrou que das 11 professoras entrevistadas, 10 possuíam curso superior e 6 tinham especialização *lato sensu* em áreas afins à Pedagogia. Os resultados demonstraram haver qualificação profissional das professoras, mas, apesar disso, constatou-se que a formação musical recebida por elas era superficial ou inexistente. Soler e Fonterrada, em 2007, fizeram um levantamento da situação do ensino de música em 19 escolas privadas de educação infantil de Indaiatuba/SP, buscando analisar seu propósito na sala de aula e na formação das crianças (de 3 a 6 anos de idade). A metodologia escolhida foi o *survey* e optaram por trabalhar com professores que concordassem espontaneamente em responder o questionário. Segundo os resultados da pesquisa, apenas 9 escolas apresentaram em seu corpo docente o especialista em educação musical, mas 92% dos professores polivalentes entrevistados afirmaram utilizar música em sala de aula, como recurso pedagógico, na alfabetização e no cotidiano escolar. O mapeamento realizado por Werle e Bellocchio (2009) demonstrou crescimento no número de pesquisas focalizadas na relação entre professores e educação musical. Para as autoras, este é um campo de pesquisas rico e promissor, que pode ser explorado por diferentes pesquisadores e/ou grupos de pesquisa. Os trabalhos descritos procuraram compreender aspectos da relação entre ensino e aprendizagem que dialogam com os resultados de nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito à busca de uma compreensão da atuação do professor em sala de aula e da situação do ensino de música nas escolas. Todavia, nenhum desses trabalhos se ateu às possibilidades de compreensão de como se constroem as relações criativas em sala de aula, e apresentaram diferenças significativas quanto aos referenciais teórico-metodológicos e ao público alvo aqui proposto.

Ao consultar o portal de periódicos da Capes para localizar a produção acadêmica de Mestrado e Doutorado na área de educação musical entre os anos de 2005 e 2010, encontramos 19 trabalhos que fizeram referência às palavras-chave por nós estabelecidas para essa pesquisa. Desses trabalhos, 5 referiram-se à criatividade, 1, à afetividade, 1, à imaginação e o último, à criação. Ao associar as palavras *música*, *processo criativo* (ou *criatividade*, ou *criação*) e *educação básica* na pesquisa por assunto, no banco de teses do Doutorado não

foram registrados resultados nos anos de 2010, 2008, 2007 e 2006. Em 2009, encontramos a tese de Beineke, *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. O estudo de Beineke situou-se no campo das pesquisas sobre a aprendizagem criativa, conceito emergente nas áreas de educação e de educação musical, que focaliza o desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens em situação de aprendizagem. A autora realizou um estudo de caso, em aulas de música de uma turma de 2ª série do ensino fundamental, e teve como referencial teórico dois eixos: o primeiro, sob a perspectiva das crianças, foi construído conforme o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1988), e o segundo enfocou o papel do professor na consolidação das relações sociais em aula e as dimensões que caracterizam o ensino criativo. Ao realizarmos a mesma pesquisa por assunto, no banco de dissertações do Mestrado, não foram encontrados resultados nos anos de 2010, 2009 e 2007. Entretanto, em 2008, encontramos as dissertações de Borges, *Abordagens criativas: possibilidades no ensino/aprendizagem da música contemporânea*, e de Bellodi, *Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo*. Também em 2006, encontramos a dissertação de Carvalho, *Educação musical no ensino fundamental: uma proposta introdutória com base na criação*. Borges tratou de conteúdos ligados à música contemporânea. Seu objetivo foi aproximar a prática educacional dos sujeitos da pesquisa – educadores do projeto *Música na Escola*, do Conservatório Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira – a um repertório contemporâneo que contemplasse novas possibilidades de ouvir e fazer música. Bellodi investigou a criatividade e os efeitos de sua inserção na educação musical de alunos dos estágios iniciais das classes de teoria e percepção da Universidade Livre de Música (São Paulo/SP), como parte do processo de ensino-aprendizagem, relacionando-a com a prática e vivência dos fundamentos básicos da composição. Por sua vez, a dissertação de Carvalho teve como objetivo estruturar uma proposta inicial de ensino de música, com ênfase na criação musical, aplicável ao ensino fundamental. Através de uma literatura específica de trabalhos previamente desenvolvidos voltados para a criação musical, a autora estudou questões relativas à criação de conhecimento musical, com ênfase em métodos de ensino e currículos de música.

De todo o material pesquisado na revisão de literatura feita para esta dissertação, o trabalho que mais se aproximou de nossa proposta foi a tese de Doutorado de Beineke (2009), *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Sua pesquisa teve em comum com a nossa o interesse em investigar como as dimensões da aprendizagem criativa articulam-se no contexto do ensino de música na

educação básica. Outros aspectos também se aproximaram desta pesquisa: a valorização do papel do professor na construção das relações sociais que caracterizam um ensino criativo, a valorização da importância de reconhecer as relações sociais que se estabelecem em sala de aula, e a valorização do engajamento dos interesses dos alunos e de suas contribuições nas atividades musicais. Beineke utilizou como referencial teórico o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi de criatividade, que se baseia nos sistemas sociais e não apenas no fenômeno individual.

1.4 O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi

O modelo de Csikszentmihalyi analisa a criatividade como um processo que resulta da intersecção de três fatores:

1) o indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais) - sobre o indivíduo, o autor considera importante reconhecer as características pessoais associadas à criatividade, como curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento;

2) o domínio (cultura) - para o autor, o domínio é um conjunto de regras e procedimentos simbólicos estabelecidos culturalmente. Refere-se ao conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado de uma sociedade, associado à determinada área do conhecimento, como, por exemplo, a matemática, a música e a química. Segundo ele, contribuições criativas promovem mudanças em domínios, e uma resposta criativa tem mais probabilidade de ocorrer quando o indivíduo tem amplo acesso à informação relativa a um domínio. Se as informações são relevantes, despertam o interesse do indivíduo e impulsionam o seu engajamento na área;

3) o campo (sistema social) - o campo seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado ao domínio. Segundo o autor, uma ideia nova só será incorporada se for socialmente aceita pelo campo, e os critérios de interpretação e julgamento do que é considerado criativo podem variar de acordo com a época e/ou circunstância. No domínio das artes, por exemplo, o campo é composto por professores, curadores de museus, críticos e colecionadores.

O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi define, portanto, o conceito de criatividade como um ato, ideia ou produto não apenas resultante de ações individuais, mas

que deve estar associado a domínios e campos. Esse conceito articula-se com o conceito de criatividade de Vigotski que adotamos como base de nossa pesquisa.

Vigotski (1998) considera criatividade como toda realização humana criadora de algo novo, que pode ser algum objeto externo ou construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam no próprio ser humano. Neste sentido, tanto os fatores emocionais quanto os fatores intelectuais são imprescindíveis para o ato de criação. Em seus escritos sobre a imaginação e a criação na infância, Vigotski (2009) argumenta que a atividade criadora humana tem duas funções preponderantes: a reprodutora e a combinatória ou criadora. A primeira está vinculada à memória e consiste na reprodução de condutas passadas ou na recuperação de impressões precedentes. A segunda compreende a capacidade do cérebro de combinar e reelaborar a experiência anterior, produzindo situações ou comportamentos singulares. O autor apresenta também quatro formas de relação entre imaginação e realidade: 1) as obras da imaginação são construídas de elementos da realidade; 2) a experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; 3) o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, determinando a atividade imaginativa ou sofrendo influência contrária; 4) a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade. Ainda para Vigotski, as influências do meio sociocultural circundante na concretização da imaginação criadora são fatores determinantes para a compreensão do processo criativo. Portanto, analisando e investigando as relações estabelecidas no cotidiano escolar do ensino de música, pretendemos contribuir para o debate sobre questões relativas à prática da educação musical, concentrando nosso trabalho no processo criativo das crianças e seu professor de música.

Neste capítulo, delimitamos nosso problema de pesquisa e realizamos um breve *estado da arte* do objeto de estudo aqui proposto. Vimos que, mesmo com o aumento significativo do número de estudos na área da Educação musical, ainda existe uma grande quantidade de temas e objetos de pesquisa em Música que precisam ser investigados. É relativamente comum encontrarmos pesquisas que se baseiam no ensino de instrumentos musicais, no de canto coral e em leis e currículos. Mas é certo que a prática pedagógica nem sempre corresponde aos dados estabelecidos em normas e documentos legais. A observação do cotidiano escolar pode revelar aspectos não contemplados nas investigações cujos focos concentrem-se prioritariamente no estudo dos currículos formais. Analisando e investigando uma experiência docente do cotidiano escolar, voltando nosso olhar para os eventos relacionados ao conceito de criatividade em Vigotski, buscamos contribuir para o debate sobre questões relativas à prática da educação musical nas escolas, no atual momento em

que instituições ligadas à área da Educação começam a pensar as bases para a definição do futuro da disciplina nas escolas brasileiras.

No próximo capítulo, apresentaremos dados históricos sobre a educação musical no país, considerando também alguns aspectos filosóficos que envolvem o tema e, ao final do capítulo, contaremos um pouco da história da música popular brasileira, por considerarmos a sua relevância para a pesquisa aqui apresentada.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico da educação musical no país, desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Inicialmente, serão expostas as principais influências da fusão cultural dos povos indígena, africano e europeu para a construção de uma cultura tipicamente brasileira. Em seguida, abordaremos também os aspectos filosóficos que envolvem o ensino de música nas escolas e, ao final do capítulo, faremos uma contextualização histórica da música popular brasileira que surgiu na virada do século XX e que tanto influenciou e ainda influencia o pensamento e as propostas metodológicas de educação musical no país e, também as práticas do professor das turmas que iremos analisar nesse trabalho. O professor e os alunos participantes desta pesquisa serão apresentados e caracterizados no próximo capítulo, subitem 3.3.3, desta dissertação.

2.1 Aspectos históricos do ensino de música no país

As primeiras informações sobre o ensino formal de música no Brasil remontam ao processo de colonização, com a introdução da música erudita trazida pelos portugueses, por intermédio dos jesuítas (AMATO, 2006). Entretanto, na carta de Pero Vaz de Caminha a El Rey Dom Manuel, mais antigo documento do descobrimento do Brasil, Caminha já informava à corte que os nativos demonstravam uma forte expressão musical, ligada aos rituais de magia e à religião, e relatava o uso da música como instrumento de aproximação entre os colonizadores e os habitantes locais:

Além do rio, andavam muitos deles dançando e folgando, uns diante dos outros, sem se tomarem pelas mãos. E faziam-no bem. Passou-se então além do rio Diogo Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer; e levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita. Depois de dançarem, fez-lhe ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras e salto real, de que eles se espantavam e riam e folgavam muito (CAMINHA, 1500, p. 8).

2.1.1 A influência jesuítica

Os padres jesuítas chegaram ao Brasil com o Governador Geral Tomé de Souza, em 1549, para catequizar a população indígena, e fundaram, na Bahia, a primeira escola da Companhia de Jesus. Em 1554, o padre Manoel da Nóbrega fundou em São Paulo uma escola da Companhia e, rapidamente, as missões jesuíticas expandiram-se por várias regiões do território brasileiro. Segundo Álvares (2000), os jesuítas foram os primeiros professores de música do país e desenvolveram uma educação musical voltada aos interesses da igreja e da coroa portuguesa. Nas escolas da Companhia, o teatro era amplamente utilizado como instrumento pedagógico. Um dos padres mais atuantes da época foi José de Anchieta, que escrevia suas peças de teatro com o objetivo de catequizar a população local. Os textos de Anchieta costumavam ser escritos em mais de uma língua, como o tupi, o português, o espanhol e o latim, para que todos entendessem a mensagem cristã. O canto e a dança eram usados nas peças teatrais com o objetivo de atrair os povos indígenas, que se identificavam com essas manifestações, típicas também de sua cultura. Em 1555, o padre José de Anchieta realizou o *Auto da Pregação Universal*, considerado a primeira peça musical brasileira. No mesmo ano, Anchieta fundou também o primeiro teatro no Rio de Janeiro. De acordo com Álvares (2000), de 1564 a 1605, foram realizados 21 autos envolvendo música vocal, instrumental e dança no Brasil. Entre 1658 e 1661 foi ordenado o ensino de canto, estabelecido na “Lei das Aldeias Indígenas”, que não se restringiu somente às músicas religiosas, mas incluiu também as canções populares portuguesas.

A exploração das atividades artísticas e culturais dos nativos foi uma forte característica da colonização portuguesa; e não somente da população indígena, como também dos negros, que exibiam talento para o folclore e para a arte, especialmente a música. Segundo Ramos (1971), com o tempo, a música passou a ser ensinada também aos escravos, buscando formá-los dentro da tradição europeia, para suprir as demandas dos serviços religiosos. O autor relata, inclusive, a existência, em 1610, de uma orquestra formada por 30 escravos. Álvares (2000) analisa que, naquela época, a interação racial e cultural entre brancos, negros e índios foi intensa, propiciando um processo de aculturação musical que contribuiu para a formação de uma imensa variedade de estilos, constituindo uma fonte riquíssima para o estudo da educação musical.

Além dos jesuítas, havia também os mestres de solfa, que trabalhavam nos seminários, os mestres de capela, que ofereciam formação musical nas matrizes e catedrais, e os mestres independentes, que ensinavam em troca de alguma ajuda de seus discípulos em trabalhos musicais (PEREIRA, 1999). Como relatam Binder e Castaga (1997), nos colégios de padres da época, as aulas de música eram muito valorizadas. Um bom exemplo foi a fundação do Seminário de Órfãos, no Rio de Janeiro, em 1739, onde eram oferecidos cursos de latim, música e cantochoão⁹. Também Minas Gerais desempenhou um importante papel na história da educação musical da Colônia, no apogeu da mineração, entre 1750 e 1770. Sobre o assunto, Oliveira (2004) descreve a seguinte situação:

Foi sem dúvida em Minas Gerais, durante o apogeu da extração mineral, que surgiu, sob a responsabilidade das diversas ordens religiosas, confrarias e irmandades, um dos mais criativos celeiros de músicos e compositores de nossa história colonial. Dessas irmandades saíram nomes como os de José Joaquim Emérico Lobo de Mesquita, Marcos Coelho Neto, Francisco Gomes da Rocha, Manuel Dias de Oliveira e outros criadores, regentes, mestres de capela, mestres de bandas, mestres de música, músicos e cantores, em sua maioria, negros e mulatos. Assim, segundo as pesquisas do musicólogo alemão Francisco Curt Lange, descobridor, em 1945, desse precioso acervo musical, Minas Gerais no século XVIII chegou a ser "um espaço de máxima sonoridade, produzindo um fenômeno de resgate social pela arte sem paralelo na história do mundo". Com a crise da mineração essa intensa atividade musical foi aos poucos se diluindo. Muitos compositores, como Emérico Lobo de Mesquita, transferiram-se para a corte em busca de melhores condições para ganhar a vida e desenvolver a sua arte (OLIVEIRA, 2004, p. 58-59.).

Em 1759, durante o período pombalino, os jesuítas foram expulsos do país, e em 1763, a Capital foi transferida da Bahia para o Rio de Janeiro. Esses fatos determinaram o declínio do sistema educacional dos jesuítas.

2.1.2 De Dom João VI a Dom Pedro II: a prosperidade cultural do país

Em 1807, Napoleão Bonaparte declarou guerra a Portugal e, em março de 1808, Dom João VI e sua corte desembarcaram no Rio de Janeiro, iniciando uma época de

⁹ Cantochoão é a denominação que se dá à prática monofônica de canto utilizada nas liturgias cristãs. As melodias do cantochoão são formadas principalmente por intervalos próximos, como *segundas* e *terças*, e se desenvolvem suavemente, com ritmo baseado na prosódia dos textos em latim.

desenvolvimento artístico e cultural no país. Esse ambiente de prosperidade nas artes durou até 1821, quando Dom João VI retornou a Portugal.

Na segunda metade do século XVIII, “*os jesuítas haviam fundado, nos arredores do Rio de Janeiro, uma espécie de conservatório, denominado Fazenda de Santa Cruz, que depois se transformou em Fazenda Real*” (OLIVEIRA, 2004, p. 58.). Ali, segundo Bauab (1960), D. João VI fundou escolas de primeiras letras, de composição musical, de canto e de diversos instrumentos. Essa fazenda teve grande importância na instrução musical de negros no Brasil, durante o século XIX.

De acordo com Binder e Castaga (1997), de 1821 até a coroação de Dom Pedro II, em 1840, a educação musical sofreu grande declínio e esteve ausente das escolas brasileiras. Em 1841, foi criado o Conservatório do Rio de Janeiro, que só começou a funcionar a partir de 1848. Em janeiro de 1847, foram definidos os primeiros critérios que estabeleciam os conteúdos musicais necessários para a formação em música: princípios básicos de solfejo e de voz, de instrumentos de corda e de sopro, e de harmonia.

Em 17 de setembro de 1851, Dom Pedro II aprovou a Lei 630, estabelecendo o conteúdo do ensino de música nas escolas primárias e secundárias. Em 1854, foi instituída a educação musical escolar no Brasil. O Decreto Federal nº 331 A, de 17 de novembro daquele ano, estipulou a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério).

Oliveira (2004) relata que a música acadêmica tomou maior impulso nessa época. Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional, fundou a Sociedade Beneficente Musical, a Sociedade Filarmônica e o Conservatório Nacional de Música.

A aristocracia incentivava a criação dessas instituições com o objetivo de promover, nas elites, o gosto depurado pela música. Ainda segundo Oliveira (2004), outro fator pareceu ser significativo para favorecer o ensino de música no país: foram instaladas tipografias no Brasil, que passaram a imprimir obras didáticas e partituras de música, facilitando a sistematização do ensino e a maior abrangência da prática musical.

O canto coral passou a ser atividade obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo, com a Reforma Rangel Pestana, determinada pela Lei nº 81, de 6 de abril de 1887.

Com a Reforma Benjamin Constant, por meio do decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, as instituições primária e secundária foram regulamentadas; instituiu-se também o ensino de música, que deveria ser ministrado por professores específicos da disciplina, admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional.

2.1.3 O Brasil República e a formalização do ensino de música nas escolas

Com o advento da República, em 1889, houve mudanças e adaptações do ensino de música e ocorreu a primeira formalização de conteúdos, carga-horária, definição das séries de atuação e formas de avaliação do ensino de música nas escolas¹⁰. Dentre as práticas docentes, a mais comum passou a ser a do canto coral, que privilegiava os cânticos escolares e cívicos, com a criação do orfeão escolar. Os novos ares republicanos levaram à valorização da cultura popular, que começou a ganhar importância, passando a influenciar diretamente a música e a educação musical do país.

Os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim atuaram na Escola Caetano de Campos, na capital paulista, e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar (posteriormente, Escola Normal) em Piracicaba, os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino. O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes.

Em 1922, a Semana de Arte Moderna suscitou novas maneiras de se entender o fazer artístico nacional que influenciaram toda uma geração de artistas e intelectuais brasileiros. Mário de Andrade, importante expoente desse movimento, realizou pesquisas que valorizavam a expressão espontânea e verdadeira da criança e a função social do ensino da música¹¹. Nesse contexto, surgiu a figura do compositor Heitor Villa-Lobos, que se destacou por ter sido um dos principais responsáveis pela criação de uma linguagem tipicamente brasileira em música, com fortes raízes na tradição folclórica, popular e indígena.

¹⁰Para saber mais sobre o tema, ler AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de Música na Educação Básica brasileira. *Revista Opus* (Revista eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM), n. 12, 2006.

¹¹Mário de Andrade escreveu várias obras que tiveram como tema a música brasileira. Dentre elas, destacam-se: *Ensaio sobre a música brasileira* (1928), *Compêndio da história da música* (1929), reescrito como *Pequena história da música brasileira* (1942), *Música, doce música* (1933) e *Música do Brasil* (1941).

2.1.4 Villa-Lobos, o Canto Orfeônico e o estudo da música nas escolas públicas brasileiras

O clima de ufanismo patriótico iniciado nos primeiros anos da República atingiu seu ponto alto no Estado Novo. O nacionalismo dominante, após a Revolução de 1930, contou com a participação ativa de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e a prática do canto orfeônico¹² tornou-se o grande modelo de educação musical em massa que atingiu quase todas as escolas públicas do país. Na ocasião, foram realizadas palestras, concertos instrumentais e corais com a participação da população local. A música brasileira tinha um repertório de cunho cívico-patriótico, seguindo os princípios de Villa-Lobos em usar o canto orfeônico como instrumento de educação cívica. Uma das apresentações mais conhecidas da época aconteceu em 1931, no campo da Associação Atlética São Bento, em São Paulo, com a reunião de 12 mil vozes de estudantes, operários e militares, o que Villa-Lobos definiu como “exortação cívica”. Em 1932, essas apresentações repetiram-se no Rio de Janeiro. Anísio Teixeira conheceu o movimento de Villa-Lobos e o convidou para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), pertencente ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, à época localizado no Rio de Janeiro. Anísio Teixeira teve papel importante na história do compositor Villa-Lobos e da Educação musical. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sugeria um novo modelo de educação nacional. Tal modelo valorizava o ensino das artes em razão do benefício social. De acordo com parte do documento,

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social.

¹² O termo orfeão (*orpheón*) faz referência ao deus Orfeu, talentoso músico da mitologia grega. O canto orfeônico tem suas origens na França, no início do séc. XIX, quando era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris. É um canto coletivo, de características próprias, no qual se organizam conjuntos heterogêneos de vozes. A prática do canto orfeônico não exige conhecimento musical ou treinamento vocal prévio. AZEVEDO, Fernando. Panorama do Ensino de Música. *A Música na Escola*, p. 20, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/central/anime.html>> Acesso em: 8 maio 2012.

Segundo Amato (2006),

Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis, de acordo com os princípios da disciplina, civismo e educação artística. Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico, em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música (AMATO, 2006, p. 8).

Entretanto, Villa-Lobos conviveu com problemas que são ainda atuais na educação musical, como a falta de capacitação de professores de música, por exemplo. Por isso, o compositor dedicou-se a desenvolver e disseminar uma metodologia de educação musical própria, para formar um repertório adequado ao Brasil, baseado no Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), pertencente ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, à época localizado no Rio de Janeiro. Nesse período, o compositor criou o *Guia Prático*, que foi utilizado como material didático, contendo 138 versões de cantigas infantis populares, editado pela primeira vez em 1938.

Tarso¹³ (2012, p. 22) sugere que um dos grandes legados do projeto do canto orfeônico foi a formação de ouvintes para as propostas estéticas que surgiram depois. Afirma ainda: “eu acho indissociável desta experiência, o fato de que movimentos de música popular como a Bossa Nova e o Tropicalismo tiveram público, mesmo sendo propostas consideradas difíceis em relação às práticas que existiam antes disso”. Para ele, o ambiente favorável ao canto, desenvolvido pelo projeto de Villa-Lobos, de certa forma estimulou esse público a cantar e a apreciar o canto dentro e fora da escola.

Villa-Lobos realizou outras duas ações importantes para a formação dos professores de música da época: o orfeão dos professores e o curso especializado de música e canto orfeônico. Esse último teve como objetivo estudar a música nos seus aspectos técnicos,

¹³ Paulo de Tarso é músico e professor do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Panorama da Educação Musical. *A Música na Escola*, p. 22, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/central/anime.html>> Acesso em: 8 jun. 2013.

sociais e artísticos por meio de uma programação extensa que incluía regência, análise harmônica, solfejo, ditado rítmico, técnica vocal, fisiologia da voz, história da música, estética musical, etnografia e folclore.

O canto orfeônico foi referência no ensino de música em todo o país durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 e, posteriormente, substituído pela disciplina de Educação Musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961.

2.1.5 As Leis de Diretrizes e Bases

Em 1961, entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024¹⁴, que implantou a disciplina de Educação Musical no país. O objetivo da criação da Lei era proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível, baseado em métodos que já estavam sendo difundidos na Europa pelo húngaro Zoltan Kodály, pelo alemão Karl Orff e pelo belga Edgard Willems. A nova proposta sugeria que a música deveria ser sentida, tocada e dançada e não só cantada, como acontecia no canto orfeônico. No Brasil, nomes como Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzy de Sá e o alemão naturalizado brasileiro H. J. Koellreutter eram as referências desse novo momento da educação musical. Entretanto, na prática, a nova realidade do ensino musical nas escolas foi muito diferente, e o que se viu foi cada escola organizar seu currículo de acordo com as possibilidades e os recursos materiais e humanos que possuía, provocando o início de uma grande derrocada do ensino de música nas escolas de educação básica¹⁵.

Apesar da grande desvalorização do ensino de música da época, que passou a ocorrer devido ao caráter polivalente da Educação Artística que se instaurou nas escolas públicas de educação básica, houve, em contraponto a essa realidade, significativo incremento das escolas particulares especializadas no ensino de música. Isso ocorreu porque os novos métodos não foram incorporados pela educação musical regular nas escolas, mas ganharam espaço em fundações de educação artística, conservatórios e escolas especializadas em música, em todo o país. Esses novos ambientes musicais partilharam os pressupostos dos

¹⁴ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 12 jun. 2011.

¹⁵ Os métodos difundidos por esses novos pensadores e educadores musicais serão aprofundados a seguir, ao analisarmos as influências filosóficas do ensino de música no Brasil; aqui, avaliamos as implicações objetivas que esses métodos, chamados “ativos”, tiveram para a educação musical no país.

métodos ativos de que o aprendizado de música é necessário para a formação pessoal do indivíduo, e que deve, portanto, ser acessível a todos, e não somente àqueles que têm o objetivo de se formar músicos; e abandonaram o conceito de talento, de fundamental importância no século XIX, por considerar todas as pessoas capazes de aprender música, desde que sejam submetidas a metodologias adequadas. Segundo Figueiredo (2012, p. 85),

os métodos ativos chegaram ao Brasil, a partir da década de 1950, e foram gradualmente sendo aplicados em contextos restritos, especialmente aqueles relacionados ao ensino particular de música. Diversas razões podem ser consideradas para que os novos métodos não atingissem toda a população escolar brasileira. A Educação Artística e a polivalência – um professor responsável por todas as áreas artísticas na escola – contribuíram para o afastamento dos profissionais licenciados em música da escola regular.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, nº 5.692¹⁶, foi sancionada pelo presidente Médici e transformou a disciplina de Educação Musical em Educação Artística, com caráter polivalente, abrangendo quatro áreas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Observou-se, entretanto, que a prática não refletiu diretamente a Lei por não haver profissionais com essa formação polivalente, necessária ao ensino da disciplina de Educação Artística. Com o tempo, a música deixou de ser valorizada como linguagem artística e passou a não fazer parte dos currículos escolares, ficando restrita às atividades do contraturno ou a situações como festas, comemorações e formaturas. Para Loureiro (2001, p. 67),

as novas disposições legais imprimiram outro sentido ao ensino das artes nas escolas. Incorporando o discurso veiculado pelo movimento Arte-Educação, a música passou a ser considerada como uma entre as diversas formas de expressão artística. Buscava-se a possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas. Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola, fato que ocorreu especialmente com a música.

Somente em 1974 foram criados os cursos superiores de Educação Artística, que passaram a formar profissionais com o objetivo de integrar as quatro áreas artísticas contempladas na disciplina. Mesmo assim, os professores ainda apresentavam grandes deficiências em sua formação, pois as faculdades não estavam preparadas para oferecer uma formação sólida e se limitavam a um ensino técnico e sem bases conceituais. A tentativa de

¹⁶ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em: 8 jun. 2011.

integração dessas áreas e de formação polivalente dos professores de Educação Artística dificultou a consolidação da disciplina de música nas escolas brasileiras, caracterizando-a, de modo geral, como uma atividade festiva ou recreativa, na maioria das vezes, restrita aos atos cívicos e datas comemorativas.

Em 1996, houve nova mudança na Lei, quando a LDB nº 9.394 foi instituída e propôs a obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas brasileiras, abrangendo as áreas de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. A nova LDB não definiu os padrões de atuação a serem adotados em sala de aula nem o tipo de formação do professor e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, ficou a critério da comunidade escolar a decisão de variar entre as quatro formas artísticas propostas, ao longo da escolaridade. Essa realidade tornou bastante desfavorável o ensino de música nas escolas e, nas últimas décadas, poucas escolas públicas e privadas vêm oferecendo a disciplina em seu currículo¹⁷. Entretanto estamos vivendo uma nova realidade com a implantação da Lei 11.769/08.

2.1.6 O retorno da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas: a Lei 11.769/08

Atualmente, estamos no seguinte contexto: com a Lei 11.769/08, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, a música deixa de ser apenas uma opção de ensino das disciplinas de Educação Artística ou de Artes, como foi no passado, e passa a ser conteúdo obrigatório do componente curricular. Mas estamos distantes da perspectiva almejada pela nova Lei. Como exemplo, em Belo Horizonte, segundo dados divulgados no jornal Estado de Minas, em 27/12/2010, apenas 20% das 186 escolas municipais e 40% das escolas particulares estão hoje em sintonia com a Lei, já oferecendo aulas de música a crianças e adolescentes. Sabemos que muitos desafios deverão ser enfrentados para que as determinações da nova Lei sejam cumpridas, pois não há número

¹⁷ Em 1994, um levantamento realizado nas faculdades que ofereciam cursos de Licenciatura em Educação Artística na Grande São Paulo (14 instituições) revelou que somente 11 conseguiriam formar alguma turma naquele ano; 10 ofereciam licenciatura curta em Educação Artística; nos últimos cinco anos, dos três mil formandos, só 500 se habilitaram em Música; apenas cinco delas ofereciam habilitação plena em Música; a carga horária relacionada ao ensino de Música dos cursos de licenciatura curta equivalia a 10% da carga horária total dos cursos. Panorama da Educação Musical. In: *Música na Escola*, p. 24, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicaescola.com.br/central/anime.html>> Acesso em: 8 jun. 2013.

suficiente de professores especializados na área e são poucos os cursos de formação musical de professores em todo o país. De acordo com os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Dados da ABEM, publicados no Boletim Arte na Escola (2010, n. 57, p. 3), informam que para que se compreenda a dimensão do problema, basta mencionar que há mais de 5.000 escolas só na rede pública estadual paulista. Se forem acrescentadas a esse universo as redes municipais e as escolas particulares, a questão torna-se muito mais complexa. Para que se realizem mudanças efetivas, é preciso estabelecer um projeto político-pedagógico na área da música que atenda às necessidades dessa nova realidade: tarefa que demandará tempo, talvez bem mais do que os três anos estabelecidos pela legislação.

A seguir vamos explorar as origens filosóficas da educação musical, esperando que elas joguem luzes ao nosso problema de pesquisa, ao identificarmos a gênese da educação musical nos tempos atuais. Entendendo como gênese as origens e as transformações históricas (VIGOTSKI, 2008a) da e na educação musical.

2.2 As raízes filosóficas da educação musical

Segundo Álvares (2000), as considerações filosóficas sobre a música e a educação musical que são relevantes à cultura brasileira parecem ter suas raízes na Grécia Antiga. A palavra música vem do grego *mousikê*, que significa “a arte das musas”. Para a civilização grega, a música era considerada uma arte, uma maneira de pensar e de ser, a criação e a expressão integral do espírito e um meio de alcançar a perfeição. O músico era tratado como o guardião de uma ciência e de uma técnica que precisavam ser aprimoradas pelo estudo e pelo exercício. Assim, ao se preocupar com o ensino de música, os gregos desenvolveram um objeto de mestria, uma disciplina que tinha como objetivo transmitir sabedoria.

A educação grega era entendida como a relação harmoniosa entre o corpo e a mente, por meio do estudo da ginástica e da música, e tinha função mais espiritual do que material, buscando a formação do caráter e não apenas a aquisição de conhecimentos. Na Grécia Antiga, logo a disciplina de música expandiu-se e passou a incorporar a poesia e as letras. Pitágoras (582-507 AC) estabeleceu também a relação entre a matemática e a música que, segundo ele, eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo. As ideias de Pitágoras influenciaram o pensamento de

Platão (427-347 AC), que considerava a educação musical um pré-requisito ao conhecimento filosófico. Para Platão, uma pessoa corretamente educada na música desenvolvia satisfação pelo belo e repugnância pelo feio. Portanto, a música tinha primazia sobre as outras artes, pois o ritmo e a harmonia penetravam mais fundo no íntimo da alma e dela se apoderavam, infundindo-lhe e comunicando-lhe uma atitude nobre (JAEGER, 1986). Para garantir o cumprimento da formação musical necessária aos jovens gregos, Platão acreditava que era preciso conceder atenção especial aos mestres da música e que esta função deveria ser do Estado.

Loureiro (2001) descreveu algumas características do ensino de música da civilização grega: ela era praticada de forma suave e atraente e sua seleção se adequava à idade dos discípulos, iniciando-se pelas canções e passando, depois, para os hinos guerreiros e religiosos. Na fase inicial dos estudos, dos 7 aos 14 anos, a educação era oferecida pelos mestres especiais e seu conteúdo previa ginástica e música, compreendendo conhecimentos de poesia, história, drama, oratória e ciências. Em música, eram vistos fundamentos da teoria musical, princípios do som e da sua grafia e as regras de construção melódica e rítmica. Os jovens entre 14 e 16 anos praticavam apenas dois tipos de música: a violenta, adequada à guerra, e a tranquila, que propiciava a prece e a concentração. A partir dos 16 anos, os indivíduos frequentavam os cantos corais e os jogos comunais e, aproximadamente entre os 20 e 30 anos, as disciplinas astronomia, gramática, aritmética e música compunham o *quadrivium*, ou estudos das disciplinas científicas. Nos cinco anos seguintes, o aluno estudava dialética e os que se revelassem mais capazes seguiam os estudos da filosofia; os demais se tornavam militares.

Com a invasão do Império Romano no mundo grego, os valores ligados às artes e, em especial, à música, inicialmente foram substituídos pela formação severa e pela rigidez de disciplina dos soldados romanos, cujos ideais e propósitos restringiam-se basicamente à conquista do mundo e ao domínio dos povos conquistados. Mas, aos poucos, a música ganhou espaço entre os romanos. Em Roma, ela passou a ser estudada como ciência, como um saber científico, privilegiando seu aspecto teórico, em detrimento do conhecimento prático.

Na Idade Média, a música foi usada como instrumento educacional e serviu aos interesses da Igreja Católica, que a incluía nos cultos cristãos, pois acreditava na sua influência sobre a índole dos homens. Nessa época, resgatou-se a ideia de música como linguagem expressiva de sentimentos humanos, recuperando o ideal grego de música como ciência e como arte. A melodia voltou a ter importância e ocorreram as primeiras manifestações polifônicas religiosas, com objetivos transcendentais. Os representantes da

Igreja prestaram um valioso apoio ao ensino de música, fundando capelas, colégios, academias, bibliotecas e estimulando a formação de compositores, cantores e concertistas. Ao mesmo tempo, a contragosto da Igreja, surgiram os trovadores cortesãos e os menestréis populares que, durante as grandes cruzadas, expressaram na música os sentimentos de amor e de saudades, além dos feitos heroicos das guerras.

Álvares (1999) relata que a música continuou a ser importante para a educação na Renascença. O humanismo renascentista tentou recuperar os valores da cultura greco-romana, buscando neles a inspiração para o movimento de libertação do homem e da razão humana. Lutero (1483-1546), Calvino (1483-1546) e Comenius (1592-1670) escreveram extensivamente sobre o assunto, defendendo a importância da música na educação do indivíduo.

Nos séculos XVIII e XIX, surgiu um novo conceito de escola, com Pestalozzi (1746-1827), e Froebel (1782-1852), influenciados pelas ideias iluministas de Rousseau (1712-1778). Esses autores defenderam a visão da música como parte essencial de uma educação formal, mas livre da finalidade religiosa. Para eles, a experiência era um pré-requisito para a aprendizagem e o ensino de música deveria ser baseado em métodos intuitivos, nos quais o contato do aluno com a realidade possibilitasse o desenvolvimento do senso de observação e de análise de objetos e de fenômenos da natureza, e a capacidade de expressão.

2.2.1 A música a partir do século XX: métodos de educação musical

As ideias de Pestalozzi e Froebel influenciaram, no século XX, o pensamento de importantes autores da educação musical de diversas partes do mundo. Autores como Dalcroze, na Áustria, Willems, na Bélgica, Kodály, na Hungria, Suzuki, no Japão, e Villa-Lobos, no Brasil, apesar de constituírem seus próprios métodos de educação musical, compartilharam uma tendência comum, marcada pelo sentimento pátrio, pela busca de raízes folclóricas e pela utilização da voz e do corpo como expressões sonoras. Todos eles desenvolveram também metodologias de ensino de música que valorizavam o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, a improvisação e a criação, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social (ALVARES, 1999).

Émile Jacques-Dalcroze (Suíça, 1865-1950) relacionou o ensino de música ao movimento corporal. Para o autor, a audição musical deve ser associada a movimentos básicos como caminhar, correr ou andar em várias direções, para que o aluno expresse com seu corpo as diferentes estruturas musicais.

Edgar Willems (Suíça, 1890-1978) foi aluno de Dalcroze. A busca por bases psicológicas para a educação musical marcou a trajetória de Willems como educador musical, que acreditava existir uma profunda conexão entre a natureza humana - nos aspectos sensorial, afetivo e mental - a música e a audição.

Zoltán Kodály (Hungria, 1882-1967) tinha como objetivos aproximar a música da vida cotidiana e alfabetizar musicalmente toda a população de seu país. Realizou uma profunda pesquisa sobre a cultura popular húngara e utilizava o *manossolfa*, técnica de John Curwen que associa sinais manuais à notação musical, e o sistema silábico, desenvolvido por Maurice Chevais, para o aprendizado da leitura rítmica.

Carl Orff (Alemanha, 1895-1982) combinou música e dança, trabalhando com o ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais em grupo, buscando a improvisação e a criação musical. Para Orff, ritmo e melodia estão relacionados com o corpo: o ritmo liga-se ao movimento e a melodia, à fala. A partir da união da fala, da dança e do movimento, o autor formulou o conceito de música elemental.

Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998) formou-se violinista na Alemanha e, de volta ao Japão, iniciou sua carreira de professor de violino. Formulou seu método de aprendizado a partir da observação de como as crianças aprendem a língua materna, que consiste basicamente em aprender o instrumento por imitação e repetição, estimulando a memorização.

No Brasil, Heitor Villa-Lobos desenvolveu amplo projeto educacional, no qual o canto orfeônico teve papel de destaque¹⁸. A despeito do aproveitamento político, feito pelo Estado, do canto orfeônico como instrumento de perpetuação da ideologia nacionalista e desenvolvimentista de Getúlio Vargas, na década de 1930, a preocupação de Villa-Lobos voltava-se para uma prática de caráter curricular aplicável à educação musical, dentro do contexto escolar, valorizando o campo artístico e, mais especificamente, o musical. Segundo Paz (2000), o método criado por Villa-Lobos tinha como primeiro passo o ensino do ritmo e, depois, a entoação das notas. Partia-se, então, para a consciência do timbre, por meio da prática dos sons com diferentes vogais para, depois, adquirir-se a consciência dinâmica, com

¹⁸ Esse tema foi desenvolvido no capítulo 2 desta dissertação, tópico 2.1.4, denominado *Villa-Lobos, o canto orfeônico e o estudo de música nas escolas públicas brasileiras*.

exercícios de entoação, emitindo-se um som só, com todos os matizes, do crescendo ao diminuendo.

Outros educadores musicais realizaram, igualmente, importantes trabalhos na área, como Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, Jurity de Souza Farias, Esther Scliar, Cacilda Borges Barbosa, Osvaldo Lacerda, José Eduardo Gramani, Hans Joachim Koellreuter, Bohumil Med e Carmem Maria Mettig Rocha. Para Fonterrada (2008), Guarnieri e Bruch (em SP), Mignone, Sá Pereira, Gazzi de Sá e Fernandes (no RJ), Ernest e Maria Aparecida Mahle, entre outros, foram, no Brasil, herdeiros diretos dos educadores musicais Willems, Dalcroze, Orff e Kodály que revolucionaram a educação musical europeia.

Segundo Paz (2000), na primeira metade do século XX, difundiu-se no Brasil uma proposta de iniciação musical cujo enfoque era *eu sinto*, em lugar de *eu sei*. Sá Pereira (1888-1966) teve papel revolucionário em seu tempo, ao valorizar o prazer e o interesse das crianças em aprender música e seu pensamento aproximou-se dos ideais do movimento da Escola Nova. Esse movimento caracterizava-se por uma pedagogia voltada às necessidades e características da criança, com a aprendizagem conquistada por meio da descoberta, opondo-se à pedagogia tradicional, de aulas expositivas e simples memorização de conteúdos. Mignone (1891-1962) também aderiu ao pensamento da Escola Nova e deu atenção, especificamente, às crianças excepcionais. Sua metodologia buscava compreender o aluno em seus aspectos psicológicos e emocionais e utilizava bandinha rítmica, exercícios de percepção e reação por movimento e brincadeiras, como recursos didáticos. Gazzi de Sá (1901-1981), apesar de naquela época desconhecer o trabalho de Kodály, criou um método de desenvolvimento vocal muito parecido como o do educador húngaro. Ambos utilizavam cânones para reforçar o sentido harmônico, canto com mais de uma voz, perguntas e respostas e trabalhavam inicialmente em duas linhas (bigrama) antes de usar o pentagrama, sem clave e sem escrita absoluta, preservando a relatividade dos intervalos. Anita Guarnieri considerava a música uma necessidade humana e, baseada em Dalcroze, desenvolveu seu trabalho de educadora, buscando proporcionar o desenvolvimento musical dos alunos, sem se preocupar em formar profissionais.

Na década de 1960, ocorreram muitas transformações em várias áreas do conhecimento e não foi diferente com a educação musical. Nessa época, de acordo com Fonterrada (2008), surgiu a segunda geração dos *métodos ativos*, com Georg Self e o sistema de notação e classificação de instrumentos musicais, Boris Porena e a proposta de música contemporânea para crianças, John Paynter e o fomento à escuta ativa e experimental, e Murray Schafer e a defesa da educação sonora.

No Brasil, Koellreutter (1915-2005) mostrou-se um grande defensor da música contemporânea. Suas ideias foram também muito importantes para a formação do pensamento da educação musical no Brasil, nos anos 1960. O compositor alemão mudou-se para o Brasil em 1937 e tornou-se um dos nomes mais influentes na vida musical no país. Ele liderou o movimento *Música Viva* e participou do movimento *Oficinas de Música*, surgido em 1968, no Departamento de Música da Universidade de Brasília. Ligado ao ensino de música contemporânea, Koellreuter influenciou também os rumos da música mineira com seu método de educação musical, que se baseava na liberdade de expressão e na busca da identidade de cada aluno. Ele participou das primeiras edições do *Festival de Inverno*, em Ouro Preto/MG¹⁹, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, promovidas inicialmente pela Fundação de Educação Artística²⁰ de Belo Horizonte e, depois, em conjunto com a Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa época, tornou-se professor convidado da Escola de Música da UFMG, onde ministrou aulas de composição, harmonia e contraponto e coordenou o Centro de Música Contemporânea.

Para Figueiredo (2012), o estudo e a análise dos *métodos ativos* em educação musical podem ser relevantes para o processo de ensino de música na contemporaneidade, pois ainda são perfeitamente aplicáveis nos dias de hoje. Eles têm em comum a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, que focalizavam a formação do instrumentista, com concepções fortemente arraigadas na ideia de talento musical, e se caracterizam por considerar todos os indivíduos capazes de desenvolver a musicalidade, desde que sejam submetidos a metodologias adequadas. O trabalho com o corpo, o uso da voz, a criação e a experiência musical a partir de diferentes vivências caracterizam vários autores da época e podem tornar-se referências para novas abordagens da educação musical.

Figueiredo (2012, p. 85) afirma que “*essas propostas apresentadas na primeira metade do século XX podem ser denominadas tradicionais em termos de educação musical, mas ainda hoje são aplicadas em diversos contextos educativos, inclusive no Brasil*”. A influência dos métodos intuitivos iniciados por Pestalozzi e Froebel nos séculos XVIII e XIX e concretizados nas propostas já consideradas tradicionais do século XX é explícita no trabalho do professor de nossa pesquisa. Durante as observações de campo, constatamos que

¹⁹ O *Festival de Inverno* é conhecido por favorecer a formação de gerações de músicos por quase cinco décadas, além de apoiar e incentivar a criação de grupos que hoje possuem reconhecimento internacional, como *Galpão*, *Uakti*, *Giramundo* e *Corpo*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/008737.shtml>> Acesso em: 30 jun. 2013.

²⁰ A Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte é responsável pela formação musical de reconhecidos instrumentistas da música brasileira, entre eles dos músicos do grupo *Uakti*, que foram fundamentais para a formação artística e de educador musical do professor que será analisado nesta pesquisa.

sua metodologia de ensino baseia-se na valorização do fazer musical, na exploração das sonoridades, na expressão corporal, na improvisação e nas possibilidades de criação dos alunos. Sua proposta de trabalho privilegia a vivência social e a experiência concreta dos alunos, sentidas no corpo, com atividades individuais ou em grupo, antes da formação de conceitos abstratos de música. Essas observações serão mais profundamente desenvolvidas nos capítulos subsequentes desta dissertação.

2.3 A música popular brasileira: uma história à parte

A música popular brasileira é rica em estilos, gêneros e movimentos. Do século XVIII, no Brasil Colônia, passando pelo Império e posteriormente pela República, até os dias atuais, a produção musical brasileira constituiu-se e se fortaleceu, tornando-se uma das maiores referências da cultura nacional. Por esse motivo, consideramos relevante refletir sobre sua história, marcada por grandes artistas que influenciaram gerações de brasileiros ao longo dos anos e ainda hoje influenciam, contribuindo para a consolidação de nossa identidade cultural. Tais influências refletem-se na formação do professor de música e, conseqüentemente, no ensino da disciplina adotado nas escolas brasileiras. Este fato pode ser percebido no ambiente escolar da pesquisa ora apresentada e será exposto na oportunidade de descrição e análise dos dados.

A importância da Música Popular Brasileira no cenário de nossa cultura é inegável. Pode-se constatar que a MPB, além de sua relevância como manifestação estética tradutora de nossas múltiplas identidades culturais, apresenta-se como uma das mais poderosas formas de preservação da memória coletiva e como um espaço social privilegiado para as leituras e interpretações do Brasil (CRAVO ALBIM, 2013).

2.3.1 A música popular do Brasil Colônia

De acordo com Lima (2010), no século XVIII, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, surgiram dois gêneros literomusicais importantes para a cultura popular da época: a modinha, canto urbano de salão, de caráter lírico e sentimental, que cantava o amor impossível, as queixas dos apaixonados e desiludidos; e o lundu, gênero cômico, com letras engraçadas e cheias de duplo sentido, que costumavam levar os ouvintes às gargalhadas. O mais importante compositor e cantor de modinhas e lundus do século XVIII foi Domingos Caldas Barbosa, compositor mestiço que transpôs a distância entre a cultura popular e a cultura erudita, levando para os salões aristocráticos brasileiros e lusitanos esses gêneros, considerados “pilares mestres, sob os quais se ergueu todo o arcabouço da música popular brasileira” (ARAÚJO, 1963, p. 11).

O Teatro de Revista foi um gênero de espetáculo musicado muito comum do século XIX. Como relata Vasconcelos (1977), a pianista e maestrina Chiquinha Gonzaga foi um de seus maiores expoentes e compôs muitos maxixes²¹ para o gênero. Considerada por alguns críticos como uma das criadoras da MPB, é de Chiquinha Gonzaga a primeira marcha registrada na história do carnaval brasileiro, *Ó Abre Alas*, composta em 1899.

A abolição do tráfico de escravos, em 1850, provocou o surgimento de uma classe média urbana de origem tipicamente negra que criou o choro, considerado a primeira música urbana tipicamente brasileira. Os primeiros conjuntos de choro surgiram por volta de 1880, no Rio de Janeiro, época em que as danças de salão passaram a ser importadas da Europa. Apesar do nome, o choro era um ritmo agitado e alegre, caracterizado pelo virtuosismo de seus instrumentistas. Um dos mais importantes nomes do gênero foi o flautista e compositor Joaquim Antônio da Silva Callado. De seu grupo fazia parte Chiquinha Gonzaga, a primeira chorona e também a primeira pianista do gênero.

Ernesto Nazareth, compositor relevante para a cultura brasileira, transitou entre a música popular e a erudita, autor de renomadas obras para o piano que expressavam a musicalidade típica do violão, da flauta e do cavaquinho, instrumental característico do choro.

²¹ Dança urbana surgida no Rio de Janeiro por volta de 1870. Segundo José Ramos Tinhorão, o maxixe desenvolveu-se a partir do momento em que a polca, gênero musical de origem europeia, tocada nos salões da corte imperial e da alta classe média carioca, sempre ao piano, passou a ser tocada por músicos populares chamados chorões com a utilização de flauta, violão e oficlíde. Para Cravo Albin, o maxixe seria "outro gênero musical fundador da MPB". Disponível em <<http://www.dicionariompb.com.br/maxixe/dados-artisticos>> Acesso em: 9 jun. 2013.

Para Cravo Albim (2013), Alfredo da Rocha Vianna Filho, o Pixinguinha, é considerado por muitos o maior chorão de todos os tempos. Suas composições com características afro-brasileiras e seu virtuosismo como flautista e saxofonista contribuíram diretamente para a consolidação do choro na história da música popular brasileira.

2.3.2 A República brasileira e o surgimento do samba

Sandroni (2001) nos relata que o recente Brasil República acolheu, no Rio de Janeiro, grande diversidade cultural, proveniente de sua modernidade suburbana. À contramão da cultura europeia, predominante entre os brasileiros ricos, o espaço público da cidade foi povoado por portugueses pobres da região portuária, por negros bantos e sudaneses, sendo estes últimos, em sua maioria, ex-escravos oriundos da Bahia. Num ambiente vibrante, com festas de largo, procissões, bandas de música, terreiros de batuque, cordões carnavalescos e grupos de choro, foi sendo constituída uma cultura de pobres cariocas, de grande concentração no bairro da Saúde, no centro do Rio. Nesse cenário, surgiu o samba.

As figuras das tias baianas eram lideranças nas famílias, na religião e no lazer, e a mais famosa delas foi Tia Ciata, personagem importante do universo cultural carioca e dotada de forte talento musical, que abrigou em sua casa festas e reuniões de sambistas cujas composições passaram a fazer parte da memória oral carioca. *Pelo Telefone*, primeiro samba gravado, foi uma produção coletiva, criada em sua casa e apropriada por Donga que registrou sua autoria, em 1916.

Durante as primeiras décadas do século XX, a especulação imobiliária espalhava-se pela cidade do Rio de Janeiro. No Estácio de Sá, bairro popular e com grande contingente de pretos e mulatos, consolidou-se o novo e definitivo samba urbano carioca, com a chamada *Turma do Estácio*, onde surgiu a *Deixa Falar*²², primeira escola de samba brasileira. As inovações rítmicas dos sambistas da *Estácio de Sá* foram assimiladas por blocos carnavalescos e também alcançaram os morros da Mangueira, Salgueiro e São Carlos²³.

²² A escola de samba *Deixa Falar* foi fundada em 12 de agosto de 1927. Em 1955, adotou o nome de *Unidos de São Carlos*, que resultou da fusão das escolas existentes no Morro de São Carlos, no bairro do Estácio. Eram elas: *Paraíso das morenas*, *Recreio de São Carlos* (antiga *Vê Se Pode*) e *Cada ano sai melhor* (antiga *Para o ano sai melhor*). O nome de *Estácio de Sá* foi adotado em 1983.

²³ As rodas de samba eram frequentadas por compositores dos morros cariocas, como Cartola e Gradim (da Mangueira), Canuto (do Salgueiro), Ernani Silva, o Sete (do subúrbio de Ramos), e posteriormente outros futuros bambas como Nelson Cavaquinho, Carlos Cachça, Geraldo Pereira, entre outros.

Acompanhados por um pandeiro, um tamborim, uma cuíca e um surdo, os compositores influenciaram e lapidaram as características essenciais desse novo samba carioca urbano. Com o surgimento do novo estilo, instaurou-se a identidade entre o sambista e o malandro e a malandragem tornou-se a temática principal dos sambas²⁴.

Para Sandroni (2001), Noel Rosa inaugurou uma nova relação da música popular com a sociedade, tornando-se um cronista do seu tempo. Segundo o escritor, a música de Noel, contemporânea, moderna e atual, produziu referências e modelos para um Brasil que, a partir então, buscou dialogar e se reconhecer na sua música popular.

Mas são muitos os nomes de compositores que surgiram com o samba e que são referência ainda hoje para a música popular brasileira. Citamos Ismael Silva, Geraldo Pereira, Assis Valente, Atilfo Alves, Cartola, Braguinha, Lupicínio Rodrigues, Lamartine Babo, entre vários.

2.3.3 A época de ouro da música nacional

O período que se estende de 1930 até aproximadamente 1945 é considerado a época de ouro da música nacional. Esses anos foram marcados pelo surgimento de estilos regionais com arranjos complexos, pela consolidação do samba e da marchinha como estilos populares, e pela valorização dos compositores, instrumentistas e cantores nacionais. A fase foi impulsionada pela popularização do rádio, em 1927, e pelo início das gravações elétricas, que revelaram grandes ídolos como Ari Barroso, com seu samba exaltação, e Carmen Miranda.

O samba exaltação caracterizou-se por apresentar melodias longas e letras que faziam apologia ao patriotismo, sempre abordando temas nacionalistas. Desenvolveu-se a partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, cultivado por profissionais do teatro musicado, do rádio e depois do disco, marcando boa parte das músicas produzidas durante o Estado Novo (1937-1945). O destaque musical recaía sobre o arranjo orquestral que continha elementos eloquentes e grandiosos, dando força ao nacionalismo que se queria demonstrar, de

²⁴ Em 1933, Noel Rosa escreveu o samba *Rapaz Folgado*, em resposta a *Lenço no Pescoço*, de Wilson Batista, iniciando um grande debate musical entre os dois compositores. Nos versos do samba, Noel propõe que o malandro de Wilson abandone os sinais exteriores da malandragem, como o chapéu e a navalha e passe a usar papel e lápis com o objetivo de atravessar a fronteira entre a vadiagem e o compositor profissional.

um país de trabalho e grandeza, com uma imagem positiva e moderna (CRAVO ALBIM, 2013).

À mesma ocasião, ocorreu também a chamada política da boa vizinhança, preconizada pelo presidente americano Franklin Roosevelt como estratégia para atrair o Brasil para a esfera de influência dos Estados Unidos e afastar a possibilidade de um entendimento entre o governo brasileiro e a Alemanha nazista de Hitler que, na Europa, dava início à Segunda Guerra Mundial. Um dos embaixadores dessa política foi Walt Disney. Após conhecer a composição *Aquarela do Brasil*, de Ari Barroso, Disney utilizou-a como fundo musical das aventuras do então estreante papagaio Zé Carioca, no filme *Alô, amigos*, de 1942. Entusiasmado com as criações do compositor brasileiro, mais tarde, Disney usou *No tabuleiro da baiana* e *Os quindins de Iaiá* no desenho *Os três cavaleiros*, em que Zé Carioca e Pato Donald contracenavam com Aurora Miranda. Segundo Cravo Albim (2013), *Aquarela do Brasil* constituiu-se o primeiro momento de exportação da música popular sem precedentes na história, promovendo os ritmos nacionais para o mundo.

Para Severiano e Mello (1997), Carmen Miranda tornou-se a mais importante figura feminina da época de ouro, que soube explorar sua voz e seu carisma, lhe permitindo desenvolver uma carreira que, no espaço de dez anos, transformou-a em estrela internacional.

Durante esse período, a indústria nacional produziu mais de 48 mil fonogramas. A indústria elétrica, aliada à indústria fonográfica, proporcionou um grande impulso à expansão radiofônica. O Rio de Janeiro concentrou uma nova safra de artistas locais e migrantes de várias regiões do país, como Francisco Alves, Mário Reis, Orlando Silva, Ataulfo Alves, Sílvio Caldas, Dorival Caymmi, Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, além das vozes femininas de Aracy de Almeida, Marlene, Emilinha Borba, Linda e Dircinha Batista, Dalva de Oliveira, Ângela Maria, Elizeth Cardoso, entre outras, como Ademilde Fonseca, Carmélia Alves, Ellen de Lima e Violeta Cavalcanti, que marcaram a geração das cantoras do rádio.

O surgimento, na chamada época de ouro, de tantas cantoras que se tornaram referência para a música popular brasileira, em contraponto ao gênero masculino que dominava o universo dos compositores, tornou-se uma característica extensiva até os dias atuais. Fazendo uma avaliação empírica, podemos dizer que temos mais mulheres cantoras e mais homens compositores e instrumentistas na MPB. Esse modelo também foi percebido no padrão cultural da sala de aula de nossa pesquisa e será analisado detalhadamente no capítulo 4 de nossa dissertação.

2.3.4 A música brasileira a partir da bossa nova

De acordo com Tinhorão (1997), o samba carioca, que ganhou o Brasil na primeira metade do século XX, sofreu fortes influências norte-americanas, levando ao surgimento, no Rio de Janeiro, de *jazz-bands*. Essas mudanças levaram a uma nova forma de tocar o samba, com uma batida característica do violão²⁵, chamada de bossa nova. As letras das canções abordavam temas leves e descompromissados e o canto assumia uma forma coloquial, um “cantar baixinho” que ocupou o lugar das grandes vozes valorizadas anteriormente, na época do rádio. O fato que marca o surgimento da bossa nova é o encontro musical de Vinícius de Moraes, Tom Jobim e João Gilberto, em 1958, no lançamento do disco *Canção de amor demais*, de Elizeth Cardoso, com músicas de Tom Jobim, e do disco *Chega de Saudade*, com a música título de um lado e *Bim-Bom*, de João Gilberto, do outro. Mas ela envolveu ainda toda uma geração de jovens músicos que deram ao movimento e ao seu produto musical reconhecida qualidade. Vários foram os artistas significativos da bossa nova: Carlos Lyra, Ronaldo Bôscoli, Nara Leão, Sylvia Telles, Roberto Menescal, Luiz Eça, Luís Bonfá, João Donato, Johnny Alf, Dolores Duran, Dick Farney, Lúcio Alves, Agostinho dos Santos, Dóris Monteiro, Elizeth Cardoso, Maysa, Silvinha Telles, Tito Madi, entre outros. Ainda hoje a bossa nova é um dos gêneros musicais brasileiros mais conhecidos e respeitados em todo o mundo, e Tom Jobim é considerado o maior expoente de todos os tempos da música brasileira²⁶.

Nos anos 60, o *rock'n'roll* e a música *pop* internacional influenciaram a música popular brasileira, levando ao surgimento da Jovem Guarda. Seus principais representantes foram Roberto e Erasmo Carlos. Aproximadamente na mesma época surgiu o Tropicalismo, movimento musical de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Torquato Neto, Capinam, Rogério Duprat, Júlio Medaglia, Gal Costa, Nara Leão e o grupo Os Mutantes, que, conforme descrito por Cravo Albim (2013), absorveu vários gêneros musicais como samba, bolero, frevo, música de vanguarda e pop-rock nacional e internacional, incorporou a utilização da guitarra elétrica, e propôs uma estética que explicitava os contrastes da cultura

²⁵ Depois que João Gilberto tocou violão na música *Chega de Saudade*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, esse instrumento, até então ligado à malandragem e ao morro, saiu definitivamente da marginalidade e ganhou espaço na sala das famílias das classes média e alta, ao lado do piano e substituindo o acordeom, que até então eram símbolos de bom gosto musical.

²⁶ Segundo a revista Rolling Stone, edição de 25/10/2008. Disponível em <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/25/os-100-maiores-artistas-da-musica-brasileira>> Acesso em: 10 jun. 2013.

brasileira, trabalhando com as dicotomias arcaico/moderno, nacional/estrangeiro, cultura de elite/cultura de massas.

Surgindo como uma das resistências culturais ao golpe de 1964 e à ditadura militar instituída no país que durou até 1988, a chamada MPB foi marcada pela consagração de artistas que passaram a figurar entre os grandes nomes da cultura nacional. Além dos já citados tropicalistas, artistas como Elis Regina, Edu Lobo, Chico Buarque, João Bosco, Milton Nascimento e muitos outros representam uma importante geração de artistas, ícones da música brasileira, que influenciaram e ainda influenciam amplamente diversas manifestações culturais de nosso país.

No final da década de 80, com a abertura política, o rock nacional ganhou força e surgiram muitas bandas em todo o país, entre elas RPM, Barão Vermelho, Paralamas do Sucesso, Titãs, Legião Urbana e Skank. Novos estilos e tendências da música popular também passaram a influenciar o cenário cultural brasileiro, como axé, rap, hip hop e funk; e outros estilos ganharam nova roupagem, como sertanejo, forró, baião e frevo. Consideramos que essa diversidade de ritmos e sons característica da música popular brasileira reflete as influências e tradições culturais de cada região do país, as especificidades do ambiente urbano e/ou rural de origem, e as marcas socioculturais próprias de um país de tamanho continental como o Brasil.

No próximo tópico, descreveremos as características de um grupo de compositores mineiros que entrou na cena musical do país a partir dos anos 1960, por considerarmos suas influências significativas para os atores de nossa pesquisa.

2.3.4.1 O *Clube da Esquina* e as influências da música mineira no cenário da música nacional

Em Belo Horizonte, entre os anos de 1960 e 1970, surgiu um grupo de jovens compositores que passou a ser conhecido como *Clube da Esquina*. Segundo Martins (2009, p. 12), esse grupo alterou significativamente os rumos da canção popular brasileira, inovando as sonoridades com suas músicas, letras, arranjos e interpretações.

As raízes culturais negras, a tradição musical das cidades do interior mineiro, o diálogo com a canção latino-americana, o contato com os jazzistas norte-americanos, o acolhimento dos novos procedimentos sonoros criados a partir

da bossa-nova, além das influências do *rock* universalizadas pelos *Beatles*, constituíram um leque de possibilidades a serem exploradas. Nova maneira de viver e experimentar a canção brasileira, o Clube da Esquina surpreendeu o país ao combinar, de maneira inovadora, o que havia de mais atual em circulação pelas capitais do mundo com os particularismos da base cultural mineira de fundo arcaico e provincial.

O período foi marcado pela falta de liberdade e de participação política na cena pública, devido à ditadura militar. Nesse cenário, o *Clube da Esquina* – de Milton Nascimento, Fernando Brant, os irmãos Lô, Márcio e Marilton Borges, Beto Guedes, Wagner Tiso, Nivaldo Ornellas, Toninho Horta, Tavinho Moura, entre muitos outros compositores e instrumentistas mineiros – fez história na música brasileira. A sonoridade sofisticada, resultante do encontro desses músicos, tornou-se uma de suas principais marcas. Para Vilela (2013), na música do *Clube da Esquina*, os instrumentos combinados eram mais do que um simples acompanhamento da canção. Eles se caracterizavam por construir uma ambiência da qual o canto passava a fazer parte de um conjunto de eventos sonoros distintos que aconteciam ao mesmo tempo.

Martins (2009) associa a musicalidade do *Clube da Esquina* à história da música mineira desde o século XVIII, período da mineração e da arte barroca. O autor utiliza as palavras do historiador e crítico musical, J. Jota de Moraes, para voltar ao passado e analisar que os músicos mulatos daquele período construíram uma rica cultura que constituiu uma espécie de herança sonora para a música feita pelos integrantes do *Clube da Esquina*.

Ali, compositores mulatos, muito bem apetrechados e com perfeita compreensão do que se fazia, naquele momento, na Europa, foram capazes de edificar um sólido monumento sonoro que desapareceria com o final do ciclo da mineração. Contudo, mesmo sem influenciar a música popular, essa música altamente elaborada passou a integrar a memória coletiva, através de cerimônias e festas religiosas, das quais nunca deixou de fazer parte. Mesmo que um tanto subterrânea, esta sempre foi a grande herança dos músicos mineiros de todos os quilates. Em outra dimensão – bem menos presa aos cânones da tradição da música escrita – sempre fizeram parte integrante do universo mineiro do canto dos escravos, os festejos, canções e danças sertanejas, bem como a atividade resultante das serestas e serenatas. Elementos provenientes de todas essas fontes foram finalmente filtrados por Milton Nascimento, em um gesto só possível de ser concretizado por uma grande intuição como a sua. Não é a toa que em suas músicas aflorem, por vezes, intrincadas ondulações que lembram a antiga música sacra, gíngados rítmicos da música negra e fios melódicos que se derramam romanticamente, algo à maneira dos velhos exemplos seresteiros. (MORAES, apud MARTINS, 2009, p. 36).

Nas décadas que se seguiram à consolidação de grandes nomes da música mineira no cenário nacional, surgiram grupos de característica instrumental que sofreram influência do *Clube da Esquina*, como o *Uakti* – conhecido por utilizar instrumentos musicais não convencionais construídos pelo próprio grupo – e grupos com forte referência percussiva, principalmente de tambores ligados à tradição do congado, como *Tambor Mineiro* e *Tambolelê*. Esses grupos tornaram-se referência na formação musical do professor desta pesquisa que é, inclusive, integrante de um grupo do gênero. Tais influências serão novamente abordadas no capítulo de análise e interpretação dos dados.

2.3.5 A música e as transformações do novo século

A música e o ensino musical do século XXI – no Brasil e em todo o mundo – transformaram-se com as aceleradas mudanças tecnológicas e as diferentes mídias que passaram a fazer parte da vida contemporânea.

O advento das novas tecnologias traz consequências importantes, afetando não apenas o plano mais banal da vida moderna da sociedade, como também as formas mais complexas do pensamento científico e artístico (VALENTE, 2003, p. 29).

O acesso à internet e às novas ferramentas tecnológicas da cibercultura possibilitam trabalhos independentes, muitas vezes feitos em ambientes caseiros e divulgados nas redes sociais, com grande repercussão, criando uma nova forma de fazer e ensinar música.

Concordamos com Repullo (2013) que isso aumenta a facilidade de experimentação, mas não significa o surgimento de novos estilos ou que essa nova música seja realmente um som inovador ou esteja reaproveitando fórmulas antigas. O que mudou de fato foi a facilidade de acesso das pessoas ao fazer musical, que atualmente pode-se dar de todo jeito, em todo lugar, e a toda hora.

2.3.6 Considerações sobre a história da música e da educação musical brasileira: síntese

Concluimos que a educação musical no Brasil apresenta uma trajetória peculiar. Sua história é marcada pela descontinuidade de propostas, de ações e de políticas pedagógicas na educação básica. A disciplina de Música apareceu e desapareceu dos currículos nacionais em diferentes épocas e esteve vinculada às disciplinas de Educação Artística e Artes, devido a mudanças nas diretrizes educacionais do país na área da Cultura. Por esse motivo, contabiliza em seu histórico algumas experiências duradouras e profícuas como, por exemplo, o canto orfeônico, e também tem um grande número de experiências esporádicas e inconsistentes, que surgiram e sumiram das escolas, de acordo com interesses políticos, a cada novo plano de governo. Entretanto, as escolas particulares especializadas em música tentaram preencher a lacuna deixada pela desvalorização da disciplina nas escolas de educação básica, trabalhando com métodos ativos que propuseram novas possibilidades de contato dos alunos com as várias dimensões do fazer musical.

Constatamos também a importância da música popular brasileira para o desenvolvimento da identidade cultural do país e como essa identidade influenciou e ainda influencia o trabalho docente do professor de música nas escolas. A história da MPB é dinâmica e suas expressões transformam-se com o tempo, de forma criativa. A formação dos músicos e dos educadores musicais tem influenciado o tipo de trabalho, ritmos, sonoridades, técnicas e perspectivas de criação realizados na disciplina de música nas escolas, e essas referências transformaram a prática de ensino e de aprendizagem musical das últimas décadas. Finalizamos o capítulo com a seguinte síntese:

- O aprendizado de música no Brasil até o início do século XX fazia parte de uma educação erudita, restrita aos grupos de elite e de grande influência europeia;
- A cultura de raízes negras, principalmente, possibilitou o surgimento de uma música popular que se fortaleceu com o surgimento do samba, influenciando a música popular brasileira até os dias atuais;
- A partir de meados do século XX, a música popular e a música americana passaram a sofrer influências recíprocas como em fusões do jazz com a bossa nova;

- Algumas fronteiras musicais começaram a ser ultrapassadas, aliadas ao uso de novas tecnologias na música contemporânea, transformando as formas de fazer musical. Assim, ratificamos a opinião de Fridman (2010) de que podemos hoje inclusive questionar os limites entre a música popular e a música erudita, tanto no desempenho quanto no ensino musical.

No próximo capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos e demonstraremos a lógica de investigação adotada nessa pesquisa. Serão descritos os principais conceitos teóricos utilizados e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo no que se refere ao conceito de criatividade ou de atividade criadora na obra de Vigotski.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos a lógica de investigação adotada no desenvolvimento desta pesquisa, que buscou promover um diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Música e a Etnografia Interacional. Descreveremos aqui os pressupostos teórico-metodológicos adotados, o processo de coleta de dados, e ainda contextualizaremos o local de realização, os participantes, a entrada da pesquisadora no campo de pesquisa e os principais conceitos utilizados no desenvolvimento deste estudo.

Essa pesquisa foi realizada com um professor de música e seus alunos de 3º e 4º anos do ensino fundamental, com o objetivo de investigar e analisar as interações sociais escolares estabelecidas entre eles que favoreceram o trabalho criativo de música, em sala de aula. O local escolhido foi uma escola da rede particular de ensino, em Belo Horizonte/MG. O desenvolvimento da pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural (GEPSA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e a Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). Descreveremos aqui uma perspectiva teórico-metodológica e não uma metodologia, por concordarmos com Anderson-Levitt (1986) que a Etnografia é mais do que um método específico, é uma filosofia de pesquisa. Para Agar (2006), a Etnografia também significa um tipo de lógica, um modo de saber e um tipo de conhecimento que produz resultados, e não, simplesmente, um método específico ou uma unidade particular de estudo.

Orientadas, portanto, por um olhar etnográfico em educação musical, utilizamos alguns princípios relevantes da Etnografia Interacional, como a observação participante e contextualizada, a compreensão do grupo estudado como uma cultura, a reconstrução das hipóteses após a imersão no campo de pesquisa e o uso de gravações e anotações detalhadas dos acontecimentos em sala de aula. A observação participante foi o principal instrumento metodológico utilizado, por ser uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas, principalmente na área da Educação. Esse tipo de observação caracteriza-se por um período de interações sociais intensas entre pesquisador e pesquisados, no qual os dados são recolhidos de forma sistemática. Para Lapassade (2005), a expressão “observação

participante” designa o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do pesquisador ao local de pesquisa até o momento em que o abandona, depois de uma estada longa de imersão pessoal na vida dos observados, partilhando suas experiências. Esse instrumento pressupõe objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático, verificação da validade do processo e da confiabilidade dos resultados e é também uma técnica valiosa para coletar dados de natureza não verbal. A observação também possibilita ao observador maior acesso aos acontecimentos do campo, gerando dados provenientes de fontes diversas, pois se integra à cultura dos sujeitos observados, é menos reativa que outras técnicas de coleta de dados e menos restritiva ao retratar uma realidade empírica (VIANNA, 2003). Sua estratégia de campo combina ao mesmo tempo observação propriamente dita, participação ativa de todos os sujeitos implicados na pesquisa e entrevistas abertas informais ou não estruturadas, que são conversações ocasionais no terreno. Portanto, percebe-se que a observação participante não é excludente, mas, sim, possibilita a utilização conjunta de diferentes recursos metodológicos.

Foram utilizadas também gravações em vídeo, notas de campo, análise de artefatos e entrevistas informais. Como recomenda Vianna (2003), registros de campo devem ser simultâneos às observações e gravações em vídeo para facilitar o trabalho do observador, mas precisam ser imediatamente tratados e analisados. Para Szymanski (2010), as entrevistas realizadas na pesquisa em Educação podem ser conduzidas por uma prática reflexiva. A reflexividade muitas vezes é uma ferramenta que facilita o trabalho do entrevistador, diminuindo as possíveis barreiras por ele encontradas e possibilitando melhor condução das entrevistas. As entrevistas também se constituem um instrumento poderoso na prática etnográfica, pois não sabemos tudo quando entramos em campo, e muitas coisas podem mudar a partir das relações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisados (GOMES *et al.*, em fase de pré-publicação).

A prática etnográfica na Educação busca compreender a construção de oportunidades de aprendizagem, pressupondo que as salas de aula são espaços de construção de culturas. Os princípios teórico-metodológicos aqui adotados buscaram analisar os eventos ocorridos nos grupos pesquisados, atribuindo significados próprios àquelas culturas, com o objetivo de reconhecer os fatores que possibilitaram a realização de trabalhos criativos.

3.1 A Etnografia Interacional

Apesar de a Etnografia ser utilizada na área da Educação desde os anos 1960, apenas no final da década de 1990, a nomenclatura Etnografia Interacional passou a ser adotada, designando a lógica de investigação construída para possibilitar a prática etnográfica na Educação (GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2002). Essa prática busca compreender a construção de oportunidades de aprendizagem para todos os participantes das salas de aulas, que são compreendidas como espaço de construção de culturas. (GOMES, DIAS, GREGÓRIO, 2012).

A sala de aula é um campo de estudo muito peculiar, que apresenta características específicas nas relações que a constituem. Por esse motivo, optamos por desenvolver nossa pesquisa utilizando a Etnografia Interacional, pois essa abordagem busca compreender as práticas da vida cotidiana da sala de aula, por meio da cultura construída nas interações sociais do grupo. Essa lógica de investigação envolve aspectos coletivos e individuais dos participantes da pesquisa, seus costumes e práticas, significados e pontos de vista.

O Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural (GEPSA-FaE/UFMG) e a Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SB CDG) têm em comum a concordância de que estudar a sala de aula significa conhecer a cultura daquele grupo, o modo como os diferentes alunos aprendem e os significados que eles atribuem a essa aprendizagem.

Essa perspectiva de pesquisa resultou da combinação da etnografia (por meio das teorias antropológicas culturais) e da análise do discurso (por meio da sociolinguística e das teorias interpretativas da linguagem em uso) (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2002). Portanto, o pesquisador deve observar o que os membros do grupo estão fazendo e falando, com quem e para quem, sob quais circunstâncias, quando e onde, com quais propósitos e resultados.

A Antropologia Cognitiva, a Análise Crítica do Discurso e a Sociolinguística Interacional são princípios teórico-metodológicos complementares da Etnografia Interacional que, embora possuam focos analíticos diferentes, partilham uma visão de cultura, linguagem e discurso como sendo construídos contextualmente, uma vez que as pessoas interagem entre si em diferentes espaços sociais. (CASTANHEIRA, 2004). Esses princípios teórico-metodológicos serão apresentados a seguir.

3.1.1 Antropologia Cognitiva

A Antropologia Cognitiva é um subcampo da Antropologia Cultural que tem o objetivo de entender e descrever o mundo dos indivíduos, partindo dos significados que eles próprios produzem. Ela contribui para a compreensão da cultura construída na sala de aula que se manifesta por meio das interações entre aluno/aluno e aluno/professor.

Estudar a sala de aula de música significa tentar conhecer aquela cultura, a forma como os alunos aprendem e os significados que eles atribuem a essa aprendizagem.

Neste estudo, buscou-se observar os comportamentos e as interações entre os alunos e o professor de música das duas turmas pesquisadas, com o objetivo de entender os significados dos eventos de aprendizagem em educação musical para cada um dos sujeitos, e o que as consequências desses significados representavam para a cultura do grupo. Ao analisar esses aspectos, procurou-se compreender os padrões e as práticas utilizados ali para construir, interpretar e gerar ações que pudessem definir o que se considera, por exemplo, uma manifestação musical criativa.

3.1.2 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional aplicada à Educação tem o objetivo de compreender como os integrantes da sala de aula usam a linguagem para se comunicar e alcançar objetivos e para interagir nas atividades, construindo oportunidades de aprendizagem.

Segundo Castanheira (2004), a Sociolinguística Interacional propõe duas perspectivas analíticas complementares de abordagem:

- Uma compreende a língua como um processo de interação que depende dos conhecimentos linguísticos dos participantes, ou seja, a língua *na* sala de aula;
- Outra compreende a língua como um sistema discursivo construído dentro do contexto, nas interações entre os participantes do grupo, sendo, portanto, a língua *da* sala de aula.

A sociolinguística interacional também se preocupa em analisar a comunicação não verbal. Assim, determinados comportamentos dos alunos ou do professor podem indicar algumas pistas sociológicas que são transmitidas pelos participantes para marcar suas intenções e expectativas sobre os acontecimentos que se darão durante a interação (GUMPERZ, 2002).

Em nossa pesquisa, além da análise da língua *na* e *da* sala de aula, muitas foram as oportunidades de comunicação não verbal das turmas observadas. A expressão corporal – típica da linguagem musical – transmitiu também intenções e expectativas sobre os acontecimentos que se davam naquele ambiente, manifestando-se, ora pelo direcionamento do olhar, ora pelas expressões faciais ou por movimentos corporais tanto do professor quando dos alunos.

3.1.3 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso compreende a linguagem como uma prática social inserida em um determinado contexto social e histórico, numa relação dialética. Ela “focaliza a língua usada na sociedade e a sua relação com as mudanças social e cultural” (CASTANHEIRA, 2004, p. 48).

A Análise Crítica do Discurso possibilita investigar como as práticas e os processos educacionais são construídos no tempo e como formatam o que se produz de significados sobre o fazer, saber e ser, por meio dos e nos eventos de sala de aula e em outros espaços educacionais (GOMES, DIAS, GREGÓRIO, 2012). De acordo com Jeandot (1990, p. 15) a música “é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos”. No caso desta pesquisa, a partir dos referenciais teóricos da Análise Crítica do Discurso, buscamos compreender a relação discursiva entre o professor de música e seus alunos e dos alunos entre si, focando nosso olhar nas interações sociais escolares estabelecidas entre eles que favoreceram o trabalho criativo de música em sala de aula. Inspiradas no referencial teórico de Gee e Green (1998), procuramos reconhecer as oportunidades de criação de algo novo dos dois grupos pesquisados, com o objetivo de entender de que forma o conhecimento construído em sala de aula moldou e foi moldado pelas atividades discursivas e pelas práticas dos envolvidos e, ainda, como aquelas

oportunidades de aprendizagem/criação foram influenciadas também por ações de atores que estavam além do contexto de sala de aula.

3.2 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Ao optar pela abordagem da cultura da sala de aula, criou-se a necessidade de aprofundar em conceitos que surgem do diálogo já estabelecido entre a Etnografia Interacional e a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas as abordagens buscam a relação entre o todo e as partes e vice-versa, numa perspectiva holística e dialética, que permite analisar os eventos com profundidade e de forma detalhada. Eventos que expressam as práticas culturais dos membros da sala de aula, construídas momento após momento, mês após mês, ano após ano. Sendo assim, o conceito de cultura é compreendido nesse contexto como um sistema construído socialmente pela linguagem e que se encontra em constante transformação. Está relacionado aos sentidos e significados atribuídos pelos alunos e seu professor às práticas de ensino-aprendizagem de música.

A educação musical é uma forma particular de dar sentido às experiências pessoais e de refletir sobre as produções artísticas individuais e coletivas de várias culturas e épocas. A Psicologia Histórico-Cultural busca compreender a educação como instrumento mediatizado de transformação social e subjetividade humana, que se constitui na relação dialética do indivíduo com o contexto social (FACCI, MEIRA, 2007).

Vigotski (2008a) considera que as situações de aprendizado na escola têm sempre uma história prévia. No caso da música não é diferente. Sabe-se que o desenvolvimento musical das crianças ocorre desde a primeira infância e é carregado de experiências afetivas das relações sociais estabelecidas no decorrer de sua história²⁷. Mas o autor atribui também grande importância à educação escolar sistematizada. O retorno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica encontra-se em consonância com as ideias de Vigotski, pois, para ele, as situações formais de ensino-aprendizagem, deliberadas e intencionais, são as que oferecem maiores possibilidades de desenvolvimento e crescimento pessoal dos alunos.

²⁷ Para saber mais sobre o tema, ler CARNEIRO, A. N. *Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/13482173/230682308/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE> Acesso em: 16 jul. 2011.

Entretanto, a sistematização do conhecimento não é o único fator determinante desse crescimento pessoal. O autor estabelece dois níveis de desenvolvimento que devem ser considerados para se compreender como ocorre o aprendizado: o primeiro, ele chama de desenvolvimento real, que resulta das funções mentais já estabelecidas e completas; e o segundo, que pode ser criado, a partir de zonas de desenvolvimento iminente²⁸, propiciando à criança o acesso ao aprendizado daquilo que está em processo de maturação. Segundo ele, as dimensões do aprendizado escolar devem ser elaboradas a partir desse conceito, instrumento pelo qual os psicólogos e educadores podem entender o curso interno de desenvolvimento dos alunos, dos processos de maturação que já foram completados e dos que estão em estado de formação. De acordo com as palavras de Vigotski,

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal [no nosso entender deveria ser usada a palavra iminente]; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2008a, p. 60-61).

Ao pesquisar os trabalhos de professores de música a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural torna-se fundamental, também, considerar o conceito de mediação, compreendido como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Para Vigotski (2008 a), a aprendizagem é um processo mediado, individual e coletivo, que desperta os processos internos de desenvolvimento. Nesse processo, as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – desenvolvem-se. Elas estão ligadas a ações intencionais, como planejamento, memória mediada, atenção voluntária e imaginação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o

²⁸ Usaremos nesta pesquisa o termo defendido por Zoia Prestes (2010) para a tradução do conceito *blijaichego razvitiia*, em sua tese de doutorado, intitulada *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Brasília, Faculdade de Educação/UNB. Esse conceito de Vigotski tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial e imediato. Mas, segundo a autora, a tradução que mais se aproxima do termo russo é *zona de desenvolvimento iminente*, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das "possibilidades de desenvolvimento".

professor deve intervir na reorganização de tais conhecimentos para elevá-los a outro patamar. Ele deve fazer a mediação entre os conteúdos curriculares e os alunos, para provocar nestes o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, “reconhecendo como cada aluno estabelece sua relação com a música e compreendendo os sentidos que as práticas musicais apresentam em sua vida” (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 87).

É o professor quem favorece as iniciativas e a autonomia do grupo nas decisões quanto à condução do processo de ensino e aprendizagem e é também ele quem tem as melhores condições para saber o que e como ensinar, possibilitando a máxima eficácia na criação de zonas de desenvolvimento iminente em seus alunos. Como diz Bernardes (2007), professores capacitados fornecem subsídios para a realização de trabalhos criativos e reflexivos e despertam o pensamento artístico, a sensibilidade e a percepção musical dos alunos.

De acordo com o conceito de zona de desenvolvimento iminente, o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, dirigindo os estudantes para aquilo que eles ainda não são capazes de fazer, estimulando processos mentais em fase de maturação, que servirão de base para novas aprendizagens. Benedetti e Kerr (2009, p. 88) fazem a seguinte reflexão a respeito da atuação do professor de música em sala de aula:

Quando a situação formal de ensino-aprendizagem conta com um professor estudioso, que sabe aprender com sua própria experiência docente e que busca constantemente seu próprio desenvolvimento, ela tenderá a ser rica e estimulante e, se nela ocorrer a transmissão de conteúdos selecionados ou a prática musical sistemática, estas serão elementos propulsores do desenvolvimento musical dos alunos.

Desse modo, como ressaltam Gomes e Monteiro (2005), as relações entre aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e processos culturais numa perspectiva vigotskiana são relevantes para uma maior compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Para Vigotski (2008a), o aprendizado escolar e social, se bem organizado, pode promover o desenvolvimento cultural das crianças. Segundo Gomes e Monteiro (2005, p. 23.), “a aprendizagem é vista como um processo construído através da linguagem nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo”. A linguagem é o mais elaborado sistema de signos presente na cultura humana e um mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores. Por meio dela pode-se

organizar o pensamento, comunicar com as pessoas que vivem no nosso entorno, como nos ensinou Vigotski (2008b, p. 31):

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

A música também pode ser definida como uma forma de linguagem que se utiliza da voz, de instrumentos musicais e/ou de outros artifícios e artefatos para expressar algo a alguém, do ponto de vista cognitivo e também do afetivo. Ela produz sentidos individuais e coletivos, levando-se em conta seu uso e função na vida das pessoas. Ao conceber a música como linguagem, o seu aprendizado pode ser compreendido como o do discurso musical. Aqui, entendemos discurso como aquilo que se fala e o que se faz, como, para quem, porquê, quando, com quais objetivos e resultados. Compreender esse discurso torna-se ferramenta fundamental para entender e resignificar a relação professor de música/alunos nas escolas.

Em nossa pesquisa, optamos por investigar e analisar alguns eventos criativos, estabelecidos nas relações construídas em sala de aula pelo professor de música com seus alunos e pelos alunos entre si, buscando compreender a especificidade das significações daquelas relações criativas. Assim, adotamos neste estudo o conceito de criatividade definido por Vigotski, que será apresentado a seguir.

3.2.1 Vigotski e a atividade criadora

Conforme já descrito, nossa pesquisa baseou-se em estudos e reflexões orientados pela perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento humano é resultante da interação entre quatro planos genéticos: o filogenético (a evolução e o patrimônio genético da espécie), o sociogenético (a constituição histórica dos grupos humanos), o ontogenético (a história do desenvolvimento do indivíduo) e o microgenético (o desenvolvimento de processos psicológicos particulares e individuais). Portanto, o ser humano é biológico, social, cultural e histórico e se constitui nas complexas

interações que se estabelecem entre esses quatro domínios genéticos, numa constante transformação da natureza e de si mesmo como parte dessa natureza.

A filogenética, responsável pela base biológica do indivíduo, não lhe garante a condição humana, pois a Psicologia Histórico-Cultural baseia-se no princípio de que o indivíduo se humaniza na sua relação com o ambiente histórico e cultural no qual está inserido. O sujeito transforma as relações sociais em funções mentais e estabelece suas relações com o meio, apropriando-se do desenvolvimento histórico de toda a humanidade. Para Leontiev (1978, p. 267),

cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Para Vigotski (2009), a atividade criadora tipicamente humana tem duas funções preponderantes: a primeira função é reprodutora, vinculada à memória e à reprodução de condutas passadas ou à recuperação de impressões precedentes; e a segunda função compreende a capacidade do cérebro de combinar e reelaborar elementos da experiência anterior, produzindo situações ou comportamentos singulares, a partir da imaginação. Isso possibilita à espécie humana modificar o presente e projetar o futuro, transformando sua realidade. A atividade criadora humana produz conhecimentos que se multiplicam e se aperfeiçoam de geração em geração e os objetos da cultura guardam o acervo desses conhecimentos.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes da alma individual, o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 1998, p. 315).

Ainda segundo o pensador, tudo o que foi criado pela mão humana, ou seja, o mundo da cultura é baseado na imaginação. Ela é a base da atividade criadora e está presente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. “Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada” (Vigotski, 2009, p. 10). Assim, as palavras imaginação e

fantasia, para a Psicologia Histórico-Cultural, têm significados diferentes dos que lhe são atribuídos no senso comum, quando são geralmente associadas a algo irreal, àquilo que não corresponde à realidade.

Ainda segundo o autor, a faculdade de combinar o antigo com o novo caracteriza as bases da atividade criadora tipicamente humana. As noções de presente, passado e futuro não são heranças biológicas, mas, sim, refletem um novo funcionamento psíquico ou “superior” que é aprendido ao longo da enculturação do sujeito. Essas funções mentais de natureza histórico-cultural ou “superiores” são consequência de uma nova forma de funcionamento psíquico: o pensamento verbal.

A memória e a fantasia ou imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente inter-relacionadas. Da mesma forma que a imaginação apoia-se na experiência, a experiência pode ser construída exclusivamente a partir da criação do imaginário do sujeito. Buscando explicar melhor como se dá a vivência de experiências a partir do imaginário, Vigotski refere-se ao enlace emocional que caracteriza os vínculos entre imaginação e realidade, explicitando a dimensão afetiva de qualquer atividade criadora:

Isto significa que tudo o que edifica a fantasia influi reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda que essa construção em si não concorde com a realidade, todos os sentimentos que ela provoca são reais e efetivamente vividos pelo ser humano que os experimenta (VIGOTSKI, 2009, p. 23.).

Em seu texto *Psicologia da Arte*, Vigotski (1998) adotou a premissa de que há diferença entre a reação estética e as reações comuns do sujeito, causadas, por exemplo, pelo paladar ou pelo olfato. Segundo o autor, para explicar a relação interna existente entre o sentimento e os objetos que se colocam diante da percepção do sujeito, torna-se necessário investigar as relações e inter-relações entre fantasia e sentimento. Para ele, embora a questão da percepção seja um dos problemas fundamentais no estudo psicológico da criação artística, ela não deve ser o eixo central de investigação. Esse eixo deve resultar do cruzamento entre as problemáticas da sensibilidade e da imaginação. Para demonstrar a dupla expressão emocional do sentimento, que se dá pela fantasia-imaginação, o autor apresenta o seguinte exemplo:

Se pela noite em casa confundo um paletó pendurado com um homem, meu erro é evidente, já que minha vivência é falsa e não corresponde a nenhum conteúdo real. Mas o medo que experimento neste caso é verdadeiro. Deste modo, todas nossas vivências fantásticas e irreais se desenvolvem sobre uma

base emocional completamente real. Por conseguinte, o sentimento e a fantasia não são dois processos isolados um do outro, mas de fato representam o mesmo processo, e temos direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional (VIGOTSKI, 1998, p. 264.).

A imaginação dos seres humanos pode também criar algo completamente novo e não necessariamente presente na experiência prévia das pessoas. Esses produtos tornam-se objetos tão reais que passam a influir concretamente sobre outros objetos. É esse o caso, por exemplo, dos produtos da criação artística. Normalmente, consideramos que a arte está ligada à expressão dos sentimentos do indivíduo. Entretanto, o sentimento, que é inicialmente individual, através da obra de arte torna-se social ou generalizante.

Um sentimento por si só não é capaz de criar arte; é preciso haver um ato criador de superação desse sentimento para que a arte se realize. Ou seja, a arte acontece somente quando a energia desse sentimento é deslocada “para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas formas de atividade” (VIGOTSKY, 1998, p. 12). A superação do sentimento leva o sujeito aos domínios da imaginação e essa, por sua vez, torna-se força propulsora da atividade criadora. Diz o autor:

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas, se faz necessário ainda um ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece e só então a arte se realiza (VIGOTSKI, 1998, p. 314).

Portanto, para compreender a ligação entre a atividade criadora, que pertence ao mundo da imaginação, e a realidade, Vigotski considera quatro formas de relação entre imaginação e realidade:

- Na primeira, a imaginação apoia-se na experiência. Refere-se aos elementos da imaginação que são retirados da realidade e reelaborados, formando, assim, novas combinações para o que já existe.
- Na segunda, é a experiência que se apoia na fantasia. Ela parte da ideia de que é preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens.

- Na terceira forma, a emoção interfere dialeticamente na relação entre a imaginação e a realidade, ora determinando a atividade imaginativa, ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação influi no sentimento;
- Na quarta forma ocorrem alterações na realidade quando a imaginação cristaliza-se em objetos ou obras.

Pascucci (2010) chama a atenção para o fato de que todo processo de imaginação somente acontece quando há uma inquietude interior que leva o indivíduo a querer adaptar-se ao meio em que vive, e que essa inquietação pode ou não ser produzida por esse meio. Mas é a existência de necessidades e anseios individuais, de desejos e sonhos que impulsiona a imaginação rumo à ação criadora. “A imaginação criadora penetra com sua obra toda vida pessoal e social, imaginativa e prática em todos seus aspectos: é ubíqua” (VIGOTSKI, 2009, p. 52.).

Esses são, portanto, os pressupostos teórico-metodológicos que forneceram as lentes para olhar e compreender os processos criativos das crianças e seu professor, participantes da pesquisa, que constituíram o cenário apresentado a seguir.

3.3 Cenário da pesquisa

Ao iniciar a pesquisa de campo, buscamos compreender, de uma maneira mais ampla, como se desenvolvia o trabalho do professor de música em sala de aula, quais eram seus objetivos e sob quais condições ele realizava aquele trabalho. Especificamente, pretendíamos analisar e investigar como eram estabelecidas as relações entre o professor de música e os alunos no ambiente escolar, e de que forma essas relações podiam favorecer o trabalho criativo de música, em sala de aula. Nosso objetivo era entender a natureza complementar da relação entre o individual e o coletivo e a natureza social e histórica dos processos criativos de música daqueles grupos pesquisados, numa relação dialógica entre os participantes – pesquisadora e pesquisados – como partes de um mesmo processo investigativo, à luz da análise de uma realidade social e historicamente contextualizada e localizada.

3.3.1 Contextualizando o campo de pesquisa

Neste tópico, caracterizaremos a escola, a sala de aula de música, o professor e os alunos que participaram da pesquisa e explicitaremos os critérios de escolha adotados durante o percurso.

A pesquisa de campo foi realizada no primeiro semestre de 2012 em uma escola da rede particular de Belo Horizonte/MG, sempre às quintas-feiras pela manhã, de março a julho de 2012. As aulas tinham duração de 50 minutos e aconteciam nos seguintes horários:

- 3º ano: das 9h10min às 10h
- Recreio: das 10h às 10h30min
- 4º ano: das 10h30min às 11h20min

A escolha da escola teve em vista alguns critérios: o principal deles foi o de que ela oferecia a disciplina de música regularmente na educação básica; pois, ao buscar no campo as possibilidades de local de pesquisa, constatamos que – a despeito da Lei nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica – o número de escolas que oferecem a disciplina em seu currículo ainda é incipiente na capital mineira. Dentre as possibilidades levantadas, optamos por uma escola com tradição no ensino de artes, que oferecesse a disciplina de música há vários anos em seu currículo, e que contasse com um professor de música com experiência reconhecida na área.

Realizamos contato inicial, por telefone, com a escola em questão e, na ocasião, foi marcado um encontro com a diretora pedagógica para explanação sobre o projeto de pesquisa e todos os outros acertos necessários à boa realização do trabalho de campo. Esse primeiro encontro aconteceu no dia 14 de março e foi muito assertivo e eficiente. Tivemos conhecimento de que a escola conta com três professores de música em seu corpo docente, mas, devido à nossa proposta de pesquisa, a diretora sugeriu que o trabalho fosse realizado com o professor mais antigo e mais experiente. O professor foi contatado e se mostrou receptivo ao projeto.

Na semana seguinte iniciaram-se as observações participantes e as gravações das aulas de música na escola, em duas turmas do mesmo professor, escolhidas por ele. Essa escolha também atendeu às questões de ordem prática da pesquisa, pois coincidiu com a disponibilidade de dia e horário da pesquisadora, a possibilidade de acompanhamento

ocasional de uma assistente de pesquisa, Tatyane Almeida Andrade²⁹, para colaboração nas filmagens, e o acesso às filmadoras cedidas pelo setor de áudio da Faculdade de Educação da UFMG.

As turmas tinham aulas em horários seguidos. Na maioria das vezes, as aulas eram realizadas dentro da sala de aula de música, mas, esporadicamente, o professor utilizava a quadra localizada nas proximidades da sala. Isso acontecia, ora para possibilitar um trabalho mais corporal com todos os alunos, que exigisse espaço físico amplo, ora para dividir a turma em dois grupos e realizar trabalhos diferentes com cada um deles. Algumas vezes, essa divisão em grupos acontecia naturalmente nas turmas, predominando a separação por gênero, ficando os meninos dentro da sala e as meninas, no pátio. Durante o horário de recreio, muitas vezes o tempo foi usado para a realização de entrevistas com o professor e/ou alguns alunos. O trabalho de campo, iniciado em meados de março de 2012, teve duração até o início de julho de 2012, quando a escola entrou em recesso. Tanto o professor quanto os alunos mostraram-se abertos e receptivos às filmagens das aulas.

3.3.2 O palco: descrevendo e caracterizando a escola

O palco desta pesquisa é a sala de aula de música de um colégio³⁰ localizado no bairro São Luiz, em Belo Horizonte. O colégio atende à educação infantil e ao ensino fundamental I e II. Trata-se de uma escola particular que recebe, na sua maioria, alunos de classe média, moradores da região da Pampulha. A casa onde a escola funciona é grande, arborizada e, principalmente, suas instalações são muito apropriadas ao fim a que se destina: salas de aula e salas administrativas amplas e arejadas, pátios para recreação e lazer, quadras de esporte, parque de brinquedos, cantina, banheiros, laboratórios, biblioteca, além de salas específicas para dança, teatro e música.

A sala de música do colégio é providencialmente afastada das demais salas de aula. Não tem janelas, mas tem ar-condicionado e conta com revestimento acústico nas

²⁹ Bolsista de Iniciação Científica PRONOTURNO/UFMG na época da pesquisa, atuava junto à professora Maria de Fátima Cardoso Gomes na pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferença*.

³⁰ O nome do colégio será sempre omitido. Usaremos nomes fictícios e imagens desfocadas para preservar a identidade do professor e dos alunos que participaram dessa pesquisa. Essa atitude encontra-se em concordância com o termo de anuência, assinado pela escola, e com os termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelo professor de música e pelos responsáveis legais dos alunos pesquisados, documentos esses registrados no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

paredes e na porta. Seu formato é em “L”, e internamente é muito diferente das salas de aula tradicionais: não tem carteiras nem quadro negro. Na primeira parte da sala, há dois bancos compridos, de frente para a porta, um armário onde ficam guardados alguns instrumentos musicais, e os teclados, dispostos lado a lado, de frente para o armário. Na segunda parte da sala, há um espaço onde ficam as caixas de som para plugar os instrumentos elétricos e, ao fundo, está montada a bateria.

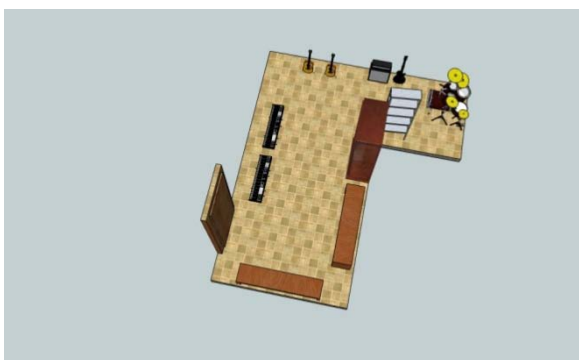


FIGURA 1 – sala em L, vista de cima.



FIGURA 2 – sala em L, vista angular.



FIGURA 3 – sala em L, vista do fundo.

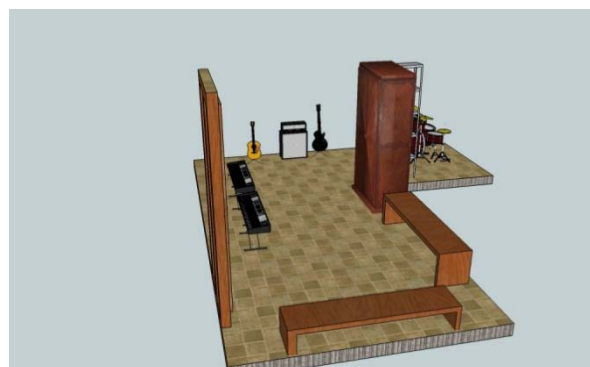


FIGURA 4 – sala em L, vista da entrada.

Na sala, há vários instrumentos musicais e equipamentos de som: são 3 teclados, 2 xilofones, 2 metalofones, 1 baixo, 1 guitarra, 4 violões, 1 bateria, 1 violino, 1 sanfona, 1 pandeiro, vários tambores, blocos sonoros e instrumentos de percussão de diferentes formas, tamanhos e sonoridades, além de 3 caixas amplificadoras e 1 microfone. Todo esse material é acrescido, ocasionalmente, por outros instrumentos levados pelos alunos e/ou pelo próprio professor. É, portanto, um rico ambiente musical, que favorece o trabalho em sala de aula,

possibilitando variados tipos de experiências culturais e o desenvolvimento das capacidades criadoras dos alunos.

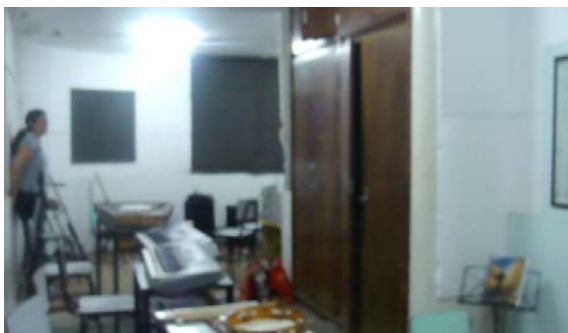


FIGURA 5 – fundo da sala.



FIGURA 6 – pandeiro.



FIGURA 7 – teclados.



FIGURA 8 – xilofone.



FIGURA 9 – guitarra, baixo.



FIGURA 10 – sanfona e amplificadores.



FIGURA 11 – bateria.



FIGURA 12 – armário de instrumentos.



FIGURA 13 – armário de instrumentos 2.

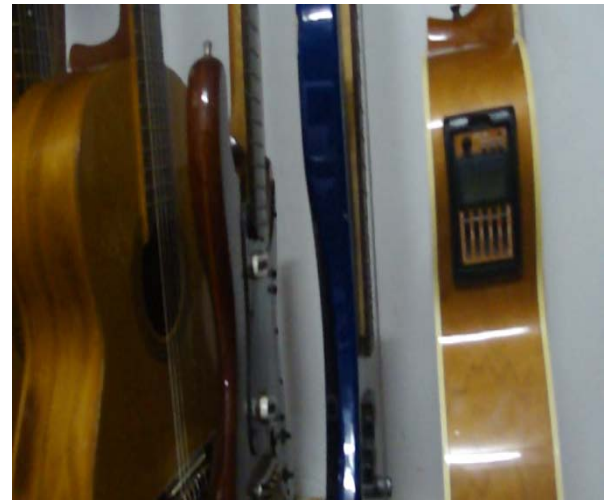


FIGURA 14 – violões e guitarras.

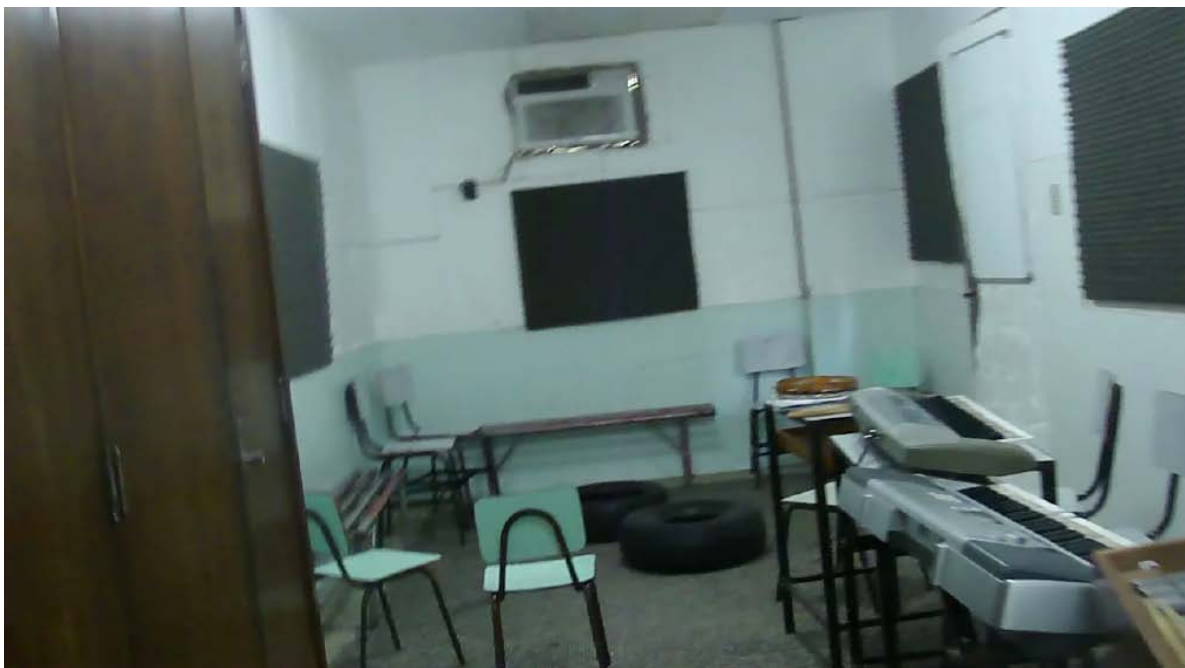


FIGURA 15 – entrada da sala.

A escola tem como principais objetivos alcançar excelência na educação e formar cidadãos – alunos competentes e conscientes de seu papel na sociedade atual. Por esse motivo, além do investimento pedagógico em disciplinas regulares, o colégio valoriza as artes e desenvolve também com os alunos projetos ambientais e sociais.

3.3.3 Os músicos: caracterizando o professor e seus alunos

O objetivo dessa pesquisa foi investigar as interações sociais escolares estabelecidas entre um professor de música, conhecido por seu apelido Tatá³¹, e seus alunos, para compreender, especificamente, os fatores que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo.

Tatá é graduado em Filosofia pela UFMG e especialista em educação musical pela Escola de Música da UFMG. Atua, há vários anos, como professor de música em Belo Horizonte, trabalhando em conceituadas escolas. Esporadicamente, é convidado a realizar oficinas de música pelo país. Paralelamente ao trabalho docente, apresenta-se como músico de grupo mineiro que experimenta a sonoridade contemporânea dos tambores e dos instrumentos

³¹Apelido fictício.

percussivos inspirados na cultura afro-mineira, e vem se firmando no meio artístico nacional, com reconhecimento de público e crítica.

Tatá leciona no colégio há 11 anos. Foi quem introduziu o ensino de música na escola e criou o formato atual de trabalho, que conta hoje com outros dois professores formados por ele. Está à frente de 13 turmas, de 2ª ao 5º anos do ensino fundamental que, durante o ano letivo, são divididas entre as disciplinas de música e artes da seguinte forma: metade dos alunos tem aulas de música no 1º semestre e a outra metade, aulas de artes; no 2º semestre a situação inverte-se. Para Tatá, a equipe de professores de música da escola vem conquistando, com o tempo, cada vez mais espaço de trabalho e valorização da disciplina.

Foram pesquisados, ao todo, 30 alunos de duas turmas do professor Tatá. Uma turma de 3º ano do ensino fundamental (15 alunos: 7 meninos e 8 meninas), e uma turma do 4º ano (15 alunos: 8 meninos e 7 meninas.). De acordo com informações da escola, os estudantes tinham idades entre 8 e 9 anos e, de modo geral, pertenciam à classe média e moravam nas redondezas ou em bairros vizinhos à Pampulha. Eles compartilhavam semelhantes condições culturais e socioeconômicas, que eram percebidas no tipo de vestuário, de material escolar e de linguagem. Alguns deles faziam aulas particulares de música, sendo que 3 optaram pelo violão e 1 escolheu o teclado. Em uma das turmas havia uma aluna apresentando leve comprometimento neurológico, que tinha uma acompanhante, contratada pela família, durante todo o período escolar. Essa acompanhante, jovem de 18 anos, participou de todas as aulas daquela turma, realizadas durante a pesquisa.

3.4 A coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que assume uma posição dialógica entre os sujeitos, seguimos uma orientação cíclica, que acontece de forma diferente do padrão linear, no qual o pesquisador já tem claro o que quer encontrar desde o início de sua pesquisa (SPRADLEY, 1980). No nosso caso, determinamos seu propósito, levantamos algumas questões e, depois, iniciamos o processo de coleta de dados da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de gravações, em vídeo, das observações; fotos; anotações em caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. Devido ao formato em “L” da sala que dificultava a filmagem de acontecimentos concomitantes, utilizamos, na maioria das vezes, duas filmadoras. Quase sempre uma filmadora ficava na mão da

pesquisadora e a outra, ora ficava no tripé, ora era manuseada pela assistente de pesquisa, Tatyane Almeida Andrade, nos dias em que ela pode estar presente em campo. Algumas filmagens foram feitas do lado de fora da sala e no pátio, quando as turmas eram divididas para, em vários grupos, realizarem atividades diferentes. Ao final da pesquisa, foram registradas cerca de 20 horas de filmagem. As imagens digitais estão armazenadas em DVDs para facilitar o trabalho de transcrição do material.



FIGURA 16 – atividade dentro da sala de música.



FIGURA 17 – atividade rítmica no pátio.

A partir da análise das informações obtidas, problematizamos as perguntas que emergiam do campo, à medida que aprofundávamos as observações ao longo do tempo. Para Spradley (1980), numa perspectiva etnográfica, as questões propostas no início da investigação são mais gerais e para se chegar a observações focalizadas e seletivas, é preciso analisar os dados que estão sendo coletados.

Como tínhamos em mãos grande quantidade de material coletado, tornou-se necessário realizar uma seleção de eventos que tivesse como foco as atividades que favoreciam o trabalho criativo dos alunos em sala de aula. Nesse momento, percebemos que o material gravado das aulas de música do 4º ano fornecia dados que contemplavam nossos objetivos de maneira significativamente superior ao material gravado na 3º ano. Optamos, então, por direcionar o foco dessa investigação para a análise dos dados relativos somente à turma do 4º ano. Apesar de essa opção modificar a proposta inicial de nossa pesquisa, consideramos a decisão importante para o escopo do trabalho final.

Para Castanheira (2004), a redefinição do foco pode levar a uma mudança no tipo de descrição e representação dos eventos interacionais. Assim, descrições e representações macroanalíticas podem passar a microanalíticas como resultantes da necessidade de se explorar, a partir de diferentes ângulos, o processo interacional estabelecido entre os participantes. Ao fazer essa escolha, fizemos uma imersão nas interações sociais estabelecidas entre o professor de música e a turma do 4º ano.

Orientadas pela perspectiva etnográfica, realizamos mapas de eventos das aulas gravadas. “Os mapas de eventos são instrumentos utilizados com o objetivo de representar o que aconteceu na sala de aula, um ciclo de atividades, construído pelos sujeitos através de um processo dialógico e interacional” (DIAS; GOMES; GREGÓRIO, 2010). Na análise dos mapas de eventos, procuramos evidenciar os eventos e subeventos que tiveram como foco o trabalho criativo que emergiu das relações entre o professor de música e seus alunos, na sala de aula de música do 4º ano. Os mapas favoreceram a compreensão de como o professor de música e seus alunos construíam, por meio da interação na sala de aula, padrões de agir, falar, participar e, conseqüentemente, de ensinar e aprender, e auxiliaram a identificar como foram construídas as posições, papéis e responsabilidades atribuídas a cada membro daquele grupo pesquisado.

Os mapas de eventos dessa pesquisa foram organizados da seguinte forma:

QUADRO 3
Mapa de eventos

TEMPO	PARTICIPANTES	EVENTO	CONTEXTUALIZAÇÃO
-------	---------------	--------	------------------

Na primeira coluna, marcamos o tempo de duração dos eventos. Na segunda coluna, diferenciamos as atividades que foram realizadas individualmente ou em pequenos grupos das atividades que foram partilhadas pela maioria da turma. Na terceira coluna, identificamos os eventos que resultaram em oportunidades de aprendizagem construídas pelos alunos e pelo professor. Ressaltamos que essas oportunidades nem sempre foram reconhecidas e aproveitadas por todos os alunos da mesma maneira. A quarta coluna foi utilizada para os comentários da pesquisadora relativos às ações, comportamentos não verbais e conteúdos das atividades relacionadas aos eventos e subeventos observados.

Quase todo o material gravado foi transcrito pelas assistentes de pesquisa Tatyane Almeida Andrade e Thayrine Carla Fernandes³². As transcrições foram feitas em seqüências discursivas produzidas pelos participantes. Foram utilizadas as “unidades de mensagem” como forma de apresentação (GREEN; WALLAT, 1981), o que significa que foi transcrita a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais. A unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e por suas ligações e sua fronteira é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002), que podem definir uma mensagem ou um evento que se quer analisar. Os sinais utilizados nas transcrições estão representados no quadro a seguir:

QUADRO 4
Sinais utilizados nas transcrições

SINAIS	OCORRÊNCIAS
/	Unidade de mensagem.
()	Incompreensão de palavras ou segmentos.
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu.
:	Alongamento de vogal ou consoante podendo aumentar para ::: ou mais.
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.
Maiúsculas	Entonação enfática.
(ritmo)	Um som é emitido pelo instrumento; numerações diferentes são ritmos diferentes.
...	Qualquer pausa.
?	Interrogação.

Fonte: CASTILHO, A.; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1986. p. 9-10.

Os alunos Rafaela e John foram considerados *casos expressivos* de nossa pesquisa. Segundo Mitchell (1984), um caso expressivo pode ser entendido como um

³² Thayrine é bolsista de Iniciação Científica FAPEMIG, da pesquisa *A psicologia histórico-cultural e a etnografia interacional: a busca da coerência teórico-metodológica*, coordenada pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes.

acontecimento descrito de forma etnográfica, capaz de fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema.

Neste capítulo, explicitamos os pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia Interacional e definimos os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural utilizados nessa pesquisa – em especial, o conceito de criatividade, de Vigotski. Também contextualizamos o campo, descrevendo seu ambiente e seus participantes. No capítulo 4, focalizaremos as interações discursivas ocorridas na turma analisada, destacando as relações que possibilitaram a realização de trabalhos criativos.

CAPÍTULO 4

AULA DE MÚSICA: UM TRABALHO ARTESANAL

No capítulo anterior, abordamos os pressupostos da lógica de investigação adotada nesta pesquisa. Consideramos a sala de aula de música como uma cultura, que busca compreender as práticas cotidianas por meio das interações construídas pelos participantes do grupo. Acreditamos que o aprendizado é construído por meio *da* e *na* linguagem e que a mediação do outro, seja por signos, gestos e/ou imitações é muito importante na inserção cultural do sujeito.

Neste capítulo, inicialmente abordaremos as interações entre os participantes da pesquisa, procurando mostrar de que forma se estabeleceram as trocas comunicativas e como, nesse movimento, o professor de música e seus alunos construíram oportunidades de ensino e aprendizagem musical criativa.

As aulas de música da turma do 4º ano tiveram um funcionamento que se manteve durante toda a pesquisa de campo. Era uma opção metodológica do professor, que dividia as aulas sempre em dois momentos distintos:

- O primeiro momento era marcado pela realização de uma atividade rítmica coletiva com todos os alunos, que durava entre 10 e 15 minutos, e acontecia, na maioria das vezes, dentro da sala de aula de música.
- O segundo momento acontecia após essa atividade coletiva e durava até o final da aula. A turma dividia-se em grupos, livremente, para tocar, cantar e dançar. Era quando realizavam as criações individuais e coletivas e os ensaios dos temas pensados pelos grupos, e desenvolviam-se as lições individuais, dadas pelo professor para alguns alunos. Essas atividades aconteciam na sala de aula de música e, muitas vezes, no pátio próximo à sala.

Para fazer as análises necessárias ao cumprimento dos objetivos desta pesquisa, dentre todo o material coletado, fizemos uma seleção de eventos que melhor contemplasse nossos interesses. A partir dessa seleção, criamos mapas de eventos e quadros de sequências interacionais que serão apresentados no decorrer deste capítulo, não prioritariamente na ordem cronológica, mas na ordem de necessidade de nossa escrita e análise. Os mapas de eventos dos dias 18/04/2012, 30/05/2012 e 30/06/2012, e também os quadros de sequências interacionais

dos dias 18/04/2012, 02/05/2012, 09/05/2012, 30/05/2012 e 30/06/2012, selecionadas para análise, foram construídos a partir da observação de como o tempo foi gasto, com quem, em quê, com que propósito, quando, onde, sob quais condições e com quais resultados. A análise desses eventos permitiu evidenciar como foram realizadas as atividades musicais em sala de aula e como foram ali construídas as relações entre os participantes. Faremos as respectivas análises, a partir de algumas situações ocorridas no dia, utilizando alguns trechos da aula. Optamos por contextualizar, nos mapas de eventos, os eventos de forma geral. Os detalhamentos da contextualização de cada evento e subevento serão realizados nos quadros sucessivos, que relatarão as sequências interacionais específicas, selecionadas para análise.

4.1 Tecendo o fio da história: o professor de música

Como forma de organização desta escrita, apresentaremos, inicialmente, o mapa de eventos da aula do dia 30/05/2012 e, a partir dele, faremos as análises dos eventos selecionados naquele dia, nas seções e subseções a seguir. Abordaremos o pensamento do professor sobre sua docência, ancorada na própria formação e influências didáticas, estéticas e musicais; e descreveremos as relações de Tatá com as famílias dos alunos, que evidenciam o papel desse professor como referência na formação musical de seus alunos também fora da escola. Em seguida, analisaremos o evento *Aquecimento*, para compreender os aspectos da dinâmica e do funcionamento daquela sala de aula que influenciaram na construção do padrão cultural do grupo.

QUADRO 5
Mapa de Eventos da aula de música do dia 30/05/2012

Tempo	Participantes	Evento	Contextualização
5min30seg	Professor e pesquisadora	<i>Entrevista</i>	A entrevista foi realizada de forma espontânea, no horário do recreio, dentro da sala de aula. O professor e a pesquisadora estavam em pé, no fundo da sala. Enquanto falava, Tatá organizava a sala para receber os alunos. Alguns alunos entraram na sala. Um deles começou a tocar violão. A cena não aparece no vídeo, mas ouvimos o som do instrumento no fundo da gravação.

(continua)

Mapa de Eventos da aula de música do dia 30/05/2012

(continuação)

Tempo	Participantes	Evento	Contextualização
6min10seg	Professor, pesquisadora e todos os alunos	<i>Aquecimento</i>	Os alunos entraram na sala de música após o recreio, conversando e fazendo muito barulho. Alguns tocavam tambores e outros tocavam teclado. Tatá pediu várias vezes para os alunos pararem de tocar e se sentarem nos bancos para que eles pudessem fazer uma atividade em grupo. Ele colocava a mão nas costas de alguns alunos, encaminhando-os para os bancos. Um aluno continuou a tocar teclado e Tatá desligou o instrumento sem que ele percebesse. Tatá sentou-se de frente para a turma e propôs uma atividade corporal. Todos começaram a imitar os seus movimentos e demonstraram interesse pela atividade. Após repetir várias vezes os movimentos com os alunos, o professor sugeriu que eles pegassem os instrumentos para criar algo novo. Ele explicou para a pesquisadora que, na sua avaliação, aquela turma já estava bem ensaiada para a apresentação de final de semestre, e que, portanto, ia deixar os alunos experimentarem outras possibilidades musicais naquela aula. Os alunos levantaram-se e se dirigiam aos instrumentos.

(conclusão)

Fonte: vídeo da aula realizada no dia 30/05/2012.

Apesar de optar somente pela análise dos dados referentes à turma do 4º ano, a pesquisa de campo foi realizada também nas aulas de música do 3º ano. Portanto, chegávamos ao colégio às quintas feiras, sempre por volta das 9:00h para observar primeiramente a aula de música do 3º ano e, depois, a do 4º ano. Entre as duas aulas havia o recreio. Normalmente, durante o recreio permanecíamos dentro da sala ou Tatá nos convidava para um café na cantina da escola, onde tínhamos a oportunidade de conversar sobre suas aulas e questões de nosso interesse, relativas à pesquisa. Algumas vezes essas conversas foram gravadas e tiveram o formato de entrevistas semiestruturadas. Analisaremos agora algumas de suas falas que foram de grande valia para o nosso conhecimento e compreensão das ideias – influências e expectativas de Tatá sobre seu trabalho como professor de música: “Falo que o (...) trabalho aqui / é um trabalho / bem assim... / bem artesanal / né / aqui a gente vai puxando / de cada um... / tecendo / um fio musical / de cada um... / e cada um / vai construindo a sua história / a sua relação... / com a música... / a partir desse contato / dessa vivência / que ele tem... / com todos / os instrumentos, né...” (QUADRO 6, linhas 6 a 17).

Nas palavras de Tatá, portanto, a aula de música deve ser como um trabalho artesanal, que tem o objetivo de tecer o fio musical de cada aluno para que esse construa a sua

história e a sua relação com a música. No seu entendimento, isso ocorre pela vivência e pela liberdade de experimentar as possibilidades musicais, no contato com os instrumentos. Assim, as aulas devem ocorrer de forma espontânea, para que os alunos possam encontrar o que a música tem a oferecer a cada um deles. Vejamos, no quadro a seguir, algumas evidências dessa análise, explicitadas em uma entrevista realizada pela pesquisadora com Tatá, no horário do recreio do dia 30/05/2012, na sala de aula de música.

QUADRO 6
Sequência Interacional – Aula espontânea

Linhas	Unidade de Mensagem Professor	Contextualização
0006	falo que o (...) trabalho aqui	Conversa entre Tatá e a pesquisadora
0007	é um trabalho bem assim...	
0008	bem artesanal né	
0009	aqui a gente vai puxando	
0010	de cada um...	
0011	tecendo um fio musical	
0012	de cada um...	
0013	e cada um vai construindo a sua história	
0014	a sua relação com a música...	
0015	a partir desse contato	
0016	dessa vivência que ele tem...	
0017	com todos os instrumentos né...	
0018	e é uma coisa bem livre	
0019	quando eu sinto que a criança não tá afim daquele instrumento	
0020	eu peço pra descansar um pouquinho:: né?	
0021	porque assim...	
0022	não é fácil...	
0023	ficar o tempo inteiro só tocando né?	
0024	chegar nesse (...)	
0025	né::?	
0026	então	
0027	muitas vezes	
0028	assim	
0029	é:: a gente vai	
0030	meio que (...)	
0031	a aula vai fluindo dessa forma	
0032	bem espontânea assim...	
0033	mas...	
0034	pra cada um achar aquilo que a música oferece pra ele	

Fonte: vídeo da entrevista realizada no dia 30/05/2012.

Tatá costuma dizer que o instrumento escolhe a pessoa. Tatá não escolhe para os alunos o que eles devem tocar. Essa escolha acontece de forma natural. O professor deixa os instrumentos disponíveis na sala e estimula os alunos a circular por eles, durante o semestre. Com essa atitude ele tem a intenção de favorecer a experimentação, e espera que os alunos descubram se têm interesse especial por algum daqueles instrumentos. Em suas palavras, “a

aula vai fluindo dessa forma / bem espontânea assim... / mas... / pra cada um achar aquilo que a música oferece pra ele” (QUADRO 6, linhas 31 a 34).

Essa metodologia de trabalho é nitidamente influenciada pelas abordagens de educação musical que surgiram em várias partes do mundo no início do século XX e se mantêm em voga até os dias atuais. Como descrevemos no capítulo 2 desta dissertação, educadores musicais como Willems, Dalcroze, Orff e Kodály levantaram bandeiras sobre a necessidade de valorização da experiência musical e a importância da vivência corporal e do uso da voz para o trabalho de criação dos alunos.

Tatá especializou-se em educação musical pela Escola de Música da UFMG e essas abordagens fizeram parte do conteúdo programático do curso. O pensamento de Koellreuter sobre as possibilidades de ensino de música nas escolas também influenciou a sua formação. As ideias de Koellreuter, baseadas na liberdade de expressão e na busca da identidade de cada aluno, tornaram-se referência para a formação de grande parte dos educadores musicais mineiros e de uma legião de músicos populares e eruditos do país, inclusive de Tatá³³.

A formação musical de Tatá, fortemente ligada à percussão, conduzia as aulas para atividades principalmente rítmicas. Os instrumentos eram usados como efeitos sonoros e percussivos, pois, além de trabalhar com vários instrumentos rítmicos (bateria e tambores variados), ele usava também instrumentos harmônicos e melódicos (teclado, violão, violino, baixo, guitarra e flauta) com esse objetivo. Os instrumentos de corda eram afinados dentro do campo harmônico que permitisse que eles fossem tocados com cordas soltas e, às vezes, usando apenas duas ou três notas.

Assim, Tatá valorizava a possibilidade dos alunos experimentarem vários sons, mesmo quando os instrumentos não eram tocados da forma tradicional. Ele incentivava o lado teatral das aulas de música e dizia que, além dos resultados sonoros desse tipo de trabalho, tocar um instrumento de outro jeito criava uma cena musical, tornando-se outra forma de atuação teatral.

Selecionamos no quadro abaixo outro trecho da entrevista realizada no dia 30/05/2012, na sala de aula de música da escola, em que Tatá explicita mais uma vez algumas de suas propostas de trabalho com a turma do 4º ano.

³³ Um dos alunos de Koellreuter foi o mineiro Djalma Corrêa, reconhecido internacionalmente por seu trabalho com ritmos, tambores e outros instrumentos tipicamente brasileiros. Djalma Corrêa interessa a essa pesquisa por ter sido citado informalmente por Tatá como importante referência para a sua formação musical como percussionista.

QUADRO 7
Sequência Interacional – Proposta de experimentação em sala

Linhas	Unidade de Mensagem Professor	Contextualização
0437	essa turma tem...	Conversa entre Tatá e a pesquisadora
0438	coisa que tá:	
0439	bem definida	
0440	né:	
0441	e:	
0442	eu não gosto muito de ficar	
0443	insistindo muito em ensaio	
0444	eu permito também	
0445	experimentar coisas	
0446	traz uma proposta diferente	
0447	aí:	
0448	de música	
0449	que eles tão ouvindo	
0450	então trazem	
0451	pra fazer experiência	
0452	de uma forma bem legal	
0453	teatral também	
0454	tudo é permitido aqui	
0455	tudo é possível	

Fonte: vídeo da entrevista realizada no dia 30/05/2012.



FIGURA 18 – entrevista com Tatá.

Mesmo com o compromisso de uma apresentação pública de final de semestre para pais e comunidade escolar, Tatá não se prendeu a ensaios das produções dos alunos, o que ficou claro em suas palavras: “essa turma / tem... / coisa que tá: / bem definida / né: / e: / eu não gosto muito de ficar / insistindo muito em ensaio”. Suas aulas seguiram o ritmo normal até o fim da etapa, valorizando o trabalho de criação dos alunos em sala, onde, segundo ele, “tudo é permitido / tudo é possível” (QUADRO 7, linhas 437 a 443 e linhas 454-455, respectivamente). Argumentou que, ao realizar um trabalho de valorização da criação musical do grupo, as ideias poderiam mudar até bem perto da apresentação e isso possibilitaria aos alunos a improvisação até na última hora.

Percebemos, entretanto, que Tatá resguardou-se para que tudo transcorresse da melhor maneira no dia do evento. Ele definiu com os alunos do 4º ano o que seria a base para a apresentação: duas criações coletivas da turma, batizadas pelo grupo de *Sexta-feira 13* e *Crepúsculo*, como podemos ver no trecho abaixo da mesma entrevista do dia 30/05/2012.

QUADRO 8
Sequência Interacional – criação musical em sala

Linha	Unidade de Mensagem Professor	Contextualização
0036	Na verdade...	Conversa entre Tatá e a pesquisadora
0037	com esse grupo aqui	
0038	eu vou trabalhar mais com a	
0039	parte da criação mesmo...	
0040	É muita coisa	
0041	então:	
0042	vai ter uma música instrumental	
0043	Sexta-feira 13 e:	
0044	Crepúsculo	
0045	que vai ser...	
0046	Mas a gente vai fazendo outras coisas...	
0047	Mas a base vai ser esta aqui	

Fonte: vídeo da entrevista realizada no dia 30/05/2012.

Durante o semestre, vários alunos circularam pelos mesmos instrumentos, tocando esses temas com total liberdade para interpretá-los a seu modo, desde que o fizessem em consonância com o trabalho coletivo. Para Tatá, isso possibilitou a participação de todos no processo de criação e preservou o resultado final da apresentação, pois o grupo não ficou refém de nenhum aluno específico. Se no dia da apresentação algum aluno não pudesse comparecer, tudo sairia da mesma forma, sem prejuízo da qualidade do trabalho.

Tatá teve também outro cuidado com a preparação da apresentação semestral. Ele convidou Frederico para participar dos ensaios finais. Frederico é músico, toca guitarra e

violão e trabalha como estagiário de Tatá. É também professor particular, indicado por Tatá, de dois alunos do 4º ano.



FIGURA 19 – ensaio com Frederico na sala de música.



FIGURA 20 – Frederico e alunos na apresentação.

Frederico foi um importante mediador do grupo, ajudando Tatá a fazer, nas duas últimas aulas do semestre, um trabalho mais dirigido à apresentação final. Ele deu sugestões para os arranjos e tocou guitarra nos ensaios. No dia da apresentação, subiu ao palco e tocou junto com as crianças, sustentando a harmonia das duas músicas apresentadas no dia pela 4º ano. A presença de Frederico ali pareceu dar segurança ao grupo, naquele momento.

4.1.1 A comunicação entre o professor de música e a família dos alunos

Percebemos que Tatá é referência na formação musical de seus alunos também fora da escola, para as famílias. É comum ele sugerir aos pais dos alunos, por meio de bilhetes escritos na caderneta escolar, que uma ou outra criança faça aula particular de determinado instrumento musical. Isso acontece quando o professor percebe que o aluno demonstrou interesse especial por algum instrumento durante as aulas. Os pais costumam retornar com pedidos de indicação de professor particular ou de escola de música para o filho. Tatá procura sempre atendê-los com indicações de sua confiança, como é o caso de Frederico, professor particular de várias crianças da escola, além de John e Paulo, do 4º ano.

Para Tatá, é importante que os alunos conheçam e experimentem tocar os instrumentos musicais em sala de aula, individual e coletivamente. Mas não é objetivo de sua aula aprofundar em técnicas específicas de nenhum dos instrumentos. Se o aluno quiser formalizar o seu aprendizado, deverá fazê-lo em outro ambiente, específico para esse ensino.

Também em nossa opinião, para a criança formalizar o aprendizado de um instrumento musical é preciso considerar, antes de tudo, o seu desejo, que é individual e certamente não seria o mesmo para todos os alunos, e o acesso ao instrumento, pois, seria necessário que todas as crianças tivessem um instrumento em sala para usar durante e depois das aulas. Com tantos alunos juntos, com o tempo e a frequência que normalmente acontecem as aulas de música, é muito difícil, e raro, ter como proposta, nas escolas regulares, o ensino formal de instrumentos musicais.

4.1.2 O fio condutor do aprendizado musical: do caos à ordem

Em nossa análise das observações de campo e das gravações das aulas de música, percebemos que, durante todo o semestre, as crianças, de modo geral, tinham prazer em estar ali, pois brincavam e se divertiam em sala. O professor mostrou-se muito paciente e tranquilo na relação com os alunos. Era uma relação afetiva e respeitosa de ambas as partes. Durante o semestre, poucas foram as situações em que Tatá repreendeu algum aluno por bagunça ou conversa. Essas situações resolviam-se pela imposição musical; ou seja, ao criar, tocar ou cantar em grupo, os alunos concentravam-se e se organizavam na sala. Às vezes, Tatá repetia a frase “a música começa do silêncio” e esse era um código já estabelecido no grupo para acabar com a bagunça e iniciar algum trabalho.

O horário da aula de música do 4º ano era imediatamente após o recreio. O pátio ficava próximo à sala de música, e isso fazia com que muitos alunos passassem o recreio na porta, esperando pelo professor. Ali mesmo lanchavam, brincavam, conversavam e, às vezes, tocavam violão, pois alguns deles levavam seu próprio instrumento para a aula.



FIGURA 21 – recreio na porta da sala de música 1.



FIGURA 22 – recreio na porta da sala de música 2.



FIGURA 23 – recreio na porta da sala de música 3.

Quando chegávamos da cantina, Tatá abria a porta e os alunos entravam na sala. Sempre muito animados, conversavam alto, já pegavam alguns instrumentos que estavam à mão e começavam a tocar, de forma desorganizada, fazendo muito barulho e confusão.

No início de cada aula, a maioria dos alunos repetia sempre o padrão de funcionamento: John pegava a guitarra e Davi pegava o baixo; Paulo, Carlos, Fernando, Jorge e Mike disputavam os violões, a bateria e os teclados; o resto da turma circulava inicialmente pela sala, conversando, brincando, tocando tambores ou outros instrumentos de percussão que estivessem por ali. Essa situação mantinha-se por alguns minutos, até o momento em que Tatá conseguia propor alguma atividade coletiva ao grupo.

O professor organizava os alunos nos bancos dispostos na entrada da sala, onde todos sentavam lado a lado para fazer alguma atividade rítmica. As propostas do professor para aquele momento da aula incluíam atividades com o corpo e, em certas ocasiões, com alguns instrumentos de percussão. Eventualmente, quando precisavam de maior espaço físico para realizá-las, essas atividades aconteciam no pátio situado ao lado da sala de música.



FIGURA 24 – atividade dentro de sala de aula.



FIGURA 25 – atividade fora da sala de aula.

4.1.3 Organização e dinâmica da turma do 4º ano: evento *Aquecimento*

Na aula do dia 30/05/2012 optamos por a uma situação que, em nossa opinião, explicitou o tipo de dinâmica inicial cotidiana da sala de aula de música, que acontecia sempre no primeiro momento das aulas, como descrevemos anteriormente.

Nesse dia, Tatá nomeou a atividade de *Aquecimento*. Eram brincadeiras com palmas, estalos dos dedos, batidas dos pés, sons feitos pela boca que, além de seu aspecto lúdico, tinham como característica promover a coordenação motora, a atenção e a concentração dos alunos. As crianças gostavam e se divertiam nesses momentos. Suas dificuldades em realizar certos movimentos corporais não eram encaradas pelo professor nem por elas mesmas como problema.

Os desafios estimulavam as crianças a aprender, e os erros eram acompanhados de risos, pois todos do grupo compartilhavam as dificuldades naturais de se realizar certos exercícios que envolviam coordenação motora.

Vejamos a transcrição da atividade descrita no quadro a seguir, que contou com a participação de todos os 15 alunos da turma do 4º ano.

QUADRO 9
Sequência Interacional – *Aquecimento*

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0150	Tatá: ei...todo mundo assim	Tatá senta na roda com os alunos. Levanta as mãos e começa a
0151	vamos fazer um pouquinho de	estalar os dedos
0152	aquecimento	
0153	Clarisse: ô Tatá cê disse que a	
0154	gente ia apresentar (...)	
0155	Tatá: é mais no final, no final	
0156	Psi... três e...agora esse	Tatá muda para um ritmo com a boca
0157	Jorge: Aqui...eu posso te	Jorge chega e fica em pé, ao lado de Tatá
0158	perguntar uma coisa?	
0159	Tatá: hum hum	
0160	Jorge: sabe aquela música das	
0161	meninas?que elas tão tocando?	
0162	Então::	
0163	eu aprendi a tocar ela no	
0164	teclado...	
0165	eu posso participar::?	
0166	Tatá: pode	Jorge se afasta, voltando para seu lugar
0167	Tatá: atenção	Tatá mostra as mãos unidas, fechadas em concha. Antes mesmo
0168	esse aqui agora	de terminar de dar as instruções, alguns alunos começam a bater
0169	aqui ó...	as mãos à frente da boca
0170	fez isso aqui	Bate as mãos em concha, à frente da boca, produzindo um som
0171	Eli: quem tá com aparelho não	oco.
0172	pode não	
0173	Tatá: esse aqui com aparelho	
0174	pode...	
0175	é o outro que não...	
0176	assim ó ó::	
0177	Jorge: como é que cê fez isso?	
0178	não tá encostando na boca	
0179	Tatá: faz assim	
0180	faz assim ()	Repete o movimento com as mãos agora próximas à orelha. Os
0181	aqui ó::	alunos fazem o que o professor sugeriu
0182	vê se tá saindo um arzinho	
0183	assim do lado	
0184	Jorge: nu::	
0185	Ana: tá...	
0186	Tatá: aí...	
0187	esse ar cê joga aqui pra boca	Repete o exercício, um pouco mais devagar
0188	assim ó::	
0189	Eli: eu sei fazer altão	
0190	Aluna: ai:: au:: ai::	
0191	Tatá: três e::	Faz os movimentos, acompanhando. Todos repetem várias vezes
0192	Tatá: peito, estala, bate	Faz ritmo estalando a língua em dois sons diferentes. Em seguida,
0193	Peito, estala, peito, bate	acrescenta os movimentos de “peito, estala, bate”. Os alunos
0194	Tatá: agora quem consegue	repetem várias vezes
0195	colocar um relógio assim...	
0196	ó::aqui ó::	
0197	Mike: eu não	
0198	Jorge: hihi que loco:: olha só	Jorge sobe na barra de uma cadeira e dá pulos para o alto. Tatá
0199	Tatá: Oh:::	chama a atenção de Jorge
0200	Tatá: quem consegue fazer	Alunos e professor continuam praticando o exercício
0201	esse?	Professor e alunos fazem movimentos com as mãos, batendo nos
0202	Eli: ah::eu faço	joelhos e nas costas das mãos
0203	Jorge: esse eu não consigo não	
0204	Rafaella: é fácil::	

(continua)

Sequência Interacional – *Aquecimento**(continuação)*

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0205	Tatá: é assim ó ó ó::	Tatá repete o movimento, um pouco mais devagar
0206	Três e ó...	
0207	Aluno: eu não consigo fazer	
0208	Eli: eu sei fazer rapidão..sabe?	Eli fala com um colega, mas não é possível identificar com quem
0209	Tatá: vai...	Tatá parece estar observando um(a) aluno(a) à sua frente
0210	Isso:: muito bem::muito bem::	
0211	Psiiu:: senta aí::	Chama a atenção de Jorge e Fernando que estão de pé, próximos ao teclado e não participam do exercício. Jorge então passa a fazer o exercício
0212	Clarisse: a mão dói	
0213	Tatá: agora esse ó	
0214	Tatá: quem tá com aparelho	
0215	não é pra fazer::	Tatá bate com a mão direita em concha sobre a boca
0216	Fernando, senta no seu lugar	
0217	sentou no seu lugar	Fala para o aluno que se sentou de frente para o teclado que o outro aluno pretendia usar. O aluno não obedece prontamente e
0218	sentou no seu lugar	Tatá levanta-se e fala novamente com ele.
0219	vai lá, três e:	Há bastante barulho de conversa
0220	Tatá: um dois e	Fala para todos
0221	(...) Não, num pode	
0222	fazer...soltar o som não...	
0223	cê faz assim ó::	Bate com a mão sobre a boca, lentamente
0224	Eli: eu consigo fazer direitinho	
0225	Aluna: professor?	
0226	Tatá: agora esse ritmo	
0227	esse ritmo ó::	Bate nos joelhos e bate palmas
0228	Tum tum tum ta ta	Professor e alunos repetem várias vezes. Alunos passam a falar
0229	Alunos: Tum tum tum chata	“chata” no lugar de ta ta. Tatá acha engraçado e os alunos também se divertem com a mudança da palavra
0230	agora	
0231	aquele outro ó	
0232	agora aquele assim ó...	
0233	como é que era?	
0234	Tatá e alunos: dom-dom baby	
0235	Mama salamica	Fazem os gestos acompanhando
0236	iu-iu shake	
0237	mama salamica	
0238	geme-geme u papá	
0239	geme-geme pá	
0240	Tatá: agora	
0241	só no pá	Alunos e professor repetem os movimentos, cantando apenas o
0242	um dois três quatro	“pá” no momento apropriado
0243	de novo::	Todos repetem os movimentos
0244	Tatá: beleza!	
0245	Tatá: Agora vamos fazer o	
0246	seguinte	
0247	não vamos pegar as músicas	
0248	ainda tá?	
0249	Vamos pegar as músicas novas	Dirige-se à pesquisadora, tocando em seu braço
0250	todo mundo e eu vou fazer o	
0251	seguinte::	
0252	como a gente com essa turma	
0253	a gente ensaiou e tal::	
0254	Rita: hum-hum	
0255	Tatá: vou deixar	
0256	explorar outras coisas primeiro	

(conclusão)

Na sequência interacional acima, o professor propôs um trabalho coletivo que, de forma lúdica, cumpriu a função de acalmar a turma que chegava animada do recreio e, ao mesmo tempo, realizou exercícios de percepção rítmica que usavam o corpo e exigiam coordenação motora e atenção. Os alunos conheciam a atividade e alguns já faziam os exercícios com mais facilidade do que outros. O clima era de colaboração entre os que já sabiam e os que ainda não dominavam os movimentos, explicitando ali as interações e ações entre professor e colegas que funcionavam como mediadores para aquele aprendizado. Da linha 171 até a linha 175 uma criança chamou a atenção para o cuidado que os colegas que usavam aparelho nos dentes deveriam ter para não se machucar. Tatá disse que naquele exercício isso não era problema, mas aconselhou os alunos de aparelho a não fazerem o outro, transcrito nas linhas 214 e 215.

Tatá tinha muita paciência para ensinar de modos diferentes os exercícios, buscando encontrar uma forma para que os alunos que não aprenderam inicialmente o ritmo tivessem a oportunidade de aprender, conforme podemos notar em suas falas transcritas nas linhas 179 a 183 e de 186 a 188: “faz assim / faz assim () / aqui ó:: / vê se tá saindo um arzinho / assim do lado / aí.. / esse ar cê joga aqui pra boca / assim ó::”. Notamos que também nas linhas 205 e 206 o professor propôs uma nova forma dos alunos tentarem aprender: “é assim ó ó ó:: / três e ó...”; e reforçou a conquista quando houve aprendizado: “isso:: muito bem:: muito bem::” (linha 210). Notamos que ele também instigava as crianças a fazerem os exercícios usando frases como “agora quem consegue colocar um relóginho assim... / ó:: aqui ó::” (linhas 194 a 196), “quem consegue fazer esse?” (linhas 200 e 201), e essas falas despertavam o interesse dos alunos pelas atividades.

Os trabalhos rítmicos realizados no início de cada aula, que funcionavam como aquecimento para as atividades seguintes, eram sempre acompanhados de brincadeiras, gracinhas e piadas feitas por todos ali – alunos, professor e pesquisadora – o que tornava o ambiente agradável e descontraído. Assim, o aspecto lúdico das aulas de música do 4º ano ficou evidente durante toda a pesquisa de campo e tentaremos descrevê-lo a seguir.

4.2 O lúdico na relação de ensino e aprendizagem de música

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Segundo Santos (2010), nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, mas também a conduta

daquele que joga, brinca e se diverte. Em uma conversa informal da pesquisadora com algumas alunas da turma, uma delas disse: “eu acho o Tatá super legal porque ele é divertido / Ele sempre traz brincadeiras pra gente aprender os ritmos”. Outra aluna também falou: “ele ensina com alegria” (QUADRO 14, linhas 56 e 57).

Em várias ocasiões percebemos que as brincadeiras entre professor e alunos eram mediadoras das atividades e favoreciam as criações musicais.

Escolhemos o mapa de eventos do dia 18/04/2012 para exemplificar como aconteciam essas interações. Ele é composto de dois eventos que demonstram o ambiente e os recursos lúdicos usados pelo professor para realizar as atividades na sala de aula de música.

QUADRO 10
Mapa de eventos da aula de música do dia 18/04/2012

Tempo	Participantes	Evento	Contextualização
1min	Professor, pesquisadora e todos os alunos	<i>Apresentação do tambor falante</i>	Os alunos estavam sentados em roda nos bancos da sala e conversavam de forma animada. O professor aproximou-se do grupo e propôs a atividade. Ele falou em tom de brincadeira sobre um instrumento que estava em suas mãos, chamando-o de tambor falante. Os alunos divertiram-se com as brincadeiras, o som e as possibilidades rítmicas do instrumento. O ambiente era alegre e descontraído e todos os alunos participaram da aula com muito interesse.
2min	Professor, pesquisadora e todos os alunos	<i>Apresentação do berimbau e do pandeiro</i>	Logo após finalizar a apresentação do tambor falante, o professor apresentou aos alunos o berimbau. Ele fez várias perguntas jocosas sobre a forma de tocar o instrumento e os alunos riam e se divertiam ao responder essas perguntas. Muitos deles se empolgaram: conversavam entre si e queriam tocar o berimbau. Mas o professor pegou rapidamente o pandeiro e começou a ensinar aos alunos um ritmo básico desse instrumento. Ele começou devagar e foi acelerando o ritmo. As crianças animaram-se. Uma aluna levantou-se e sambou. Todos estavam muito alegres. Quando o professor parou de tocar o pandeiro, as crianças levantaram-se e se dirigiram aos instrumentos que escolheram para tocar naquele dia.

Fonte: Vídeo da aula de música do dia 18/04/2012.

Analisaremos agora a sequência interacional que descreve o evento de apresentação do tambor falante:

QUADRO 11
Sequência Interacional: tambor falante

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0001	()	Os alunos conversam
0002	Tatá: tem dois::	Tatá começa a dar as instruções sobre a aula
0003	Tem dois instrumentos agora	
0004	que eu vou colocar na roda	
0005	O primeiro::	
0006	O primeiro é o tambor falante	Tatá pega o tambor
0007	O tambor falante (...)	
0008	Mike: O tambor falante:::	Mike fala em tom de deboche
0009	Aluno: Ele vai falar?	Aluno fala ao fundo, o vídeo não mostra quem falou
0010	Tatá: O tambor falante::	
0011	Ele vai ficar aqui...	Tatá está em pé e vai circulando pela roda
0012	na roda	
0013	E você usa uma baquetinha	Enquanto Tatá pega a baqueta, os alunos começam a conversar ao mesmo tempo; estão entusiasmados. Não é possível compreender suas falas
0014	porque ele fala	
0015	Deixa eu pegar uma baquetinha	
0016	dele...	
0017	Mike: Tambor falante... fala	
0018	alguma coisa ::	
0019	Alunos: ()	
0020	Tatá: Vai lá...	
0021	um, dois::	
0022	Ele fala... ele faz	
0023	(...)	
0024	Você usa ele aqui assim ó::	Tatá começa a tocar o tambor com a baqueta. Tatá faz ritmos diferentes com o tambor
0025	(ritmo)	
0026	Ana: NOSSA ele faz ()	
0027	Tatá: Ele pode fazer assim	
0028	(ritmo)	
0029	Mas ele pode usar::	
0030	(outro ritmo)	
0031	Ei:::	
0032	Tá tudo bem aí?	
0033	(ritmo)	
0034	Tatá: você usa o seu	O tambor está entre o braço e a axila de Tatá
0035	sovaquinho	
0036	Pra ó::	Vários alunos riram com a fala de Tatá
0037	(ritmo)	
0038	Apertar ele::	
0039	Aluno: eu não quero fazer isso::	Não é possível identificar o aluno que falou
0040	Tatá: você pode fazer com a...	
0041	mão assim também...	
0042	Alunos: eu eu eu:::	Vários alunos falam ao mesmo tempo
0043	John: eu quero fazer::	

Fonte: Vídeo da aula de música do dia 18/04/2012.

Tatá falava com os alunos como se as frases estivessem sendo ditas pelo tambor e, ao mesmo tempo, fazia ritmos variados: “Ei::: / Tá tudo bem aí?”(linhas 31 e 32). Os alunos divertiam-se com a brincadeira, como podemos notar na fala de Mike: “Tambor falante... / fala alguma coisa:”(linhas 17 e 18). De modo geral, os alunos interessaram-se pelo instrumento, fizeram graça e queriam tocá-lo, à exceção de um aluno – que não apareceu no vídeo e que também não identificamos pelo timbre de voz – o qual demonstrou certa resistência com a atividade. Vejamos o trecho, da linha 34 a 39, quando o professor disse “você usa o seu sovaquinho / pra ó: / (ritmo) / apertar ele::” e o aluno respondeu “ eu não quero fazer isso:”. Desconhecemos os motivos que levaram o aluno a não querer fazer a atividade. Levantamos algumas hipóteses como, por exemplo, ele teria imaginado que não se sentiria confortável em colocar o tambor debaixo do braço; ou o uso da palavra “sovaquinho” pelo professor teria soado estranho aos ouvidos daquele menino. Entretanto, Tatá pareceu não escutar esse aluno, pois, quase ao mesmo tempo, outros gritavam que queriam tocar o tambor falante: “eu eu eu...” (linha 42); John: “eu quero fazer:” (linha 43). O professor continuou falando “você pode fazer com a mão assim também...” (linhas 40 e 41); em seguida, pegou logo o berimbau e passou a conversar sobre esse instrumento com os alunos.

Vejamos, então, a sequência interacional abaixo, na qual o professor apresentou aos alunos o berimbau e, depois, o pandeiro:

QUADRO 12
Sequência Interacional: Berimbau

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0060	Tatá: Agora o outro é o berimbau	Tatá pega o berimbau
0061	Que é esse aqui...	
0062	Renata: eu sei tocar ...Tatá:	
0063	eu sei tocar	Alguns alunos ficam de pé e querem tocar
0064	Mike: eu tenho um... eu tenho um...	
0065	Eu quero tocar;;	
0066	Tatá: Ele::	
0067	vou só mostrar como que é o primeiro	
0068	som	
0069	Ele tem esse som	Tatá toca o berimbau devagar, faz apenas algumas notas
0070	(ritmo)	
0071	Essa aqui é a cabaça	
0072	Muito cuidado pra não deixar a cabaça cair	Tatá toca na cabaça
0073		
0074	Eli: senão a cabaça quebra (...)	
0075	Tatá:: você acha que esse instrumento	Tatá coloca o berimbau na horizontal
0076	ele toca::	
0077	é ::assim?	
0078	Alunos: não:!	Vários alunos respondem ao mesmo tempo. Tatá faz

(continua)

Sequência Interacional: Berimbau

(continuação)

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0079	Tatá: é :: assim?	som com a boca, na cabaça. Os alunos riem
0080	Alunos: não::	
0081	Tatá: é:: assim?	Tatá toca no instrumento da maneira correta
0082	Alunos: É:::	
0083	Tatá: você coloca essa pedrinha pra ter	
0084	esse som	Tatá toca algumas notas
0085	(ritmo)	
0086	Aluno: eu sei::	Não é possível identificar o aluno
0087	Clarisse: eu tenho isso	
0088	Rose: eu também	
0089	Clarisse: mas eu perdi a pedrinha	A aluna estende a mão para o instrumento
0090	Mike: eu também, eu perdi a pedrinha	
0091	e o pauzinho	
0092	Tatá: você pega (...)	
0093	Ana: deixa eu pegar:::	
0094	Jorge : toca uma música com ele, Tatá	Tatá circula no grupo tocando o berimbau
0095	vai Tatá::	
0096	Três, dois, um, toca...	Tatá encosta e desencosta o berimbau da barriga
0097	Toca uma música::	Os alunos conversam enquanto Tatá toca
0098	Tatá: (ritmo)	
0099	Aqui é o som quando você coloca na	
0100	barriga e aqui é o outro som (...)	
0101	Renata: isso é um pedaço de pneu	
0102	de carro	
0103	Eli: não:::	
0104	Não é:	
0105	Renata: é sim:	Tatá toca com as pontas dos dedos no pandeiro, e
0106	É de pneu de carro	depois com a base da mão
0107	Tatá: e quem for ficar hoje com o	
0108	pandeiro::	
0109	É isso aqui a sequência do pandeiro (...)	
0110	Fernando: eu vou ficar com o berimbau	
0111	Tatá: aqui é um	
0112	Dois	
0113	Três	
0114	Quatro	
0115	Um dois	Tatá toca num ritmo mais acelerado
0116	Três	
0117	Quatro	
0118	Eli: agora faz mais rapidinho	As crianças começam a se movimentar com o ritmo do
0119	Tatá: aí você vai só acelerando depois,	pandeiro e Maria Teresa começa a sambar
0120	oh::	
0121	Um dois três quatro	Não é possível identificar o aluno
0122	Um dois três quatro	
0123	Um dois três quatro	
0124	Jorge: mais rápido	
0125	Aluno: eu quero ir (...)	
0126	Mike: Um dois três quatro	
0127	Carlos: Professor eu vou naquele	Carlos se refere ao tambor falante
0128	instrumentinho ali	
0129	Fernando: Eu vou no berimbau	
0130	Mike: Eu vou na bateria	
0131	Tatá: um, dois, três, quatro e um::	Os alunos se levantam e começam a conversar entre si

(conclusão)

O berimbau era um instrumento já conhecido de quase todos os alunos, mas, ainda assim, causou grande entusiasmo na turma. Alguns diziam que tinham o instrumento em casa, outros queriam pegá-lo para tocar imediatamente, como descrito (linhas 62 a 65). Renata: “eu sei tocar ... Tatá: / eu sei tocar”. Mike: “eu tenho um... / eu tenho um... / Eu quero tocar:”. Mas Tatá começou a fazer perguntas em tom de brincadeira sobre a forma de tocá-lo, e essa graça estimulou ainda mais o interesse dos alunos pelo instrumento, como podemos perceber na transcrição (linhas 75 a 82): Tatá: “você acha que esse instrumento / ele toca:: / é ::assim?” Alunos: “não::”. Tatá: “é ::assim?”. Alunos: “não::”. Tatá: “é:: assim?” Alunos: “É::”.

Depois, Tatá passou a tocar pandeiro. Ele inicialmente fez um ritmo básico, bem devagar, falando pausadamente todos os movimentos que ia fazendo com a mão direita, com o claro propósito de ensinar aquele ritmo aos alunos. Tatá falava: “aqui é um / Dois / Três / Quatro / Um dois / Três / Quatro” (linhas 111 até 117). Toda a sala se entusiasmou com aquele ritmo e alguns alunos pediram para Tatá tocar mais rápido, como foi o caso de Eli: “agora faz mais rapidinho” (linha 118) e Jorge: “mais rápido” (linha 124). Os alunos estavam muito alegres. Eles se agitavam e se movimentavam nos bancos como se estivessem dançando; uma menina, Maria Teresa, chegou a se levantar e começou a sambar no meio da roda de colegas. Quando Tatá parou de tocar o pandeiro, sugeriu aos alunos que se organizassem para tocar os instrumentos que quisessem experimentar naquela aula.

Entretanto, a dinâmica da segunda metade da aula do dia 18/04/2012 não foi diferente da dinâmica de outras aulas de música do semestre, naquela sala. Por isso, analisaremos agora uma situação que caracterizou o funcionamento daquele grupo e se tornou importante para compreendermos o padrão cultural que se estabeleceu na turma do 4º ano.

4.3 As relações de gênero na definição das atividades musicais dos alunos

Desde o início do semestre e até o fim de nossa pesquisa de campo, o grupo de meninos assumiu os instrumentos musicais e o grupo de meninas optou pelo canto, associado à dança. Os instrumentos ficavam dentro da sala de música, por serem grandes e pesados – além de alguns só funcionarem quando ligados a caixas amplificadoras; assim, os meninos permaneciam dentro da sala de música. As meninas, então, dirigiam-se ao pátio e

costumavam ficar lá, cantando, compondo, criando coreografias para músicas já existentes, brincando e conversando, até o término do horário da aula.

Esse funcionamento pareceu ocorrer de forma natural no grupo, sem que tivesse havido imposição explícita do professor para isso. Entretanto, sabemos da importância de analisar as interações sociais que levaram àquelas práticas cotidianas e que estabeleceram o padrão cultural da turma.

Segundo Louro (1995), a escola é uma instituição que delimita os espaços e o lugar de cada um de seus membros, definindo o que se pode ou não fazer, por meio de seus códigos e símbolos. No espaço escolar, todos os comportamentos que são aprendidos e interiorizados tornam-se quase naturais, ainda que sejam fatos culturais. Também segundo essa autora, as questões de gênero são construídas por meio de inúmeras aprendizagens e práticas de um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, que podem manifestar-se de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Esse trabalho de conformação inicia-se na família e encontra eco e reforço na escola, que ensina aos alunos como se comportar, expressar e, até mesmo, maneiras de *preferir*. Louro afirma, entretanto, que isso não quer dizer que os sujeitos sejam passivos receptores de imposições externas; ao contrário, essa relação é dialética, pois eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, ora reagindo e recusando, ora assumindo suas consequências.

Concordamos com as ideias postuladas e percebemos que, no caso de nossa pesquisa, mesmo com toda a liberdade dada pelo professor aos alunos, a separação da turma em grupos de meninos que tocavam instrumentos e de meninas que cantavam, de alguma maneira funcionou como se as próprias atividades de tocar e de cantar agissem como práticas que reafirmavam os papéis de cada gênero, ensinando meninas a serem meninas e meninos a serem meninos.

4.3.1 A visão do professor sobre as escolhas das crianças

Em trecho da entrevista com o professor, descrita no QUADRO 5, do mapa de eventos da aula de música do dia 30/05/2012, perguntamos sua opinião sobre os motivos que levaram a turma do 4º ano a estabelecer uma divisão tão definida entre o grupo de meninos, que escolheu os instrumentos musicais, e o grupo de meninas, que optou pelo canto. Suas impressões estão descritas na sequência interacional abaixo.

QUADRO 13

Sequência Interacional – questão de gênero

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0199	Rita: e por que você acha	Conversa entre Tatá e a pesquisadora
0200	que as meninas gostam mais de cantar ?	
0201	Tatá: eu acho que elas têm ...	
0202	essa coisa com o canto...	
0203	elas têm assim um prazer	
0204	mais de querer cantar...	
0205	não sei se é influência da mídia	
0206	ou influência da cultura pop em geral	
0207	e tudo né::	
0208	que tem muitas cantoras	
0209	mas os meninos...	
0210	parece que ficam meio ...	
0211	Rita: inibidos?	
0212	Tatá: é:::	
0213	exatamente:::	
0214	acho que eles pensam	
0215	que os colegas vão rir deles	
0216	que eles vão pagar mico...	
0217	As meninas tem esse despojamento	
0218	de chegar e de ter essa coragem	
0219	Mas menino canta também	
0220	mas agente sente uma predominância maior	
0221	mais das meninas	
0222	tem interesse mais das meninas	
0223	Principalmente pra escrever música	
0224	Rita: Você acha que tem a ver então	
0225	com a exposição?	
0226	Tatá: é::	
0227	Rita: as meninas de alguma forma	
0228	elas ...	
0229	elas correm mais o risco	
0230	elas se expõem mais...	
0231	Tatá: é:::	
0232	Rita: no grupo?	
0233	Tatá: é...também::	
0234	mas eu acho que menino gosta de cantar	
0235	desde que seja coletivo	
0236	quando a gente trabalha	
0237	a voz o canto coletivo	
0238	todo mundo canta	
0239	mas aí ...	
0240	na hora de fazer sozinho	
0241	de colocar o microfone	
0242	já sente um pouco de vergonha da voz	
0243	prefere estar por trás	
0244	de um instrumento	
0245	como a bateria	
0246	como a guitarra	
0247	o baixo	
0248	pega aquilo ali	
0249	e não tem vergonha de se expor né	

(continua)

Sequência Interacional – questão de gênero

(continuação)

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0250	assim sozinho	
0251	só a voz	
0252	é bem delicado né	
0253	é como no teatro	
0254	é seu corpo	
0255	é você que está ali	
0256	e isso é uma coisa muito (...).	
0257	né...	
0258	Rita: de alguma forma	
0259	o instrumento tá na frente né	
0260	ele te protege	
0261	Tatá: é...	
0262	Rita: ele te resguarda né::	
0263	Tatá: é...	
0264	mas há situações	
0265	em que a pessoa chega e	
0266	quer cantar mesmo	
0267	você pega os menores por exemplo	
0268	a partir de quatro... cinco anos	
0269	não tem muito isso não	
0270	é depois...nessa faixa aí...	
0271	do primeiro	
0271	até o quinto ano...	
0272	quando eles passam a ter vergonha de cantar	

(conclusão)

Fonte: vídeo da entrevista realizada no dia 30/05/2012.

Inicialmente, percebemos que o professor reforçou o papel de cantoras destinado às meninas, na sua fala descrita nas linhas 201 e 202: “eu acho que elas têm... / essa coisa com o canto...”. Tatá disse também que as meninas têm prazer, coragem, despojamento e interesse em cantar, escrever e compor, e que os meninos não têm, pois “[...] pensam / que os colegas vão rir deles / e que eles vão pagar mico...” (linhas 214 a 216). Tatá atribuiu esse comportamento das meninas à influência da mídia e da cultura pop, que tem várias cantoras de sucesso.

Nas linhas 250 a 255, Tatá comparou a voz cantada ao tipo de trabalho que o ator faz no teatro: “assim sozinho / só a voz é bem delicado né / é como o teatro / é o seu corpo / é você que está ali”. Com essa fala, Tatá nos fez pensar sobre sua implicação pessoal na questão de gênero ligada ao canto e as influências e os reflexos de sua postura para o funcionamento de seus alunos e alunas. Tatá influencia e é influenciado pela conformação social que estabelece que cantar é *coisa de menina*, que lida melhor com a *exposição delicada do próprio corpo*.

Na sua experiência como professor, entretanto, Tatá já notou que esse funcionamento não é inato, mas, sim, aprendido e assimilado na cultura, pois, em suas palavras, os alunos menores, entre quatro e cinco anos, não se sentem constrangidos. Isso acontece “é depois... nessa faixa aí / do primeiro / até o quinto ano... / quando eles passam a ter vergonha de cantar” (linhas 270 a 272).

4.3.2 Os meninos instrumentistas

Primeiramente, analisaremos como se deu a formação do grupo masculino. Dois meninos da turma faziam aula particular de violão (John e Paulo) e, por isso, desde o início, assumiram logo a guitarra e o violão. O baixista era também sempre o mesmo aluno (Eli) que, apesar de ter um conhecimento musical pouco maior que o dos colegas, era filho de músico, o que lhe rendia certo *status* no grupo. Dois colegas interessavam-se sempre pela bateria (Mike e Fernando), e outros três (Jorge, Juan e Carlos) circulavam entre os instrumentos, às vezes tocando teclado, outras vezes, violão ou instrumentos de percussão.

Alguns aspectos colaboraram para fortalecer o grupo de meninos: primeiramente, notamos que as relações de amizade que existiam entre eles, independentemente da aula de música, ajudaram a aproximar o grupo também naquele ambiente. Depois, as atitudes do professor, de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e de dar liberdade para que compartilhassem seus saberes no grupo, estimularam os meninos menos interessados a desejar também tocar um instrumento, para que o grupo pudesse manter-se unido.

Aos poucos, formou-se uma banda de meninos que se consolidou ao longo do semestre, atuando de forma criativa, ao compor, tocar, ensaiar e experimentar novas possibilidades sonoras.

Na sequência interacional abaixo, temos um bom exemplo do funcionamento do grupo dos meninos e das relações que se estabeleceram entre eles, durante o semestre, nas aulas de música.

QUADRO 14

Sequência Interacional – Banda de Meninos

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
		Os alunos estão tocando uma música. A banda é formada por John na guitarra, Eli no baixo, Mike na bateria, Carlos no tambor, Jorge no teclado e Paulo no violão. Fernando está em pé, ao lado de Mike, perto da bateria, e Juan está sentado ao lado de Paulo.
0001	John: Muito legal Tatá::	Tatá ensina para Mike um ritmo na bateria.
0002	Carlos: ()	John para de tocar e fala para o professor.
0003	Jorge: gente::	Jorge fala em tom empolgado. Ele não aparece inicialmente no vídeo.
0004	Criamos duas músicas::	
0005	John: oi:::	John fala para a câmera, fazendo “paz e amor” com os dedos.
0006	Jorge: gente	Jorge caminha até Eli, que está tocando baixo. Carlos se levanta e
0007	criamos duas mi(...)	deixa o tambor. John continua tocando guitarra. Tatá passa a
0008	duas músicas()	bateria para Mike, que começa a tocar.
0009	no mesmo ritmo	Jorge corre novamente para o teclado. Ele não aparece no vídeo.
0010	do teclado	
0011	Eli: em duas aulas::	Paulo e Juan conversam entre si mas não é possível compreender
0012	()	o que eles dizem.
0013	Tatá: que legal::	Tatá fala olhando para Jorge. Fernando fala com Mike mas não é
0014	Eli: ô::ficou legal	possível compreender o que ele diz.
0015	ficou legal::	
0016	John: aqui Tatá...	John não para de tocar guitarra enquanto fala.
0017	me empresta uma palheta	Tatá não responde. Ele chega perto de Eli e começa a falar
0018	Eli: ()	
0019	Tatá: espera::	alguma coisa que não compreendemos. Tatá pega o baixo de Eli e
0020	()	fica com ele nas mãos. Tatá fala alguma coisa para Mike, que está
0021	ô RiTA::	na bateria.
0022	RITA:::	
0023	Rita: oi::	Rita se aproxima de Tatá. Os alunos continuam tocando.
0024	Tatá: cê viu	
0025	já	
0026	como é que ele	
0027	já tá?	Tatá se refere à evolução de Mike na bateria.
0028	Tatá: Entendeu?	
0029	de uma hora	
0030	pra outra::	Não é possível entender o que Rita responde.
0031	ele tava só no tambor::	
0032	()	Tatá e Rita observam Mike tocar.
0033	John: Tatá::	
0034	me empresta uma palheta	Tatá puxa uma cadeira e se senta de frente para John e Eli. O
0035	meu dedo tá doendo muito::	professor toca algumas notas no baixo. Não é possível entender o
0036	()	que ele diz, mas parece querer ensinar uma sequência melódica a
0037	Jorge: gente::	Eli para que ele possa tocar junto com John. Tatá tira do bolso
0038	gente::	uma palheta e entrega para John.
0039	tive uma ideia::	
0040	sabe aquela música	Jorge sai do teclado e chega ao lado de Tatá e dos colegas. Ele
0041	que vocês tocaram?	bate palmas para que prestem atenção nele.
0042	Eu tive uma ideia para colocar	
0043	o teclado::	Jorge fala com entusiasmo.
0044	é (...)	Tatá, John e Eli prestam atenção em Jorge. Mike também se
0045	Mike: é:::boa::	interessa pelo que Jorge diz, mas logo o interrompe e começa a
0046	vamos tocar isso junto...	falar, se levantando do banco da bateria com as baquetas para o
0047	daquele jeito que o John fez::	alto.

Os meninos empolgavam-se com os resultados sonoros da banda, como podemos perceber nas falas dos alunos John: “muito legal Tatá:” (linha 1) e Eli: “ô::ficou legal/ficou legal:”(linhas 14 e 15). O clima favorecia o trabalho criativo dos alunos e eles comemoravam suas conquistas, como podemos notar no diálogo seguinte, entre Jorge e Eli (linhas 6 a 11): Jorge: “gente/criamos duas mi(...) / duas músicas() / no mesmo ritmo / do teclado”; Eli: “em duas aulas:”. Tatá também valorizava a criatividade dos alunos: “que legal:” (linha 13).

Da linha 21 a 31, Tatá entusiasmou-se com a evolução rítmica do aluno Mike e fez questão de chamar a pesquisadora para ver: “ô RITA: / RITA:”/ cê viu / já / como é que ele / já tá? / Entendeu? / de uma hora / pra outra: / ele tava só no tambor:”. Compreendemos na fala de Tatá que, ao usar a expressão “de uma hora pra outra”, ele não quis dizer que seja de repente ou que não tenha havido esforço do aluno para alcançar aquele resultado. Em suas palavras estava subentendido que, com a repetição de determinados ritmos, o resultado aparece, apesar de não sabermos exatamente quando, pois varia de caso a caso.

Os alunos gostavam de se sentir integrantes da banda. Havia um clima de cooperação entre eles. Todos queriam participar e se empenhavam em tocar melhor. Esse ambiente estimulou a realização de um trabalho criativo dos meninos naquela sala de aula de música. Vejamos as falas de Jorge e Mike (linhas 37 a 48): Jorge: “gente: / gente: / Eu tive uma ideia: / sabe aquela música / que vocês tocaram? / Eu tive uma ideia para colocar o teclado: / é (...)”. Mike: “É:: boa: / Vamos tocar isso junto... / com aquele jeito que o John / fez”.

A banda dos meninos criou a música *Sexta-feira 13*, apresentada pela turma da 4ª série na mostra de final de semestre da escola. Essa música surgiu de um trabalho de improvisação que se iniciou com uma frase melódica criada por Jorge, no teclado. Ele mostrou aos colegas o que havia criado e John fez um acompanhamento na guitarra; depois, Fernando fez o ritmo da bateria. No decorrer do semestre, os alunos foram introduzindo outros instrumentos e definindo coletivamente o arranjo, com orientação de Tatá, e também de Frederico, nos ensaios finais. Ao convidar os alunos para subir ao palco no dia da apresentação, Tatá disse à plateia as seguintes palavras: “a música *Sexta-feira 13* é uma música que dura 55 segundos... mas foi um tempo grande para fazer essa música”. Compreendemos que com essas palavras o professor sintetizou a experiência daqueles meninos no semestre: de forma leve e lúdica, os alunos trabalharam muito durante todos aqueles meses, valorizando o tocar e a criatividade individual e coletiva, que levou a um resultado maduro de criação musical do grupo.

4.3.3 As meninas cantoras

As meninas tinham afinidades nos gostos musicais e interesses comuns nas aulas de música, gostavam principalmente de cantar e dançar. As relações de amizade também foram importantes para a consolidação do grupo de meninas. Entretanto, percebemos que essa divisão tão claramente definida entre meninos e meninas deu-se, inicialmente, pelo movimento feito pelos meninos que, conseqüentemente, atingiu as meninas, levando-as a se organizarem também, formando o grupo feminino.

A seqüência interacional abaixo descreve uma atividade realizada no dia 09/05/2012 que envolveu todas as meninas no ensaio da canção *Crepúsculo*, criada por elas.

QUADRO 15

Seqüência Interacional – Ensaio de *Crepúsculo*

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0119	Rafaela: você fica ali	As sete alunas estão na sala e participam da atividade. São elas: Gioconda, Rafaela, Maria Teresa, Clarice, Ana, Rose e Renata. Elas conversam ao mesmo tempo, e parece que discutem sobre a coreografia da canção. Elas se organizam em roda, no meio da sala.
0120	Maria Teresa...	
0121	Ana: aqui...	
0122	aqui ó::	
0123	Gioconda: não::	
0124	cê tem que ficar aqui ó::	
0125	Rita: ô gente::	
0126	cês podem me contar	
0127	o quê que cês vão ensaiar?	
0128	Gioconda: <i>Gosto de fazer</i>	
0129	(...)	
0130	é a música que a gente vai	
0131	apresentar...	
0132	Ana: <i>O céu o sol e o mar</i>	
0133	Gioconda: não;;	
0134	chama <i>Crepúsculo</i> ::	
0135	Rita: essa música é de	
0136	quem?	
0137	Alunas: ()	
0138	Gioconda: não::	
0139	é minha	
0140	Ana: é:: mas ela	
0141	()	Não é possível entender o que elas falam.
0142	Gioconda: é::	As meninas falam ao mesmo tempo e não é possível entender o final da frase de Ana.
0143	a Rafaela	
0144	me ajudou a inventar...	
0145	Clarice: ()	

(continua)

Sequência Interacional – Ensaio de *Crepúsculo**(continuação)*

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0146	Rafaela: é...	
0147	mas eu ajudei::	
0148	()	
0149	Gioconda: você é no	
0150	meio::	Não é possível entender todo o diálogo.
0151	esqueceu?	
0152	Um dois e::	
0153	Todas: gosto de fazer	
0154	o que bem pensar	As meninas voltam a se organizar.
0155	pra me animar	
0156	tem o céu e a lua	
0157	que são a mesma coisa	
0158	do que o sol e o mar	Elas fecham mais o círculo, estalam os dedos e começam a cantar e
0159	eles vão formar a natureza	dançar.
0160	com crepúsculo com ar	
0161	eles vão formar a natureza	
0162	com crepúsculo no ar	
0163	com crepúsculo no ar	
0164	com crepúsculo no ar...	
0163	Gioconda: ah...	Gioconda faz um movimento de corpo, abaixando o tronco para a
0166	Tem de agradecer...	frente, em agradecimento.
0167	Rafaela: é mesmo...	As meninas dão as mãos, uma ao lado da outra, algumas sorriem e
0168	Dá a mão...	todas agradecem da mesma forma.
0169	Renata: que chique::	

(conclusão)

Fonte: vídeo da aula de música do dia 09/05/2012

É certo que as meninas gostavam de cantar e dançar; mas também de tocar. Entretanto, não havia espaço para elas dentro da sala de aula, naquela organização que se estabeleceu. Na segunda metade da aula, os meninos ocupavam os instrumentos e Tatá, então, propunha às meninas que fizessem alguma atividade ligada à criação de letras de música ou que ensaiassem alguma coreografia. Ele encaminhava as meninas para o pátio ou para uma sala no fundo do corredor que sempre estava disponível e ficava com os meninos dentro da sala de música. Naquela sala e no pátio, as meninas criavam livremente canções e coreografias, cantavam melodias conhecidas, dançavam, brincavam, passeavam, riam e se divertiam muito naquele horário.

FIGURA 26 – ensaio *Empreguetes*

FIGURA 27 – produção de figurino

Em nosso ponto de vista, entretanto, as meninas tiveram o seu aprendizado musical menos mediado pelo professor, ficando à mercê das próprias descobertas estéticas e musicais. É importante reafirmar que isso representa a nossa opinião, e não necessariamente o sentimento das meninas em relação ao professor e às aulas de música.

Ao contrário, em entrevistas realizadas informalmente com algumas delas, suas falas foram sempre elogiosas ao professor. Isso pode ser percebido na sequência interacional abaixo, que descreve uma entrevista informal, realizada pela pesquisadora com a aluna Rafaela, no pátio da escola, durante a aula de música do dia 02/05/2012.

QUADRO 16

Sequência Interacional – entrevista Rafaela

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0027	Rafaela: eu gosto de...	Rita entrevista Rafaela informalmente no pátio, enquanto as outras meninas estão ensaiando uma coreografia, que aparece no fundo do vídeo
0028	música	
0029	Ah:: eu sempre quis...	
0030	o meu sonho é::	
0031	quando eu crescer	
0032	é::	
0033	vou ser cantora...	
0034	ou dançarina::	
0035	Rita: ah é?	
0036	muito bem::	
0037	E a aula de música...	
0038	por que cê fala	
0039	que é a aula que	
0040	you mais gosta?	
0041	Rafaela porque tem	
0042	música...	
0043	eu AMO música:::	
0044	A gente pode criar	
0045	as nossas próprias	

(Continua)

Sequência Interacional – entrevista Rafaela

(continuação)

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0046	músicas:: né::	
0047	a gente pode se soltar::	
0048	eu acho bem divertido	
0049	Rita: e o Tatá?	
0050	O que você acha do Tatá	
0051	como professor?	
0052	Rafaela eu acho ele...	
0053	super legal::...	
0054	porque quando ele ensina	
0055	pra gente (...)	
0056	Gioconda: ele ensina com	Gioconda está prestando atenção na conversa e, nesse momento, participa
0057	alegria::	
0058	Rafaela: é::	
0059	ele sempre traz	
0060	brincadeiras	
0061	pra gente aprender	
0062	os ritmos	
0063	a gente também se diverte	

(conclusão)

Fonte: vídeo da aula de música do dia 02/05/2012.

O trecho acima reafirma algumas análises já feitas nessa dissertação: agradava à Rafaela e às outras crianças tanto a possibilidade da criação musical quanto o componente lúdico das aulas de Tatá. Vejamos as linhas 43 a 48 da entrevista: “eu AMO música:: / A gente pode criar / as nossas próprias / músicas:: né:: / a gente pode se soltar:: / eu acho bem divertido.” A opinião de Rafaela sobre o professor ficou clara nas linhas 52 e 53 “ eu acho ele.../ super legal::...”, e também nas linhas 58 a 62 “é:: / ele sempre traz / brincadeiras / pra gente aprender / os ritmos / a gente também se diverte”.

Rafaela era uma menina muito esperta e inteligente. Ela tinha um vocabulário amplo, gostava bastante de conversar com a pesquisadora e, por várias vezes demonstrou liderança sobre o grupo de meninas. É dela, em parceria com Gioconda, a canção *Crepúsculo*, que também fez parte da apresentação final dos alunos do 4ºano.

Apresentamos, a seguir, a partitura da música *Crepúsculo*, escrita pela pesquisadora para registrar a composição criada pelas meninas:

Crepúsculo

The musical score for 'Crepúsculo' is presented in five systems, each with a vocal line and a guitar tablature line. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The lyrics are written above the vocal notes.

System 1: Melody starts on a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. Tablature: 7 7 7 7 7 2 2 0 0 2 4 6 7.

System 2: Melody starts on a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. Tablature: 7 9 11 12 12 12 12 12 12 12 0 0 2 2 4 6.

System 3: Melody starts on a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. Tablature: 7 0 7 7 0 2 2 2 2.

System 4: Melody starts on a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. Tablature: 3 3 2 2 2 0 2 2 0 0 2 2 0.

System 5: Melody starts on a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. Tablature: 2 2 2 2 3 3 2 2 2 0 2 2 0 0.

FIGURA 28 – Partitura da música *Crepúsculo*.

Crepúsculo é uma canção tipicamente infantil: é pequena, tem melodia simples e seu ritmo repete-se muito. A letra possui rimas fáceis e aborda a liberdade da criança (*gosto de fazer o que bem pensar / pra me animar*), relacionando-a a natureza (*céu / lua / sol / mar*). Letra e música têm características muito semelhantes a grande parte do nosso repertório musical infantil.

Em nossa avaliação, o trabalho realizado pelas meninas em *Crepúsculo* possibilitou uma troca de saberes ligados à música e à dança, principalmente entre elas mesmas, pois todas as meninas cantaram e se envolveram na criação da coreografia.

As próprias meninas inventaram, corrigiram a si próprias e reinventaram suas participações na aula de música, de modo geral, e na canção *Crepúsculo*, de modo específico.

Sabemos que a liberdade dada pelo professor às crianças, se por um lado comprometeu seu lugar de mediador da criação musical junto às meninas, por outro lado favoreceu a liberdade de expressão, que permitiu o exercício da imaginação e da capacidade criadora também do grupo de meninas.

4.3.3.1 Sonhando em ser *pop stars*: as *empreguetes*

Assim como Rafaela, outras meninas da turma gostavam muito de cantar e, em suas brincadeiras musicais, fantasiavam a possibilidade de se tornarem *pop stars*. Na ocasião de nossa pesquisa de campo, a Rede Globo exibia, no horário das 19h30min, a novela *Cheias de charme*, voltada para o público infanto-juvenil. O folhetim contava mais uma história de personagens comuns que se transformaram em celebridades, do dia para a noite. Nesse caso, as personagens eram as *empreguetes*: três empregadas domésticas jovens, bonitas e charmosas, que se tornaram cantoras ricas e famosas, realizando todos os seus sonhos e desejos. As meninas da 4ª série assistiam à novela e gostavam de cantar e dançar como as personagens principais. As fantasias de ascensão social, *status* e *glamour* pareciam fazer parte do jogo, da brincadeira criada pelo grupo de meninas, que, de alguma forma, satisfazia o seu desejo de se tornarem artistas. Como percebemos na frase de Rafaela: “Ah:: eu sempre quis... / o meu sonho é:: / quando eu crescer / é:: / vou ser cantora... / ou dançarina:” (QUADRO 14, linhas 29 a 34). Podemos notar nas sequências interacionais abaixo, do dia 10/06/2012, que essa atividade tornou-se uma grande brincadeira para as meninas.

QUADRO 17

Sequência Interacional – *Empreguetes*

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0035	Renata: Rita eu to com o	Ela fala de longe, mas vai chegando perto da pesquisadora, para mostrar o sapato de salto alto, bem maior que o seu pé.
0036	salto da minha mãe	
0037	A gente vai	
0038	cantar a música da...	
0039	(...)	
0040	das empreguetes...	
0041	Vai fazer um clipe delas	
0042	Maria Teresa : Eu vou fazer	
0043	o figurino delas	
0044	Rita: unh:: legal demais::	

Fonte: vídeo da aula de música do dia 10/06/2012.

As meninas continuavam a cantar e coreografar a música das *empreguetes*; a seguir, analisaremos mais um trecho dessa brincadeira, no QUADRO 18.

Quadro 18

Sequência Interacional – Continuação *Empreguetes*

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0087	Clarice: Rita::a gente vai cantar	Ela chega perto da pesquisadora e fala muito entusiasmada.
0088	a música das <i>empreguetes</i> ::	
0089	E a gente tem figurinista...	
0090	tem...	
0091	é...	
0092	é...	
0093	mordomo...	
0094	tem...	
0095	a gente vai cantar...	
0096	e tem a ...	
0097	a Rose é o que mesmo?	
0098	Rafaela: empresária	
0100	Clarice: é... advogada	
0101	Rafaela: EMPRESÁRIA::	
0102		

Fonte: vídeo da aula de música do dia 10/06/2012.

As meninas levaram para a escola, além dos sapatos de salto alto da mãe, maquiagem, aventais e uma grande toalha de mesa. Antes do ensaio, elas se maquiaram, colocaram avental, fizeram espanadores com folhas de papel de caderno e estenderam a toalha de mesa no chão. Algumas delas tiveram papel definido na cena. Maria Teresa foi a figurinista: “eu vou fazer o figurino delas” (QUADRO 17, linhas 42 e 43). Rose foi uma grande empresária, como ficamos sabendo nas linhas 98 a 102 (QUADRO 14) e Renata fez papel de mordomo. Mas todas as meninas dançaram a coreografia e cantaram a música.

Conforme descrevemos anteriormente, para Vigotski (2009), os processos criadores infantis relacionam-se às brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças (re)elaboram as experiências vividas socialmente, criando novas realidades. Vigotski utilizou o teatro infantil para esclarecer que o valor da criação artística não reside no produto, mas no processo de criação em si.

Continuando a atividade das *empreguetes*, as meninas prepararam-se para realizar uma cena teatral associada ao canto, e essa preparação foi uma grande brincadeira, mediadora das interações que se estabeleceram no grupo, colocando em xeque valores sociais explicitados, a seguir, na letra da música *Vida de Empreguete*, tema da referida novela, de autoria do compositor Quito Ribeiro, e interpretada pelas personagens principais.

A letra dessa música foi copiada, a pedido da pesquisadora, no caderno de notas de campo, por Gioconda, durante a aula do dia 10/06/2012.

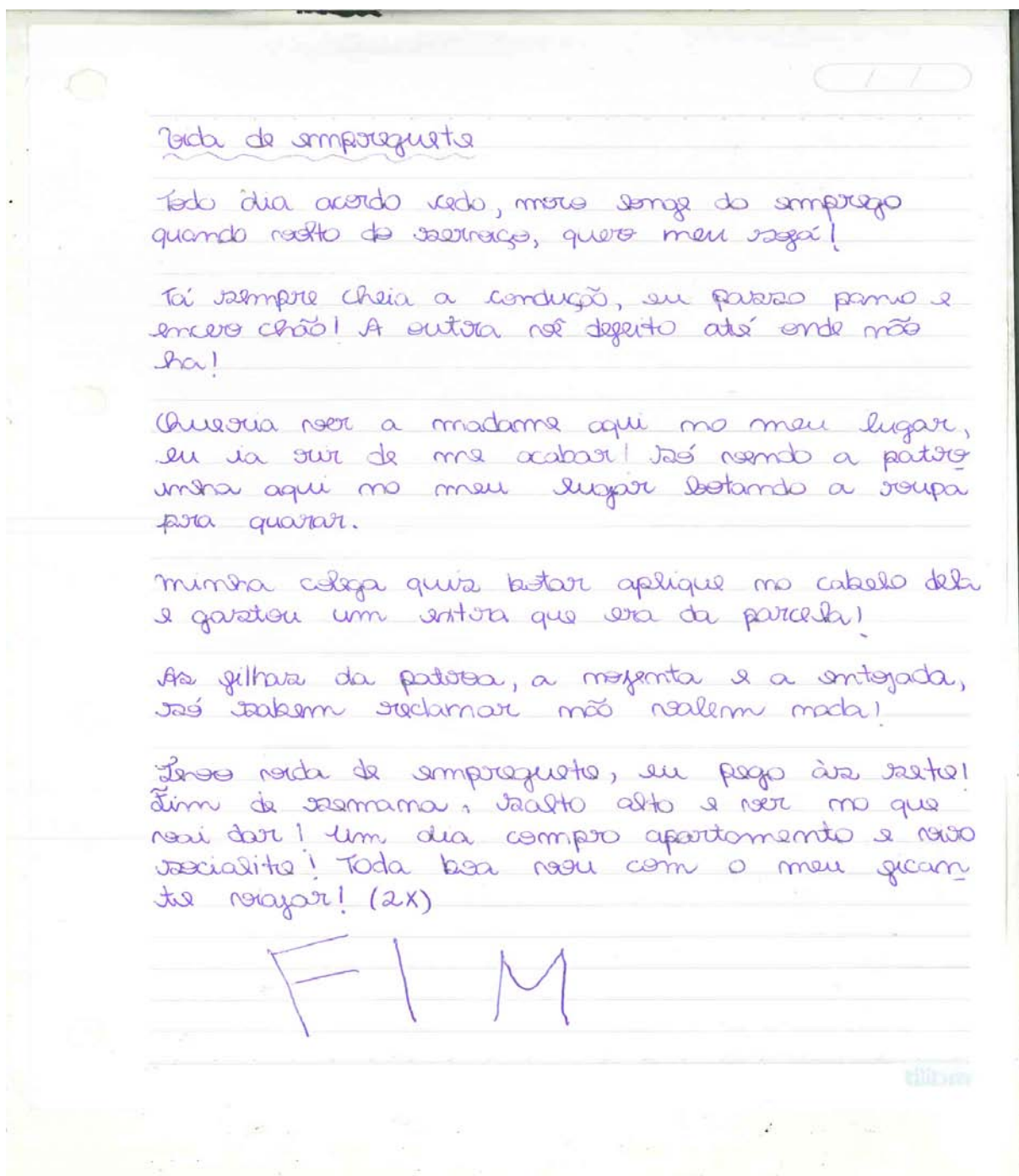


FIGURA 29 – letra da música *Vida de Empreguete* - caderno de notas de campo, 10/06/2012.

4.4 A apresentação final

A cada final de semestre, o colégio onde realizamos nossa pesquisa oferece uma apresentação artística das atividades desenvolvidas pelos alunos naquele período, para pais e comunidade escolar, de modo geral. Reiteramos que é um colégio que valoriza as artes e tem tradição no ensino dessas disciplinas. Assim, no final do primeiro semestre de 2012, entre os dias 27 e 30 de junho, foi realizado o XI Encontro das Artes – 2012 daquela escola. O evento aconteceu no Teatro da Reitoria da UFMG e a programação constou de mostras de artes plásticas, teatro e dança e de festivais de música, envolvendo todos os alunos. A apresentação musical da turma da 4ª série foi no sábado, dia 30/06/2012, às 09:00h. Os alunos tocaram as duas músicas definidas e ensaiadas para a apresentação: *Sexta-feira 13* e *Crepúsculo*.

Os processos de criação dessas músicas durante o semestre foram bem diferentes, como já descrevemos anteriormente neste capítulo. Entretanto, nos dois dias de ensaios específicos da turma para o XI Encontro das Artes, Tatá propôs aos alunos que todos (meninos e meninas) participassem das duas músicas. Os alunos adoraram a ideia. Assim, em *Sexta-feira 13* foi criado um vocal para as meninas, enquanto a banda de meninos ensaiou, com a ajuda de Frederico, o acompanhamento instrumental da canção *Crepúsculo*. Como todos os alunos conheciam bem as duas músicas, não foi difícil para eles essa mudança e o resultado sonoro da junção foi muito positivo para a qualidade da apresentação.

No mapa de eventos abaixo, descreveremos sob quais condições ocorreram as apresentações das duas músicas no dia 30/06/2012.

QUADRO 19

Mapa de eventos – Apresentação final

Tempo	Participantes	Evento	Contextualização
15 min.	Professor, estagiário, pesquisadora, alunos, familiares e outros convidados dos alunos, além de funcionários da escola	XI Encontro das Artes – 2012 Apresentação das músicas <i>Sexta-feira 13</i> e <i>Crepúsculo</i> .	O teatro estava cheio, com uma plateia animada e barulhenta. O palco foi montado com todos os instrumentos dispostos em meia-lua. Os microfones ficaram um pouco à frente, do lado direito do palco. A apresentação do 4º ano foi a primeira daquela manhã. Os alunos estavam sentados, juntos, nas primeiras fileiras e demonstravam ansiedade e emoção. O professor subiu ao palco e explicou para a plateia como foi realizado o trabalho com a turma da do 4º ano naquele semestre. Depois, ele convidou os alunos para subirem também. Os meninos dirigiram-se aos instrumentos e as meninas, aos microfones e apresentaram, primeiramente, <i>Sexta-feira 13</i> . A música foi muito aplaudida. Em seguida, eles tocaram e cantaram <i>Crepúsculo</i> , que também foi bastante aplaudida pelo público. Ao final, o professor chamou todos os alunos para, de mãos dadas, fazerem um agradecimento coletivo, na frente do palco. Depois, os alunos desceram as escadas e voltaram aos seus lugares, para assistir às apresentações de outras turmas.

Fonte: vídeo da Apresentação final - dia 30/06/2012

Entretanto, notamos que nos minutos que antecederam à apresentação alguns meninos estavam inseguros. A sequência interacional abaixo descreve um diálogo da pesquisadora com o aluno John naquele momento:

Quadro 20

Sequência Interacional – conversa com John

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0001	Rita: E aí...	A pesquisadora sentou-se ao lado do aluno, na plateia, e começou a conversar com ele. O aluno estava visivelmente excitado com a e expectativa da apresentação.
0002	Está animado?	
0003	John: Tô::	
0004	é muito doído::.	
0005	Rita: É muito legal:::	
0006	Vocês ensaiaram mais..	
0007	na sexta-feira?	
0008	John: Não:::	
0009	Mas agora	
0010	eu nem sei que música	
0011	a gente vai tocar...	
0012	Não sei se é a música	
0013	que a gente ensaiou tanto...	
0014	O Tatá não conversa com a gente:::	
0015	Rita: É mesmo?	

(continua)

Sequência Interacional – conversa com John

(continuação)

Linhas	Unidade de Mensagem Participantes	Contextualização
0016	Mas são aquelas músicas mesmo (...)	
0017	John: Que horas são...	
0018	Você sabe?	
0019	Rita: Deve ser 9... agora::	
0020	John: então já vai começar...	O aluno demonstrava ansiedade com a espera.
0021	Rita: vai começar já	

(conclusão)

Fonte: vídeo apresentação do dia 30/06/2012.

John chamou nossa atenção desde o primeiro dia da pesquisa de campo, por seu forte envolvimento com as aulas de música. Ele já sabia tocar um pouco de violão e guitarra e fazia aulas particulares com Frederico. Era um menino esperto e bem articulado. Conversava muito com Tatá durante as aulas e estabeleceu rapidamente uma relação de intimidade com a pesquisadora. Ele estava sempre com o violão ou a guitarra nas mãos, tanto em sala de aula quanto fora dela, no recreio, e tinha certa liderança sobre a banda de meninos, ensinando acordes, mostrando algumas frases melódicas de determinadas músicas ou corrigindo algum erro dos colegas. John gostava de rock, especialmente dos Beatles, e sempre conversava animadamente sobre as bandas, videoclipes, CDs e DVDs que ele tinha e gostava de ver e ouvir. A participação de John nas aulas, durante todo o semestre, e também na apresentação final foi muito efetiva e merece algumas considerações especiais.

Na sequência interacional acima, notamos que John estava muito animado, mas também ansioso com a apresentação: Rita: “E aí... / está animado?” / John: “Tô::/ É muito doido::” (linhas 1 a 4). John disse que não sabia o que iriam tocar, que Tatá não conversava com eles: “Mas agora / eu nem sei que música / a gente vai tocar... / Não sei se é a música / que a gente ensaiou tanto... / O Tatá não conversa com a gente::” (linhas 9 a 14). Ele se referia àquele momento imediatamente anterior à apresentação da turma, no qual Tatá estava arrumando os instrumentos no palco e não estava disponível para as crianças que, por sua vez, estavam aflitas e queriam ficar conversando com ele. A pesquisadora tentou acalmá-lo: “É mesmo? / Mas são aquelas músicas mesmo (...)” (linhas 15 e 16). Mas foi interrompida por outra fala ansiosa do aluno: “Que horas são... / Você sabe?” / Rita: “Deve ser 9... agora::” / John: “então já vai começar...” (linhas 17 a 21).

De modo geral, todas as crianças estavam muito agitadas. Muitas mal se continham nas cadeiras e a ansiedade era percebida pelos risos e brincadeiras que faziam uns com os outros o tempo todo.



FIGURA 30 – alunos à espera da apresentação 1



FIGURA 31 – alunos à espera da apresentação 2

A apresentação teve início quando Tatá subiu ao palco e fez uma breve explicação do trabalho que realizou com o 4º ano naquele semestre. Descreveremos literalmente toda a sua fala, por considerarmos que foi significativa para sintetizar o processo desenvolvido pelo grupo:

Bom dia: / Esse vai ser um momento musical onde a gente vai poder mostrar a nossa produção...né...como é que foi esse processo... / Eu vou só falar um pouquinho como é que foi todo o processo aqui... / Porque a gente tem vários caminhos na música que a gente pode conduzir a questão da orientação musical...né / A gente poderia trabalhar só com a voz... só com arranjos...né / Na verdade... no trabalho aqui a gente enfocou muito a questão da criação.../ Da mesma forma que a gente escreve um texto... a gente acredita que o aluno é capaz de produzir uma canção... produzir um tema instrumental... / Então... a gente teve esse enfoque... / A gente trabalhou muito a questão da criatividade... / Nesse mundo de hoje... a gente precisa inovar... a gente precisa ter essa habilidade para poder criar... para fazer coisas boas para o mundo... combinado? / Na sequência... a gente vai falando um pouco mais... / Eu agradeço à direção da escola por esse trabalho maravilhoso... porque é uma coisa que é difícil em outra escola a gente ver... um trabalho de cultura tão forte e tão presente na vida de uma comunidade... / Muito obrigado:.

Tatá convidou os alunos para tomarem seus lugares no palco. As crianças assumiram os instrumentos e microfones e apresentaram as duas músicas, tocando primeiramente *Sexta-feira 13* e depois *Crepúsculo*. A plateia se empolgou muito com as apresentações, aplaudindo bastante. Os alunos agradeceram coletivamente, de mãos dadas, na frente do palco e demonstraram estar muito felizes naquele momento.



FIGURA 32 – Apresentação de *Sexta-feira 13*



FIGURA 33 – Apresentação de *Crepúsculo*

Ao final, os alunos desceram do palco e foram encontrar-se com suas famílias, com exceção de John, que permaneceu no palco, pegou novamente a guitarra e fez alguns solos de trechos de músicas dos Beatles. O momento era de muito barulho, pois quase todos os presentes já saíam do teatro. Apesar disso, John chamou a atenção de algumas pessoas, que pararam para ouvi-lo tocar e elogiaram sua atuação.



FIGURA 34 – John no palco, após apresentação do grupo

PROGRAMAÇÃO

Mostra de Artes Plásticas
 Abertura: 27/06 – quarta-feira – 18h30min.
 Período de visitação: 28 e 29/06 – das 11h às 14h.
 Local: Casa Nova.
 Professores responsáveis:

Festival de Música 1.º/9 manhã e tarde, 2.º e 5.º anos manhã
 29/06 – sexta-feira – 19h.
 Teatro da Reitoria – UFMG.
 Professores responsáveis:

Festival de Música – FII
 29/06 – sexta-feira – 20h30min.
 Teatro da Reitoria – UFMG.
 Professor responsável:

Festival de Música – 3.º e 4.º anos manhã e 2.º ao 5.º ano tarde
 30/06 – sábado – 9h.
 Teatro da Reitoria – UFMG.
 Professor responsável:

Mostra de Dança – FII
 30/06 – sábado – 16h30min – 6.º e 7.º anos manhã e tarde.
 Teatro da Reitoria – UFMG.
 Professora responsável:

Mostra de Teatro – FII
 30/06 – sábado – 18h – 6.º e 7.º anos manhã e tarde.
 Teatro da Reitoria – UFMG.
 Professora responsável:

Confira com atenção datas e horários!

XI Encontro das Artes 2012

FIGURA 35: folder da apresentação

4.4.1 Avaliação do grupo sobre a apresentação final

Para cumprir com o calendário escolar, no dia 05/07/2012, houve ainda uma aula de música com o grupo da 4ª série. Nessa aula tivemos a oportunidade de fazer uma avaliação da apresentação final junto com os alunos e pudemos nos despedir das crianças e de toda a equipe da escola. Descreveremos abaixo algumas impressões dos alunos sobre o evento, que consideramos muito representativas da discussão que propusemos ao longo desta dissertação:

Maria Teresa: “Eu gostei muito... achei legal... / Achei que os meninos tocaram bem... as meninas cantaram bem... / Eu gostei muito do John tocando guitarra... / meus pais também gostaram de ver ele tocando... / A minha mãe falou que ia pedir um autógrafo pra ele depois...”.

Rafaela: “Eu gostei porque além de achar que a gente tocou bem... foi a primeira vez que eu inventei uma música.. / A *Sexta-feira 13* ficou muito legal também...”.

Clarice: “Eu gostei do Jorge tocando teclado... do Eli tocando baixo... e do John também... é claro... tocando guitarra / eu também gostei das músicas que a gente criou / meus pais falaram que foi super legal...”.

Mike: “Eu gostei porque eu nunca tinha tocado em festival...”.

John: “Eu gostei de tocar na “fender”... / O Frederico me deixou tocar na guitarra dele... / aí... eu voltei e fiquei tocando lá... / eu nunca tinha tocado no palco...”.

Eli: “Eu gostei porque as meninas tocaram uma música que elas fizeram... / porque outra turma tocou uma música que já existia e eu não achei legal...”.

Na oportunidade, perguntamos às crianças o que elas pensavam sobre a proposta de criação musical em sala de aula. Vejamos algumas de suas respostas:

John: “Eu acho que é bom pro nosso desenvolvimento musical... / porque se a gente ficar só repetindo... / não vai ser legal...”.

Paulo: “Eu acho bom pra criatividade... / a gente começar a criar músicas. Se você fala que inventou uma música... / as pessoas dizem... NOSSA... QUE LEGAL... / porque a gente vira compositor...”.

Rose: “Eu acho bom porque a gente solta a criatividade... pra gente mesmo... / A gente pode escrever uma música que fala do nosso sentimento...”.

Rafaela: “Eu acho legal criar a sua própria música porque você tem de usar a imaginação total... / pra criar as rimas... pra criar o tema... / por isso... as meninas estavam querendo gravar um CD...”.

Jorge: “Praticamente todas as pessoas da sala participaram da criação das músicas... e isso foi muito legal... / a gente ficou mais amigo tocando junto...”.

A aula do dia 05/07/2012 foi a última aula de música no ano daquele grupo de alunos, pois, no semestre seguinte, de acordo com o funcionamento da escola, eles passariam a ter aulas de artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos em nossa pesquisa de campo, podemos fazer, como decorrência desta dissertação, algumas considerações. Aprender e ensinar música são processos de trocas de experiências de culturas. Percebemos que na sala de aula pesquisada coube aos alunos desenvolver um percurso de criação pessoal e, ao professor, mediar o fazer artístico e garantir a liberdade de expressão de seus alunos, colaborando com informações que facilitassem o processo de aprendizagem musical. A escola funcionou como um local privilegiado de construção e transmissão desse conhecimento, mas, para isso, precisou promover um ambiente favorável à disciplina de música, onde houvesse liberdade de experimentação das possibilidades musicais dos alunos, como ouvir, compor, cantar e/ou tocar. O professor de música foi um observador constante e sistemático das escolhas, interesses, níveis e tendências dos alunos e também um incentivador da produção individual e/ou coletiva. Ao trabalhar com crianças, notamos que foi fundamental que o professor propiciasse um bom ambiente em sala de aula e utilizasse recursos lúdicos para envolver os alunos nas atividades musicais. Coube a esse professor também estimular o olhar crítico dos alunos em relação às artes, em especial a música. Foi seu o delicado papel de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais e, ao mesmo tempo, respeitar e promover um trabalho criativo e original.

Em nossa pesquisa, tivemos como objetivo investigar e analisar as interações sociais escolares estabelecidas entre o professor de música e seus alunos da 4ª série para compreender, especificamente, os fatores que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo desses alunos. As análises das interações e mediações ocorridas naquela sala de aula nos permitiram, à luz do referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho, reconhecer alguns fatores que favoreceram os resultados criativos, para além daqueles que já anunciamos no parágrafo acima.

Inicialmente, percebemos, durante todo o semestre, que Tatá foi um professor que, de fato, exercitou com os alunos, rotineiramente, o sentido de liberdade. Havia espaço físico e psicológico apropriados para o trabalho de criação proposto pelo professor com aquela turma. Como já descrevemos, a sala de música era muito adequada a essas necessidades e, além dela, havia a possibilidade de realizar atividades no pátio, e também em outra sala, ampla, iluminada e confortável que, por várias vezes, serviu de apoio para que o professor dividisse e organizasse as crianças em grupos. O ambiente era agradável e tranquilo,

favorável ao aprendizado; e os alunos podiam e deviam experimentar as diversas possibilidades de expressão musical.

Tatá tinha autonomia para realizar seu trabalho. Entretanto, isso não quer dizer que ele não estivesse comprometido com a função de transmissor de um conhecimento musical objetivo. Pelo contrário, Tatá tornou-se referência para alunos e pais e, principalmente, fez uma importante mediação entre as atividades musicais e as crianças.

Em nossas conversas com o professor, por várias vezes, ele alegou a importância da espontaneidade para a realização de um trabalho de qualidade no ensino e na aprendizagem de música. Compreendemos, entretanto, em nossas análises de campo, que essa espontaneidade defendida por Tatá esteve longe de ser um *laissez-faire* para os alunos, mas significou, sobretudo, liberdade de experimentação no campo pedagógico, onde o professor implicou-se em sua prática docente e socializou seu conhecimento.

Ao falar para a plateia no dia da apresentação final, Tatá demonstrou sua preocupação com o papel de formador cultural de seus alunos: “Porque a gente tem vários caminhos na música que a gente pode conduzir a questão da orientação musical... né / A gente poderia trabalhar só com a voz... só com arranjos... né / Na verdade... no trabalho aqui a gente enfocou muito a questão da criação... / (...) / Nesse mundo de hoje... a gente precisa inovar... a gente precisa ter essa habilidade para poder criar... para fazer coisas boas para o mundo...”.

Davidov (1988) considera que o ensino e a educação são formas universais do desenvolvimento psíquico infantil, e que nessa situação ocorre uma colaboração entre adultos e crianças (em nosso caso, professor e alunos) para que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual da humanidade. Consideramos que tais colaborações, no caso de nossa pesquisa, aconteceram por meio de um contato prazeroso e efetivo de professor e alunos com sua própria musicalidade.

Os recursos lúdicos utilizados frequentemente em sala mantinham os alunos atraídos pelo inusitado, pelo surpreendente, desobrigando-os dos saberes impostos de forma vertical, prontos e constituídos. Como nos disse Jorge, “praticamente todas as pessoas da sala participaram da criação das músicas... e isso foi muito legal::”.

As interações ocorridas, tanto na sala de aula de música quanto nos desdobramentos das atividades ali realizadas – como foi o caso da apresentação de final de semestre – desenvolveram-se mediante uma vivência musical participativa, que levou à criação de novas e autênticas possibilidades de expressão. Isso pode ser percebido na fala de Rose: “eu acho bom porque a gente solta a criatividade... pra gente mesmo:: / a gente pode escrever uma música que fala do nosso sentimento...” – e, também, nas palavras de Paulo: “se

você fala que inventou uma música... as pessoas dizem... NOSSA... QUE LEGAL::: / porque a gente vira compositor...”. Em ambos os depoimentos está implícita a inscrição dos alunos num espaço de construção de sujeitos de suas próprias histórias e identidades.

Outro aspecto foi percebido em nossa análise: Constatamos que o aprendizado musical escolar daquelas crianças não foi desvinculado do seu conhecimento cotidiano, adquirido nas relações sociais, fora do ambiente escolar. Os vínculos estabelecidos entre escola, professor e alunos favoreceram a aproximação e a inter-relação dos conteúdos ligados à vivência das crianças dentro e fora da escola. Em sala de aula foram incorporados conteúdos e situações do dia a dia das crianças, com práticas discursivas dialógicas e polifônicas. As experiências dos alunos foram valorizadas e respeitadas, fazendo com que eles se tornassem sujeitos do seu discurso. Eles traziam consigo experiências sociais diversas, nas quais o envolvimento com a música fazia-se notadamente presente, como foi o caso de *Vida de Empreguete*. As escolhas dos nomes *Crepúsculo* e *Sexta-feira 13* para suas criações musicais também demonstraram a presença de conteúdos externos à vida escolar. O nome *Crepúsculo* provavelmente faz alusão à saga romântica de um casal formado por uma humana e um vampiro, que se tornou-se conhecida mundialmente em livros e filmes infanto-juvenis. *Sexta-feira 13* relaciona-se a superstições e lendas, fantasias típicas do imaginário infantil. Em ambos os casos, reconhecemos o universo mágico que assombra e provoca medo, mas, ao mesmo tempo, seduz e se torna brincadeira de criança.

De acordo com Vigotski (2009), os processos criadores infantis estão relacionados às brincadeiras de faz de conta. Nelas, as crianças (re)elaboram as experiências vividas em seu meio social, criando novas realidades a partir de seus próprios desejos, necessidades e motivações. Utilizando-se do exemplo do teatro infantil, Vigotski afirma que essa atividade não pode reproduzir as formas do teatro adulto, para não converter as crianças em meros repetidores de frases de outros, obrigados a seguir um roteiro. O autor considera que as obras compostas pelas próprias crianças ou improvisadas por elas no curso de sua criação aproximam-se mais da compreensão infantil.

Estas obras resultam, sem dúvida, mais imperfeitas e menos literárias que as preparadas e escritas por autores adultos, mas possuem a enorme vantagem de terem sido criadas pelas próprias crianças. Não se deve esquecer que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si (VIGOTSKI, 2009, p. 87-88).

Sendo, o processo de criação mais importante que o produto criado, o ensino das artes, apesar de pressupor a atividade criativa, requer do professor uma intervenção pedagógica muito precisa para promover o desenvolvimento cultural do aluno. A imaginação ou fantasia baseia-se na experiência vivida pela pessoa. Portanto, quanto mais rica for essa experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Para Vigotski, ao se compreender desta forma a criatividade, torna-se clara a importância do estímulo e das interações sociais para a capacidade criadora infantil, na educação escolar, e o seu papel no desenvolvimento cultural da criança.

Acrescentamos, portanto: os produtos artísticos criados coletivamente pelos alunos da 4ª série, materializados nas composições *Sexta-feira 13* e *Crepúsculo* não são obras de arte. Nem foi esse o tom e o caráter dados pelo professor Tatá em sua proposição de sustentar a realização de um trabalho criativo com aquelas crianças, em nenhum momento de nossa pesquisa de campo. Mas essas composições, a nosso ver, tornaram-se belos “trabalhos artesanais”, pois representaram o resultado de mediações eficientes que, a despeito das questões de gênero analisadas no subitem 4.3 desta dissertação, deram sentido a experiências individuais e coletivas e possibilitaram aos alunos a apropriação de conteúdos atinentes à disciplina de Educação Musical, como cantar, tocar, escutar, dançar, perceber, repetir, imitar e, principalmente, criar e se emocionar. Do nosso ponto de vista, o principal valor desse trabalho consistiu na qualidade do processo criativo em si, experimentado naquela turma, no decorrer das interações sociais que se estabeleceram entre professor e alunos, e alunos entre si.

Finalizamos este trabalho com a seguinte reflexão: a música *Feitio de Oração*, de Noel Rosa e Vadico, que inspirou o título de nossa pesquisa, afirma que “ninguém aprende samba no colégio”. Apesar de ser de 1932, a frase sintetiza uma dicotomia ainda presente em nossa sociedade: a diferença entre a aprendizagem sistemática, baseada em conteúdos escolares, e a aprendizagem assistemática, que se constrói no cotidiano social, a partir das interações entre o sujeito e os objetos de conhecimento, presentes na sociedade. Ao questionarmos tal afirmativa, sugerimos que essa realidade pode ser diferente. Podemos, sim, aprender samba e/ou qualquer outro estilo musical popular no colégio.

A escola é também lugar legítimo para esse aprendizado; foi o que demonstrou a experiência que conhecemos em nossa pesquisa de campo e analisamos nesta dissertação. Na turma da 4ª série de Tatá, os alunos – sujeitos/compositores – construíram junto com o professor, num processo dinâmico, social e dialético, oportunidades significativas de aprendizagem musical para todos que dele participaram.

Nas palavras de Arendt (2001),

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDR, 2001, p. 247).

No atual momento em que a educação musical foi oficialmente reincorporada ao ensino básico em nosso país, consideramos importante acolher *no e pelo* ambiente musical, nossas crianças. Temos uma grande oportunidade de renovação em nossas mãos, pois, como disse Vigotski (2008a, p. 259), “o sentimento estético tem que se tornar um assunto da educação, como são todos os outros assuntos, e receber atenção”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M. An ethnography by any other name. Forum: *Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net>>. Acesso em: 28 jun. 2013.
- ALMEIDA, A. C. C. S. *A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais*. 2010. 209 p. (Tese – Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ÁLVARES, S. L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12, 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. Cap. 7, p. 147-178.
- AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de Música na Educação Básica brasileira. *Revista OPUS*, n. 12, 2006.
- A MÚSICA NA ESCOLA, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/central/anime.html>> Acesso em: 8 jun. 2013.
- ARAÚJO, M. *A modinha e o lundu no século XVIII*. São Paulo: Ricordi, 1963.
- ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In: WITTRICK, M. *The Handbook of research on teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. (Tese – Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALKIN, A. What is creativity? What is not? In: HAMANN, Donald (ed). *Creativity in the music classroom*. Reston, MENC, 1991.

BARBEDO, M. F. *Carajás - trabalho e vida na cidade da floresta: um estudo sobre representações sociais da empresa em uma company-town*. 268 p. (Dissertação – Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BAUAB, M. *História da educação musical*. Editora Simões, 1960.

BEINEKE, Vivian; LEAL, Claudia. Criatividade e educação musical: por uma atitude perante as práticas musicais na escola. *Expressão*. Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, 2001.

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. (Tese – Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BELLODI, J. N. I. *Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo*, 2008.

BEN, L. D. A pesquisa em educação musical no Brasil. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, 2003. p. 76-82.

BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. *Marcelina* - Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 2, n. 3. São Paulo: FASM, 2009. Disponível em: <<http://www.fasm.edu.br/Site-Perdizes/Revista%20Marcelina%203.pdf>> Acesso em: 13 set. 2011.

BERNARDES, A. *O ensino de arte: importância do papel do professor e das estratégias de ensino*. Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior. Itajaí, 2007.

BINDER, F. e CASTAGA, P. *Teoria musical no Brasil: 1734-1850*. Simpósio Latino-Americano de Musicologia. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1997. p. 198-217.

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. 2010, n. 57, p. 3. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf>> Acesso em: 4 set. 2013.

BORGES, V. C.; RIBEIRO, S. T. da S. Mapeamento parcial do ensino de arte na educação infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a educação musical. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

BORGES, A. H. *Abordagens criativas: possibilidades no ensino/aprendizagem da música contemporânea*. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2008.

BRITO, T. A. Criar e comunicar um novo mundo: a música e a educação para H. J. Koellreutter. In: *XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2004, Rio de Janeiro. *Anais* Rio de Janeiro: ABEM – CBM – CÉU – UNIRIO, 2004.

CAMINHA, P. V. MINISTÉRIO DA CULTURA - Fundação Biblioteca Nacional- Departamento Nacional do Livro. Disponível em <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf> Acesso em: 11 set. 2012.

CARVALHO, S. R. *Educação musical no ensino fundamental: uma proposta introdutória com base na criação*. 2006. 91 f. (Dissertação – Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

CASTANHEIRA, M. L. C. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, Autêntica, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (eds). *Optimal Experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DIAS, M. T. M.; GOMES, M. F. C.; GREGÓRIO, M. K. S. V. Quem sabe ler não pode falar: uma análise das práticas discursivas de leitura em uma sala de aula de alfabetização de adultos. In: *Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos*, 1, 2010. Paraíba. Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010. 1CD.

DICIONÁRIO Cravo Albim da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br>> Acesso em: 7 jun. 2013.

ELLIOT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York/Oxford: Oxford. University Press, 1995.

FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M. *Psicologia Histórico-Cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (Org.). Cidade: Casa do Psicólogo, 2007.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. In: *Revista da ABEM*, n. 5, p. 45-57. Porto Alegre: ABEM, 2000.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, n. 15, p. 11-26, set., 2006.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da ABEM*, n. 16, p. 95-111, mar. 2007.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SILVA, F. D. S. *O ensino de música na perspectiva de professores generalistas*. XIV Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2005.

FIGUEIREDO, *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Tese de Doutorado, 1996.

FIGUEIREDO, S. L. F. *A formação do educador e os desafios do ensino da arte*. Série Documentos. Florianópolis: UFSC, 1996.

FIGUEIREDO, S. L. F. In: *A Música na Escola* – Ministério da Cultura e Vale. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

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

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRIDMAN, A. L. *Música para todos os ouvidos: um estudo sobre a diversidade de linguagens aplicadas ao ensino musical*. (Tese – Doutorado em Música – Processos de Criação Musical). Universidade de São Paulo. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música XV. Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO – Rio de Janeiro, 8 a 10 de novembro de 2010.

GARDNER, H. *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GEE, J; GREEN, J. Discourse analysis learning and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, n. 23, 1998. p. 119-169.

GOMES, M. F. C.; Dias, M. T. M.; Gregório, M. K. S. V. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. *Anais... ANPED* 34. 2012.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita. *Caderno do Formador*. Belo Horizonte. Ceale/FaE, UFMG, 2005.

GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations – A sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 161-195.

GREEN, J. L; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a Logic of Inquiry. In: J. FLOOD, J., LAPP, D.; SQUIRE, J. (Ed.) *The handbook for research in the teaching of the english language arts*. New Jersey: Erlbaum, 2001.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualizações. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, p. M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

JAEGER, W. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JEANDOT, N. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Ed. Scipione, 1990.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000.

LAPASSADE, G. *As microsociologias*. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

- LIMA, E. V. *A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos*. Tese de Doutorado (Catálogo USP) São Paulo, 2010.
- LOUREIRO, A. M. A. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Belo Horizonte - *Dissertação de Mestrado em Educação* da PUC/Minas: 2001.
- LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e masculino. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. (Org). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARTINS, V. B. *Som Imaginário: a reinvenção da cidade nas canções do Clube da Esquina*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. In: ELLENS, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, 1984. p. 238-241.
- OLIVEIRA, F. C. Silva. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da UFMG, 2004.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / *Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.
- PEREIRA, J. A. *A banda de música: retratos sonoros brasileiros*. (Dissertação – Mestrado em Artes – Programa de Pós-Graduação em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999.
- PASCUCCI, M. V. S. *Arte e Educação Transformadora*. (Tese – Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado Interinstitucional – DINTER, UNESP – UFMA. Marília, 2010.
- PAZ, E. A. *Villa-Lobos, Sôdade do Cordão*. Rio de Janeiro: ELF, 2000. 99 p.
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- RAMALHO, G. M.C.G. *Afinando o piano: um estudo sobre o caráter criativo ou reprodutivo na formação do músico*. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- RAMOS, A. *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971.
- REPULLO, L. *A internet e a música deste século*. Documentário HASHTAGS retrata movimentos musicais influenciados pela cultura digital. Acesso em: 7 jun. 2013.
- REVISTA DA ABEM. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br>> Acesso em: 10 jun. 2011.

SANDRONI, C. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Jorge Zahar Editor, 2001.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na educação; a prática reflexiva*. Szymanski, H. (Org.). Brasília: Liber Livro, Editora 2004, 2010.

TINHORÃO, J. R. *Música Popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 1997.

TOLEDO, C. A. A.; RUCKSTADTE, F. M. M.; RUCKSTADTER V. C. M. *O Teatro Jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI*. Universidade do Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Editora UFRJ, 2001.

TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. (Unirio). Revista da Abem, nº 12, março de 2005.

SANTOS, E. A. C. *O lúdico no processo ensino-aprendizagem*. Unemat, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEVERIANO, J.; HOMEM DE MELLO, Z. *A canção no tempo*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1997.

SILVA, A. D. *Música no ensino médio: possibilidade e caminhos na criatividade*. 2004. 126 f. (Dissertação – Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SIQUEIRA, C. T. *Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos*. 2004. 134 f. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOLER, K. I. S.; FONTEERRADA, M. T. O. *A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba - SP – São Paulo*, 2007.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-Estadual de Maringá - UEM Revista HISTEDBR – ISSN: 1676-2584 33. Campinas, n. 25, p. 33-43, mar. 2001.

VALENTE, J.A. (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

VALIENGO, C. *A Educação musical no século XX: estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo*. (Dissertação – Mestrado em Educação, Comunicação e Administração) – Universidade São Marcos. São Paulo, 2006.

VASCONCELOS, A. *Raízes da música popular brasileira: 1500-1889*. Ed. Martins/MEC. São Paulo – SP em convênio com INL, Brasília – DF, 1977.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 b.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VILELA I. Disponível em: < http://www.museudapessoa.net/clube/o_movimento.htm>
Acesso em: 21 jun. 2013.

VILLA-LOBOS, H. Educação musical. *Boletim Latino Americano de Música*, n. 4, 1946.

WERLE, K; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. *Revista da ABEM*, n. 22, set., 2009.

APÊNDICES

A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professor de música da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social Faculdade de Educação
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Destinado ao(à) professor(a) de música da escola:
Título do Projeto: “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS
Pesquisadora responsável: Prof ^a . Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel.: (31) 3409-6177
Pesquisadora co-responsável: Rita de Cássia Cândido e-mail: candido.rita@uol.com.br / Tel.: (31) 3234-2480 / 9739-1697
<p>Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS, que visa investigar e analisar as práticas pedagógicas e as relações entre professor (a) e alunos (as) no ensino-aprendizagem de música. Caso você concorde em participar desse estudo, a sua sala de aula será observada. Você não precisará realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual. Para facilitar o trabalho das pesquisadoras e o acesso aos acontecimentos da sala de aula, serão feitas filmagens das atividades realizadas e entrevistas, conduzidas pela pesquisadora Rita Cândido, que serão agendadas de acordo com a sua conveniência e não implicarão em nenhum custo financeiro. As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sua sala de aula. Com esse material, serão feitos estudos sobre o seu trabalho docente e sobre as relações que se estabelecem entre você e seus alunos, durante as aulas de música. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros e à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada. Seu nome e os nomes de seus alunos (as) e de sua escola serão substituídos por nomes fictícios sempre que forem citados em quaisquer trabalhos decorrentes desta pesquisa. A sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica, sem qualquer punição. Caso você decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física, além daqueles que se encontram normalmente em seu dia a dia. A sua participação é confidencial. Qualquer pergunta acerca</p>

da pesquisa e de seus procedimentos poderá ser feita por você a qualquer momento e tais questões serão respondidas pelas pesquisadoras. Em caso de dúvida, você poderá entrar contato com as pesquisadoras responsáveis pelos telefones e endereços fornecidos nesse termo.

Participante:

A pesquisadora Rita de Cássia Cândido, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e sua orientadora, Prof^a. Dra Maria de Fátima Cardoso Gomes – FaE – UFMG solicitaram minha participação nesse estudo intitulado “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS. Eu li, entendi e concordo com as condições do estudo aqui descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar dessa pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Assinatura da orientadora da pesquisa
Prof^a Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
mafa@fae.ufmg.br / fone: (31)3409-6177

Assinatura da pesquisadora co-responsável
Rita de Cássia Cândido
candido.rita@uol.com.br/ fone: (31) 3234-2480

B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Pais dos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social - Faculdade de Educação
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA
Título do Projeto: “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS
Pesquisadora responsável: Prof ^ª . Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel.: (31) 3409 6177
Pesquisadora co-responsável: Rita de Cássia Cândido e-mail: candido.rita@uol.com.br / Tel.: (31) 3234-2480 / 9739-1697
<p>Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS, que pretende conhecer as aulas de música da escola em que ele estuda. A pesquisa terá como foco o professor de música e as atividades que ele realiza na sala de aula, com crianças entre 7 a 12 anos de idade. Para facilitar o trabalho das pesquisadoras e o acesso aos acontecimentos da sala de aula, serão feitas observações e filmagens das atividades realizadas. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a esses registros. Com esse material, serão realizados estudos sobre o trabalho do professor de música e sobre as relações que se estabelecem entre ele e seus alunos naquele ambiente, durante as aulas. Caso seu filho participe dessa pesquisa, ele não precisará fazer nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual. Ele irá participar normalmente das aulas de música e de algumas conversas informais sobre esse tema, durante as aulas. Os nomes do professor, dos alunos e da escola serão substituídos por nomes fictícios sempre que forem citados em quaisquer trabalhos decorrentes desta pesquisa. A participação do seu filho é confidencial. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação dele será revelada. A participação do seu filho é voluntária. Ele poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica, sem qualquer punição. Este estudo não põe em risco a sua saúde mental ou física do seu filho. Em caso de dúvida, você poderá entrar contato com as pesquisadoras</p>

responsáveis pelos telefones e endereços fornecidos nesse termo.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____
permito que meu filho _____ participe
dessa pesquisa.

Belo Horizonte, __ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo aluno

Assinatura do aluno

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, __ de _____ de _____.

Profª Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
mafa@fae.ufmg.br
Tel: (31)3409-6177

Rita de Cássia Cândido
candido.rita@uol.com.br
Tel: (31) 3234-2480

C – Termo de Anuência: escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social Faculdade de Educação
TERMO DE ANUÊNCIA
Nome da escola:
Título do Projeto: “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS
Pesquisadora responsável: Prof ^a . Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel.: (31) 3409 6177
Pesquisadora co-responsável: Rita de Cássia Cândido e-mail: candido.rita@uol.com.br / Tel.: (31) 3234-2480 / 9739-1697
<p>As pesquisadoras acima citadas solicitam a anuência da direção dessa escola para convidar o professor (a) de música e seus alunos com idade entre 7 a 12 anos a participar da pesquisa “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS. A pesquisa visa investigar e analisar práticas pedagógicas adotadas pelo professor de música em duas escolas da educação básica e propõe que essa escola seja uma das pesquisadas. O estudo poderá explicitar as relações estabelecidas entre professor e alunos no ensino-aprendizagem de música e também pretende contribuir para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem de música mais significativo para todos os envolvidos. Em caso de dúvida, a direção da escola poderá entrar contato com as pesquisadoras responsáveis pelos telefones e endereços fornecidos nesse termo. Se a escola permitir e se o professor (a) de música e os alunos (as) concordarem em participar desse estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Com esse material, serão feitos estudos sobre o trabalho do professor de música e sobre as relações que se estabelecem entre ele e seus alunos naquele ambiente, durante as aulas. Os nomes do (a) professor (a), dos (as) alunos (as) e de sua escola serão substituídos por nomes fictícios sempre que forem citados em quaisquer trabalhos decorrentes desta pesquisa. Caso a escola participe desse estudo, não será necessário realizar</p>

nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual. Para facilitar o trabalho das pesquisadoras e o acesso aos acontecimentos da sala de aula, serão feitas observações e filmagens das atividades realizadas. Serão também realizadas entrevistas conduzidas pela pesquisadora Rita Cândido, que serão agendadas de acordo com a conveniência dos entrevistados. Elas não implicarão em nenhum custo financeiro e terão o tempo estimado de 30 minutos. A participação é voluntária. O professor e os alunos são livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica, sem qualquer punição e sem necessidade de justificativa junto às pesquisadoras. Caso o (a) professor (a) decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa. Nem os (as) professores (as) nem qualquer funcionário (a) da escola, incluindo coordenadores (as) e diretor (a) terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar do estudo, evitando qualquer possível implicação na avaliação de seu desempenho escolar. Este estudo envolverá fotografias, gravações em áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a saúde mental ou física dos envolvidos, além daqueles que se encontram normalmente em seu dia a dia. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade do (a) participante. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada. Qualquer pergunta acerca da pesquisa e de seus procedimentos poderão ser feitas a qualquer momento e tais questões serão respondidas pelas pesquisadoras. Caso algum (a) aluno (a) não assine o termo de consentimento para participar dessa pesquisa, ele (a) não será filmado (a) e nenhuma atividade executada por ele (a) será recolhida para análise.

Participante: A pesquisadora Rita de Cássia Cândido, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e sua orientadora, Prof^a. Dra Maria de Fátima Cardoso Gomes – FaE – UFMG solicitaram meu consentimento para a realização nesse estudo intitulado “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi

respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como aqui descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de anuência. Eu, voluntariamente, aceito que esta escola que se encontra sob minha direção participe da pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou minha anuência.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Nome do (a) diretor (a)

Assinatura

Pesquisadoras: Eu garanto que este termo de anuência será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Assinatura da orientadora da pesquisa

Profª Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

mafa@fae.ufmg.br fone: (31)3409 6177

Assinatura da pesquisadora co-responsável

Rita de Cássia Cândido

candido.rita@uol.com.br fone: (31) 3234 2480

D – Roteiro da entrevista individual com o professor

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social</p> <p>Título do Projeto: “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”? MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS</p> <p>ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O (A) PROFESSOR (A)</p>	
CATEGORIAS	DADOS A SEREM INVESTIGADOS
PERFIL	<p>DADOS PESSOAIS: Nome completo, idade, data e local de nascimento, sexo, endereço e contatos, estado civil, filhos.</p>
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	<p>Fale um pouco sobre sua formação acadêmica (de modo geral e especificamente em música). Relate, brevemente, sua experiência profissional.</p>
PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA	<p>CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: Projetos desenvolvidos pelo grupo de professores. Reuniões entre professores, coordenadores e diretores. Atendimento do aluno com dificuldades de aprendizagem. Impressões gerais.</p>
PERCEPÇÕES SOBRE AS SALAS DE AULA QUE TRABALHA	<p>CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS: Processos de aprendizagem de música. Dificuldades apresentadas pelos estudantes. Questões relacionadas ao gosto e às escolhas musicais dos alunos. Influências musicais. Interesse pela disciplina.</p>
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL	<p>Como você acha que os alunos aprendem música? O que você acha que facilita a aprendizagem deles? O que você acha que dificulta a aprendizagem deles? Como é avaliada a aprendizagem deles? Como é feito o planejamento dos temas/conteúdos a serem trabalhados? Quais recursos você utiliza em sala de aula para o ensino de música?</p>
AUTO-IMAGEM PROFISSIONAL	<p>Qual a importância da música na sua vida? Quem e como influencia (influenciou) seu gosto musical?</p>
HÁBITOS MUSICAIS	<p>O que costuma ouvir? Quando, onde e como? Toca algum instrumento? Qual? Gosta de cantar? O que costuma tocar e/ou cantar?</p>
MÚSICA EM OUTROS ESPAÇOS	<p>Relaciona-se com a música em outras atividades? Participa de algum grupo musical? Em caso afirmativo, quando, onde e como?</p>

E – Roteiro da entrevista individual com o aluno

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social</p> <p>Título do Projeto: “NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”?MÚSICA NA ESCOLA, UM DIÁLOGO ENTRE CULTURAS</p> <p>ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O (A) ESTUDANTE</p>	
CATEGORIAS	DADOS A SEREM INVESTIGADOS
PERFIL	DADOS PESSOAIS: Nome completo, idade, data de nascimento, sexo.
TRAJETÓRIA ESCOLAR	ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR: Onde e quando estudou? Havia aula de música na escola? Em caso afirmativo, como eram essas aulas? O que você aprendeu nas aulas de música? O que você achava das aulas? E do professor de música? Por que saiu da escola? ESCOLA ATUAL /AULA DE MÚSICA: O que você aprende nas aulas de música? Com quem aprende? O que acha das aulas? E do professor de música?
HÁBITOS MUSICAIS	Gosta de música? O que costuma ouvir? Quando, onde e como? Toca algum instrumento? Gosta de cantar? O que costuma tocar e/ou cantar?
MÚSICA E FAMÍLIA	Há músicos na família? Que tipo de música vocês costumam ouvir na sua casa? Tem instrumentos musicais em casa?
MÚSICA EM OUTROS ESPAÇOS	Participa de algum grupo musical? Em caso afirmativo, quando, onde e como?