UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

MARILI MACRUZ FERREIRA DA SILVA

**O papel da escuta construída culturalmente nos processos de
aprendizado e desenvolvimento musical da criança**

São Paulo
2011

MARILI MACRUZ FERREIRA DA SILVA

**O papel da escuta construída culturalmente nos processos de
aprendizado e desenvolvimento musical da criança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Musicologia

Área de concentração: Musicologia.
Linha de pesquisa: História, Estilo e Recepção

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

São Paulo
2011

Nome: SILVA, Marili Macruz Ferreira da

Título: O papel da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical da criança

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Musicologia

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

A meus pais,
Orival (*in memoriam*) e Nilda

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Pedro Paulo Salles, pelos novos conhecimentos e pela orientação determinante para a pesquisa e a dissertação.

Aos professores da Pós-Graduação Flávia Toni, José Geraldo Vinci de Moraes, Maria Teresa Alencar de Brito e Ronaldo Miranda, pela riqueza das diferentes perspectivas.

Ao Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos e à Prof^a. Dr^a. Susana Igayara de Sousa, pela oportunidade de estágio no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Às Prof^a. Dr^a. Rosa Iavelberg e à Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Alencar de Brito, pelas contribuições valiosas à pesquisa e à dissertação, por ocasião do exame de qualificação.

À Escola Lourenço Castanho, pelo espaço aberto à realização da pesquisa de campo e, principalmente, pela confiança em minha atuação profissional.

Às crianças dessa escola, pela colaboração, pelo encantamento e interesse em aprender e por nossas maluquices musicais.

Aos pais das crianças, por permitirem a participação de seus filhos e filhas na pesquisa.

Às instituições em que atuei, pelas referências fundamentais até hoje.

À minha família, especialmente à minha mãe, pelas palavras e gestos amorosos e repletos de sabedoria; aos meus irmãos, pelo companheirismo de sempre, e aos sobrinhos, por compreenderem minha ausência temporária.

Às parceiras Carla Paiva, Cristina Gatti, Ida Franklin, Idelvânia Araújo, Melita Bona e Renata Facury, pelas escutas, experiências e conhecimentos compartilhados ao longo de minha trajetória profissional e, sobretudo, pela amizade.

À Ana Emília Ribeiro, Ana Sylvia Ruy Vieira, Claudio Hodnik, Elisabet Just, Lourdes Saldanha e Sílvia Liz, amigos queridos e prontos a me ajudar.

À Lilian Arradi Facury, pela preciosa revisão.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa

RESUMO

SILVA, M. M. F. **O papel da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical da criança.** 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A presente dissertação toma como objeto a escuta construída culturalmente – elaborada conceitualmente a partir da concepção de escuta cultural proposta por Pierre Schaeffer –, a fim de analisar seu papel e contribuição na aprendizagem e desenvolvimento musical de crianças de uma escola da cidade de São Paulo. O processo investigativo foi conduzido pela professora de música dos alunos observados, que, desempenhou o papel de observadora participante da investigação qualitativa. A pesquisa de campo sustentou-se em formulações teóricas de autores das áreas da Música, da Antropologia, da Educação e da Educação Musical, e na realização de entrevistas e questionário dirigidos às crianças. Foram investigados os elementos musicais extra e intra-classe/escola, presentes na construção do repertório de escuta de uma criança de sete anos e dos alunos de 5º ano do ensino Fundamental e realizadas a análise e interpretação de situações de aula, associadas ao objeto de estudo. Os resultados demonstram que a escuta construída culturalmente é elemento fundamental dos processos de aprendizado e desenvolvimento musical, servindo de referência ao professor, enquanto mediador, e à participação consciente da criança em seus próprios processos de aprendizagem musical. Conclui-se que o objetivo inicial de analisar e interpretar a participação e a contribuição da escuta construída culturalmente nos processos de educação musical de alunos de seis a dez anos de uma escola particular da cidade de São Paulo tenha sido alcançado.

Palavras-chave: Escuta construída culturalmente. Música e Ensino. Cultura. Educação. Educação Musical.

ABSTRACT

SILVA, M. M. F. **The role of cultural listening in the process of musical learning and development of the child.** 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The objective of this dissertation was to analyze the role and contribution of the cultural listening – developed conceptually from the concept proposed by Pierre Schaeffer – in the process of musical learning and development of children from a school in the city of São Paulo. The investigative process was conducted by the music teacher of the observed children, who took the role of a participant observer in the qualitative research of ethnographic type. The field research was based on theoretical formulations from authors of areas such Music, Anthropology, Education and Music Education, and also on the results of interviews and questionnaires aimed at children. We studied the musical elements extra and intra-classes/school present in the construction of the listening repertoire of a child of seven years and of children from fifth grade of elementary school and made the analysis and interpretation of classroom situations, associated with the object study. The results showed that the cultural listening is a fundamental process of musical learning and development, and should be used as a reference to the teacher, as a mediator, and also to the conscious participation of children in their own process of learning music. We concluded that the initial study aim of to analyze and interpret the participation and contribution of cultural listening in the process of musical education of students from six to ten year-old in a private school in the city of Sao Paulo has been achieved.

Keywords: Cultural listening. Music and Teaching. Culture. Education. Music Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	13
1.1 OBJETO DE ESTUDO	13
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA	15
1.3 INTERESSE PELO TEMA	16
1.3.1 Um acontecimento que contribuiu para o tema vir à tona	17
1.3.2 Outro acontecimento que contribuiu para o tema vir à tona	19
1.4 DESAFIO	20
1.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA	21
1.5.1 Aspectos organizacionais	21
1.5.2 Aspectos educacionais	21
1.6 METODOLOGIA	24
1.6.1 Definição da metodologia de pesquisa	24
1.6.2 Procedimentos metodológicos	27
1.7 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	28
2 CONCEPÇÕES DE CULTURA E DE EDUCAÇÃO	31
2.1 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS	31
2.1.1 Pausa para o vídeo 1	33
2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS CULTURAIS EM FOCO	36
2.2.1 Stuart Hall	37
2.2.1.1 Conceito de cultura	38
2.2.1.2 Revolução cultural e tecnológica e as relações de identidade	39
2.2.2 Pérez Gómez	44
2.2.2.1 Funções da escola sob a perspectiva de Pérez Gómez	44
2.2.2.2 Entrecruzamento de culturas na escola	49
2.2.2.3 Cultura experiencial	50
2.2.2.3.1 <i>Fatores decisivos na construção de significados</i>	52
2.2.2.3.2 <i>Recursos cognitivos na compreensão da cultura experiencial</i>	54
2.2.3 Cultura e Educação: intersecções de escutas nas aulas de música	60

3 A ESCUTA CONSTRUÍDA CULTURALMENTE	62
3.1 ESCUTA EM CONSTRUÇÃO	62
3.1.1 Vídeos 2 e 3: construção da escuta	65
3.2 REFLEXÕES SOBRE ESCUTA	70
3.2.1 Sob o prisma da sociologia da educação musical	70
3.2.2 Funções e modos de escuta em contextos diversos	73
3.2.3 Modos de escuta dos alunos de 5º ano	75
3.2.3.1 Questionário sobre a escuta musical dos alunos	75
3.2.3.2 Panorama das escutas dos alunos de 5º ano	76
3.2.3.3 Algumas particularidades das escutas dos alunos de 5º ano	79
4 PRÁTICA MUSICAL	83
4.1 AS AULAS DE MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR PESQUISADO	83
4.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA/ PESQUISADORA	84
4.3 PLANO DE ENSINO	85
4.4 MODALIDADES ORGANIZATIVAS	86
4.5 A ESCUTA CONSTRUÍDA CULTURALMENTE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	89
4.5.1 Projetos didáticos	89
4.5.1.1 Roteiro de um programa de rádio produzido pelo 4º ano	90
4.5.2 Atividades habituais	95
4.5.3 Sequência de atividades	96
4.5.4 Atividades independentes: situações ocasionais e de sistematização	98
4.6 A ESCUTA CONSTRUÍDA CULTURALMENTE: ÚLTIMA PARADA	100
4.6.1 Primeiro ano: “O Trenzinho do Caipira”	100
4.6.1.1 Entrando no trem	101
4.6.1.2 Heitor Villa-Lobos	104
4.6.1.3 Pesquisa sonora no cotidiano	105
4.6.1.4 Escuta comentada	107
4.6.1.5 Finalizando a seção	110
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	119
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo e os objetivos da investigação tratada na presente dissertação configuraram-se a partir de estudos sistemáticos e de reflexões constantes acerca de conhecimentos metodológicos e conceituais próprios da pesquisa em Música, Educação, Antropologia, História e Educação Musical. Colaboraram para isso as leituras, reflexões e experiências proporcionadas pelas disciplinas do Programa de Pós-Graduação frequentadas por esta pesquisadora durante os dois semestres de 2009, os diálogos com o orientador e as trocas de informações e de experiências com colegas de profissão e do âmbito acadêmico.

O contato com perspectivas diferenciadas de pesquisa fomentou reconsiderações importantes sobre a própria prática docente da pesquisadora – como educadora musical - e, ao mesmo tempo, reforçou sua simpatia pelas abordagens socioculturais em Educação, principalmente pelas concepções de Vygotsky. Avalizou, ainda, sua intenção inicial de realizar uma investigação qualitativa do tipo etnográfico, tendo sua escola de atuação profissional como a sede da pesquisa de campo, que teve início em março de 2009 e se encerrou em junho de 2011.

A escuta construída culturalmente foi tomada como o objeto de estudo desta pesquisa, que assumiu o propósito de analisar e interpretar a participação e a contribuição das referências de escuta constituídas no cotidiano por alunos de seis a dez anos de uma escola particular da cidade de São Paulo, nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical promovidos nas aulas de música.

Ideias de Música elaboradas no dia a dia pelas crianças e por elas expressas durante diferentes situações desencadearam o interesse pelo tema. Muitas vezes, essas concepções prévias, geralmente acompanhadas por exemplos de escuta, mobilizaram o estudo a respeito de determinados assuntos, ou, mesmo, impulsionaram a compreensão de certos conceitos ou procedimentos musicais tratados formalmente nas aulas. Assim, mediante a análise e a interpretação de acontecimentos e gestos das crianças oriundos de questões musicais, percebeu-se

que este seria um tema fecundo à pesquisa em educação musical. Compreender aspectos da construção do repertório de escuta das crianças no dia a dia, bem como verificar seu papel nos processos de educação musical proporcionados pela escola permitiria o entendimento de novos posicionamentos conceituais e de atitudes que poderiam ser adotados pelo(a) professor(a) em sua ação docente. De acordo com esses pressupostos, permitir e validar as conexões entre a escuta construída pela criança no cotidiano e os conteúdos, objetivos e estratégias musicais expressos nos currículos estabelecidos pelas escolas, seria propício para ressignificar, ampliar e aprofundar a prática musical diária da criança e tornar ainda mais relevantes os conhecimentos musicais adquiridos nas aulas de música.

Esses princípios são fundamentais para o estudo em questão, que foi organizado conceitual e metodologicamente a partir de referências da Antropologia, da Educação e da Educação Musical. Os capítulos da presente dissertação refletem essa estruturação.

O capítulo intitulado “Estruturação da Pesquisa” dá continuidade e detalha a constituição metodológica e conceitual que, inicialmente, motivou a realização da pesquisa. Pode ser considerada como uma “segunda introdução” ao assunto tratado.

No segundo capítulo, são destacadas as concepções de Cultura e de Educação que embasam boa parte da pesquisa. Os pensamentos de Stuart Hall e Canclini permitem a compreensão e a associação de acontecimentos socioculturais, de ordem mundial, que são refletidos, de alguma forma, nas aulas de música. A essas concepções junta-se a teoria de entrecruzamento de culturas na escola, proposta por Pérez Gómez, que trata das culturas crítica (do patrimônio cultural acumulado), social (das relações sociais), institucional (da organização das instituições), acadêmica (da constituição do currículo escolar) e experiencial (das experiências cotidianas).

O terceiro capítulo é dedicado à “Escuta Construída Culturalmente”. Por meio da análise e interpretação de dois vídeos, são observados elementos presentes nos

processos de construção do repertório de escuta de uma criança de sete anos; também são utilizadas, como subsídios de análise referente aos modos de escuta na atualidade, as respostas de oitenta e dois alunos de 5º ano a um questionário formulado por esta pesquisadora. Os estudos de Lucy Green e Graça Boal Palheiros fundamentaram as análises e interpretações realizadas.

No quarto capítulo, foram apresentadas situações de aprendizagem musical nas aulas de música, levando-se em conta a organização da instituição escolar, a experiência docente desta pesquisadora e a estruturação do tipo de atividade proposta. As modalidades organizativas estabelecidas pela pesquisadora argentina Delia Lerner serviram de roteiro para a descrição das situações expostas, que continham exemplos com a participação discreta ou explícita da escuta construída culturalmente.

A conclusão destaca duas constatações: uma a respeito do papel da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical das crianças, referentes às ações docentes e à participação consciente da criança em seus próprios processos de aprendizagem, e outra referente ao caráter dinâmico desse objeto de estudo, que conduz à perspectiva de continuidade da pesquisa, apesar do objetivo proposto ter sido alcançado.

1 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

1.1 OBJETO DE ESTUDO

A escuta construída culturalmente e seu papel no desenvolvimento dos processos de educação musical constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

A *escuta construída culturalmente* foi elaborada conceitualmente a partir da concepção de *escuta cultural* estabelecida por Pierre Schaeffer. É aqui compreendida como um conjunto de referências sonoras adquiridas, cultivadas e compartilhadas por um indivíduo ou grupo social, como seu acervo próprio de escuta, de acordo com suas experiências particulares, interpessoais e sociais diárias. A opção pelo termo “construída” é proposital e tem o intuito de reforçar o aspecto dinâmico e dialético desse repertório – que é adquirido, transformado, desestruturado, reconstituído e reinventado por intermédio de trocas interativas constantes com o meio circundante e, também, de um processo estruturante interno, inerente a cada indivíduo.

Para Schaeffer (1993, p. 106), no capítulo “As quatro escutas”, do *Tratado dos objetos musicais*, a escuta cultural diz respeito às atribuições de significados aos eventos sonoros. Refere-se ao entender e ao compreender¹ o som, de acordo com aspectos qualitativos e de valor estabelecidos pelo indivíduo ou coletividade, em função de interesses que lhes são despertados e, até mesmo, dos “condicionamentos” a certos tipos de sonoridades, evidenciados em determinados contextos históricos e geográficos. É, portanto, mais específica e subjetiva que a percepção de um som e de seus indícios, se esta última considerar, basicamente, a

¹ Neste caso, *entender* e *compreender* não são tratados como sinônimos. Schaeffer traça um “itinerário perceptivo”, com o “intuito metodológico de descrever os objetivos que correspondem a funções específicas de escuta” (1993, p. 97), apresentando as relações entre ouvir, escutar, entender e compreender. De acordo com o percurso que propõe, delineado etapa por etapa, o *ouvir* corresponde à recepção bruta do som, relacionada às características físicas deste e às leis gerais de percepção auditiva. O reconhecimento de fontes sonoras e a captação dos indícios trazidos por esse acontecimento remetem ao *escutar*. Com a seleção de aspectos próprios e a apreciação qualificada desse evento – ambas as situações mediadas pelo interesse em relação ao objeto de escuta e por experiências anteriores –, dá-se o *entender*. E, por último, ao alcançar significações em relação ao evento percebido, por meio de valores e referências sonoras ou de outra natureza, o ouvinte chega ao *compreender*, nível em que é possível o estabelecimento de analogias semânticas entre sinais sonoros e a elucidação de determinados acontecimentos.

emissão, a difusão e a recepção do fenômeno sonoro em relação a aspectos físicos e biológicos de ordem universal. Em menção à escuta cultural, esse autor registra:

Opera-se assim um afastamento deliberado do evento sonoro (sem deixar de ouvi-lo) e das circunstâncias que ele revela em relação à sua emissão, para apegar-se à mensagem, ao significado, aos 'valores' de que o som é portador (SCHAEFFER, 1993, p. 106).

Assim como Schaeffer ressalta os condicionamentos a certos sons, ao apontar para as sonoridades de determinados contextos históricos e geográficos, autores ligados ao estudo de manifestações musicais sob o ponto de vista da etnomusicologia e da antropologia enfatizam ainda mais a relação da música com os valores e significações sociais e culturais. Para Blacking, por exemplo:

Devemos reconhecer que nenhum estilo musical tem seus próprios termos: estes são determinados pelos termos de sua sociedade e cultura, assim como dos corpos dos seres humanos que o escutam, criam e executam (2000, p. 25, tradução nossa).

Esse autor discorre sobre o impacto que estilos e gêneros musicais de várias procedências podem causar em diferentes pessoas, enquanto membros de determinada cultura, ou mesmo, como participantes de grupos restritos, com preferências ainda mais determinadas. Lembra que as características musicais não são absolutas quanto à sua recepção e que o que encanta uma pessoa pode obter reação oposta por parte de outra. Acrescenta que, em função de experiências particulares ou coletivas, alguém pode não expressar seus sentimentos de modo exacerbado, conforme esperado em certas culturas ou grupos sociais; o que não quer dizer que essa pessoa seja indiferente ou não tenha se emocionado nem refletido sobre o que escutou. Mesmo que outros não percebam, um sujeito pode ter experiências que o toquem profundamente e se mostrem relevantes para sua vida em sociedade, sem ser necessário exteriorizá-las para justificar sua intensidade e importância (2000, p. 32-33).

À educação musical interessa apreciar os diferentes modos de relação individual e coletiva dos alunos com a música, que muitas vezes são revelados por manifestações de aceitação, celebração, rejeição, familiaridade, estranhamento,

afetividade e curiosidade, dentre outros aspectos. Convém, portanto, proporcionar às crianças a oportunidade de percorrer territórios sonoros diversos, de compreender diferentes modos de lidar com materiais musicais e de reelaborar seus pensamentos, percepções e ações relativas à música.

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa pretende analisar e interpretar a participação e a contribuição da escuta construída culturalmente nos processos de educação musical de alunos de seis a dez anos de uma escola particular da cidade de São Paulo. Para tal, a interação das experiências cotidianas e dos repertórios pessoais e culturais das crianças, assim como as mediações estabelecidas pela docente – no caso, a própria pesquisadora – são ponderadas sob uma perspectiva que se fundamenta em aspectos socioculturais e em princípios antropológicos, dentre os quais o *relativismo cultural*², presente, de certa maneira, na descrição anterior das ideias de Blacking a respeito da relação entre música e cultura.

As influências mútuas entre referências advindas das aulas de música e de práticas musicais e culturais extraclasse, experimentadas tanto no ambiente escolar como em outros espaços, são aqui compreendidas como fontes importantes e diversificadas para a construção, desconstrução e reconstrução diárias de conhecimentos, procedimentos e atitudes musicais. Por isso, são aproveitados os conhecimentos prévios dos alunos, específicos dessa área, considerados como material essencial dos processos de educação musical e cultivados continuamente. Considera-se que estes são adquiridos, individualmente ou por intermédio de seus círculos de relacionamento, pelo contato com aspectos musicais em destaque na contemporaneidade e com modalidades de música de contextos históricos, sociais e culturais distintos.

² Conforme Gomes (2010, p. 65), o relativismo cultural surgiu na Antropologia por meio da argumentação de Franz Boas no final do século XIX e pressupõe que cada cultura, concebida de acordo com sua própria essência e dinâmica, só pode ser entendida de acordo com parâmetros inerentes à sua própria constituição. De acordo com esse princípio, o objeto de estudo deve ser compreendido em função de seu contexto e não conforme valores e concepções do pesquisador (quando este não pertencer ao grupo) ou de outras culturas.

É oportuno reiterar que as interpretações e reflexões registradas nesta dissertação correspondem às experiências e aos saberes construídos pelas crianças dessa comunidade escolar em particular, de acordo com suas especificidades e variáveis próprias, como, por exemplo, as de ordem organizacional – entre outras, o número de alunos por classe e a existência de um horário e de um espaço apropriados para a prática musical. No entanto, as descrições dos trechos de aulas e produções musicais das crianças, além das análises dos dados referentes a esta investigação, podem provocar outros educadores a repensarem suas próprias práticas, uma vez que os relatos apresentam intervenções feitas com a intenção de aproximar diferentes repertórios, de proporcionar a ampliação e a reestruturação dos mesmos e, com isso, favorecer a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos.

1.3 INTERESSE PELO TEMA

A escolha deste tema decorreu, inicialmente, de reflexões sobre a prática docente da pesquisadora, relativas principalmente à atenção dispensada por ela à variedade de universos sonoros que se faziam presentes em muitas das aulas, já que muitas crianças traziam formas singulares de percepção e de cultura musicais. Tais formas, ao emergirem das discussões suscitadas – espontaneamente ou mediadas – no calor das propostas em andamento, ou mesmo, nos momentos cruciais das descobertas, relacionavam-se com outras “bagagens” de escutas, provenientes de referências musicais e culturais dos demais colegas e desta professora.

A própria estruturação das aulas, ao possibilitar a participação ativa dos alunos e a troca de ideias e de experiências entre eles – movimentando-se, cantando, tocando, improvisando, procurando soluções para os arranjos coletivos, refletindo sobre cada acontecimento sonoro e contribuindo, muitas vezes, com sugestões coerentes e criativas na realização das atividades –, permitiu a observação de pistas, ainda que sutis, do repertório variado e dos pensamentos peculiares das crianças sobre música. Nesse sentido, os diversos saberes, ao se aproximarem, iam se aprofundando, se entremeando, se desestruturando e

reestruturando, se construindo e ampliando; rompiam limites e estabeleciam novos territórios e conexões.³

1.3.1 Um acontecimento que contribuiu para o tema vir à tona

Apesar de não se relacionar explicitamente com o objeto de estudo em questão, a seguinte ocorrência, envolvendo o aluno Pedro, então com oito anos, contribuiu para a realização desta investigação. Ela é representativa, pelo fato de dar indicações de possíveis transformações desencadeadas por processos musicais vivenciados em sala de aula, e por provocar reflexões instigantes a respeito dos significados atribuídos pelo menino à inter-relação entre música e outras disciplinas – significados esses revelados mediante a elocução de ideias e de conhecimentos pré-adquiridos. Deu-se que, durante um dos trabalhos voltados à compreensão da relação entre as figuras rítmicas e sua aplicação na prática musical, o garoto deparou-se com uma caixa de madeira, em que aquelas eram representadas por plaquetas de tamanhos diferentes, dispostas, a princípio, em uma tabela semelhante à seguinte imagem:

Figura 1 – Representação proporcional da duração entre as figuras rítmicas semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia.

³ No contato com o livro *Deleuze e a educação*, de Sílvio Gallo (2008), percebem-se relações com o pensamento deleuziano, em que são considerados os conceitos de encontro, contemporaneidade, transversalidade rizomática, desterritorialização, territorialização e intuição.

Percebeu, então, a forma fracionada e a proporcionalidade entre as peças de madeira e, imediatamente, manifestou-se:

P - Isso é Matemática, Marili.

M - É - respondendo.

P - Então música tem tudo!

M - Como assim? – questionando.

P - É que quando nós montamos a dança da festa junina⁴, você contou que quando os portugueses chegaram aqui, os índios foram “empurrados” para o centro do Brasil e os negros também, depois. Isso é Geografia. E quando nós fizemos versos pra *Marinheiro chora*⁵, era Português.

M - É verdade. Música tem tudo isso mesmo.

Pelo diálogo descrito acima, percebem-se os conhecimentos prévios de Pedro e seu processo de reestruturação mental, graças ao qual estabeleceu relações entre informações e conceitos sobre música e outras áreas do conhecimento. Ressalte-se que o fez de acordo com uma lógica marcada por constatações e hipóteses próprias, formuladas por meio da reelaboração de seus pensamentos e imagens sobre música e outros campos, decorrentes de experiências anteriores, algumas apontadas em sua fala.

De acordo com a teoria da aprendizagem significativa⁶ proposta por David Ausubel e desenvolvida por alguns de seus seguidores, dentre os quais Joseph D. Novak, poder-se-ia dizer que Pedro, ao refletir a respeito de suas ideias e ao expressar seus pontos de vista, articulou novas informações com aspectos relevantes e já existentes em sua estrutura cognitiva – ditos *subsunçores*, conforme tal teoria – e sistematizou, assim, a assimilação de novos conhecimentos⁷.

Todavia, segundo a natureza desta investigação, que trata das situações de aprendizagem por meio de relações interpessoais e do compartilhamento de

⁴ A festa junina de 2007, nessa escola, teve como tema as manifestações musicais dos vales do Paraíba e do Jequitinhonha, quando foram enfatizadas as culturas dos negros e dos caboclos.

⁵ Roda de versos *Marinheiro chora*, transmitida por Lydia Hortélio, em que são compostas quadras com versos heptassílabos; está registrada no CD *Abre a roda tindolelé*, gravado sob a direção daquela pesquisadora, em 2003.

⁶ A teoria da aprendizagem significativa foi proposta inicialmente por David Ausubel (1963) em *The Psychology of meaningful learning* e amplamente reestudada, divulgada e implementada em sala de aula por alguns pesquisadores, como J. D. Novak (1977) em *A theory of education* (MASINI; MOREIRA, 2008, p. 15).

⁷ “Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo em que novas informações são relacionadas com um aspecto relevante, existente na estrutura de conhecimentos de um indivíduo.” (NOVAK, 2000, p. 51).

conhecimentos, acredita-se que verificar apenas que o aluno aprendeu determinado conceito ou conteúdo não basta; importa, sim, analisar e interpretar o contexto em que essa aprendizagem se deu e os elementos mediadores que a propiciaram. Nesse sentido, podemos entender os *subsunçores* do modo como a filosofia entende seu termo raiz, *subsumir*: conceber algo como compreendido dentro de um conjunto, conferindo unidade entre conhecimentos, antes, isolados, a partir de contextos ou princípios identitários. Nessa concepção, também são fundamentais as contribuições de Lev Semenovitch Vygotsky e dos princípios histórico-culturais⁸ que embasam suas ideias no âmbito da psicologia, principalmente da maneira como são abordados nos livros *A formação social da mente* e *La imaginación y el arte en la infancia*, por possibilitarem o estabelecimento de um olhar voltado à interação do indivíduo com o meio social e a suas iniciativas criadoras e transformadoras.

Outras ideias desse autor serão abordadas oportunamente ao longo desta dissertação, como fundamentação teórica da prática docente, de modo a favorecer a compreensão de certos fatores que dela participam e a propiciar novas formas de ação, de caráter crítico e criativo. Contudo, esse embasamento não consiste em automatizar a prática; a intenção é instrumentá-la, buscando sua expansão e aprofundamento e, por conseguinte, uma intervenção consciente e favorável ao desenvolvimento dos processos de educação musical.

1.3.2 Outro acontecimento que contribuiu para o tema vir à tona

Um fato que também estimulou o desejo de investir neste estudo deu-se durante a pesquisa e a elaboração da monografia “A Escuta do Nordeste no Ritmo do Baião”⁹, para a disciplina “História, memória e música popular: dilemas, impasses e possibilidades de construção do conhecimento histórico”, no primeiro semestre de 2009. Na aproximação entre Música, História e Educação proposta para o estudo da constituição do *baião* como gênero da música popular urbana na década de 1940,

⁸ Teoria baseada no desenvolvimento do indivíduo em função de sua interação com o meio, considerando-se fatores individuais, sociais, políticos, históricos e culturais.

⁹ Texto não publicado, escrito como trabalho final e considerado como um dos instrumentos de avaliação da disciplina “História, memória e música popular: dilemas, impasses e possibilidades de construção do conhecimento histórico” – ministrada pelo professor José Geraldo Vinci de Moraes e oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em História Social, da FFLCH-USP, durante o 1º semestre de 2009.

os universos sonoros dos ambientes de determinadas regiões do Nordeste e dos centros urbanos do Sudeste, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, foram fundamentais. Isso porque foram eles que permitiram compreender o percurso pelo qual passou a batida rítmica nos tampos da viola de alguns sertanejos, até se transformar em uma representação musical emblemática do Nacionalismo promovido na Era Vargas, difundida amplamente pelos meios de comunicação daquele período.

Conforme expresso nas considerações finais do trabalho citado, havia ainda a intenção de instituir, no texto, reflexões fundadas em princípios histórico-culturais propostos por Vygotsky, acerca da construção do conhecimento musical de Luiz Gonzaga, através da reconstrução de sua trajetória musical diversificada. Para isso, foi ressaltada a relação de escuta do músico com os estímulos sonoros dos diferentes ambientes pelos quais passou até chegar ao Rio de Janeiro, incluindo-se alguns estados do Nordeste, de Minas Gerais e São Paulo. Foi delineada, além disso, a reestruturação das práticas de escuta sofrida pelos migrantes, naquele período, em função das mudanças de hábito geradas pelo rádio e pelas ações dos novos meios de comunicação de massa e suas decorrências, ou seja, produção, difusão e circulação de informações, concepções ideológicas e produtos culturais.

Paralelamente, as leituras e discussões ocorridas durante as aulas daquela disciplina proporcionaram reflexões que desencadearam novas perspectivas sobre as condições da educação musical na contemporaneidade e favoreceram a aproximação e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento como alternativas metodológicas aplicáveis a esta investigação.

1.4 DESAFIO

De que forma a escuta construída culturalmente – como conjunto de referências sonoras dos alunos e professor(a) – pode se constituir em elemento mediador da aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes inerentes aos processos de educação musical? E mais: como pode contribuir para a abertura, ampliação e aprofundamento de outras possibilidades de práticas em música?

Essas questões delimitam o problema discutido, tendo em vista o objetivo mencionado anteriormente e a participação da docente e dos alunos na articulação e significação dos repertórios individuais e coletivos, bem como na formalização de conhecimentos musicais em diferentes classes, com alunos divididos por faixa etária entre seis e dez anos - 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

1.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA

1.5.1 Aspectos organizacionais

A instituição particular de ensino selecionada como campo da pesquisa em questão localiza-se nas imediações do Parque do Ibirapuera, em São Paulo, na Vila Nova Conceição. Entre março de 2009 e junho de 2011, período em que se deu a pesquisa de campo, houve uma variação crescente em relação ao número de alunos matriculados (de 1447 alunos, em 2009, a 1578 alunos, em 2011) em suas quatro unidades de ensino, distribuídas por endereços diferentes, a fim de atender às especificidades e necessidades de seu respectivo ciclo – Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º a 5º ano), Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série).

Quanto à unidade do Ensino Fundamental I, campo específico desta investigação, observou-se que: o número de estudantes contou com uma variação decrescente de 478 a 442 alunos; a quantidade de classes, com funcionamento nos períodos da manhã e da tarde, foi de 24 alunos, em 2009, 22 alunos, em 2010, e 23 alunos, em 2011; o número de alunos, por classe, oscilou entre 11 alunos (uma classe de 1º ano, em 2009) e 30 alunos (algumas classes de 5º ano, desde 2009); mas, geralmente, a proporção média era de 17 a 25 alunos por classe.

1.5.2 Aspectos educacionais

De acordo com informações fornecidas pela direção (inclusive, expostas no *site* da escola), o Projeto Político Pedagógico dessa instituição assenta-se em dois

eixos, que dizem respeito ao “atendimento individualizado aos alunos e às famílias” e à “reflexão constante sobre o processo educativo”¹⁰. Os princípios que o norteiam são constantemente avaliados e atualizados e levam em consideração aspectos referentes à integração social, atenção à realidade histórica, formação integral, autonomia responsável, formação do pensamento crítico, preparação para a formação contínua e desafio da diversidade. É essa diretriz que indica seus objetivos educacionais e o estabelecimento de sua proposta metodológica.

Desde o início de 2010, essa proposta está sendo reestruturada segundo a organização de um currículo por competências, que atende à aprendizagem dos conteúdos de cada componente (disciplina) dos anos iniciais da Educação Infantil ao final do Ensino Médio e possui caráter interdisciplinar. Música – assim como Movimento, Artes Visuais e Artes Cênicas – é abarcada pela área Arte que, por sua vez, é englobada por uma área maior denominada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Esta compreende também Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês, desde o maternal até o final do Ensino Médio, e Espanhol, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental), Educação Física e Informática.

As aulas de música acontecem regularmente dentro da grade curricular desde o Maternal, quando as crianças têm por volta de dois anos de idade, até o final do Ensino Fundamental I, ou seja, quando têm aproximadamente dez anos. Do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II, as atividades musicais são oferecidas em caráter optativo, no período contrário à grade de disciplinas obrigatórias, seguindo um formato de oficinas¹¹ que organiza, em grupos, os alunos inscritos – aqueles que já tocam instrumentos e cantam –, de acordo com seus interesses por determinados gêneros musicais. No 9º ano, além das oficinas optativas, há aulas de música curriculares, que privilegiam a apreciação musical e a prática com instrumentos, principalmente de percussão, e voz.

¹⁰ Disponível em: http://www.lourencocastanho.com.br/portal/conteudo.php?id_con=1&esc=1. Acesso em 13 jul. 2011.

¹¹ As oficinas contam com a orientação de uma professora de música da escola – também compositora, cantora e percussionista, que atua profissionalmente, fora do ambiente escolar, em shows e apresentações de música popular de diversos gêneros – e de um professor de ciências, com formação musical e prática como gaitista de bandas de rock.

Funciona ainda, em uma das unidades e no período da noite, um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) aberto à comunidade. Criado em 1994, conta, atualmente, com oito classes. Por outro lado, em 2010, foi instituído um núcleo destinado a promover o intercâmbio sociocultural dos alunos do Ensino Médio da escola com outros jovens e a envolver esses alunos em iniciativas que propiciem a conscientização para atuação em diferentes realidades socioeconômicas. Tanto no EJA como no Núcleo de Projetos Sociais (NUPS) acontecem aulas de música semanais. No EJA, as aulas são ministradas pela professora especialista em música do Ensino Fundamental II; e no NUPS, por duas alunas da 2ª série do Ensino Médio, estudantes de música há, pelo menos, 9 anos.

No caso do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, que é o recorte etário deste estudo, as aulas, também direcionadas a um conhecimento diversificado da música, são curriculares e acontecem uma vez por semana, com a duração de 45 minutos. O prédio que serve de sede a essa unidade possui uma sala projetada especialmente para atividades musicais. Encostados em duas paredes laterais, existem quatro praticáveis (móveis em forma de arquibancadas) para acomodar aproximadamente 32 pessoas sentadas, e ao centro, o espaço fica livre, permitindo disposições e movimentações variadas das crianças, tanto individualmente quanto em grupo. Eventualmente, as áreas externas, quando disponíveis, podem ser utilizadas para atividades que exijam ambiente mais amplo. Os recursos disponíveis são: aparelho de som, microfones, piano, teclado, violão, objetos sonoros diversos, pequeno jogo de “Instrumental Orff”¹² e instrumentos de percussão variados – em sua maioria, característicos da música brasileira, e em número suficiente para atender a todos os alunos.

Além das aulas regulares de música no currículo, a escola mantém desde 1998 a prática facultativa do canto coral para alunos de 2º a 5º ano, com ensaios semanais de uma hora, em período suplementar; e, entre 2009 e 2010, houve um

¹² Série de instrumentos desenvolvidos pelo compositor alemão Carl Orff, em conjunto com Klaus Becker, no “Studio 49”, em Munique, destinados ao uso musical pelas crianças. Consiste, basicamente, em instrumentos de percussão divididos em dois grandes grupos: instrumentos melódicos e harmônicos (xilofones, metalofones e outros instrumentos de lâminas de madeira e metal, além da flauta doce) e instrumentos de pequena percussão, de madeira, pele e metal (alguns tipos de tambor, pratos, triângulo, bloco de madeira, guizos e chocalhos diversos) (BOURSCHEIDT, 2007, p. 14-15).

curso extracurricular voltado ao ensino de violão em grupo, também com carga horária de uma hora por semana.

1.6 METODOLOGIA

1.6.1 Definição da metodologia de pesquisa

Pelo fato de esta investigação ter sido focada na interação entre pessoas e na relação destas com um contexto próprio de sala de aula, decidiu-se por uma metodologia com abordagem qualitativa. Além disso, em virtude da natureza da dissertação ser orientada para a coleta, análise e interpretação de dados no campo complexo da Educação Musical – neste caso específico, abrangendo questões das áreas de Música, Educação e Antropologia – optou-se por uma investigação do tipo etnográfico em educação.

Quanto à pesquisa qualitativa, Esteban (2010) enfatiza a multiplicidade de usos e significados a ela atribuídos ao longo da história, na tentativa de caracterizar e conceituar tal tipo de investigação, e oferece a seguinte definição no campo educacional:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Essa concepção é condizente com os objetivos desta pesquisa, não apenas pela adequação dos procedimentos metodológicos, mas, principalmente, por proporcionar um espaço de reflexão e discussão importante para o avanço da mesma, em função de seu caráter dinâmico de transformação e de articulação da fundamentação teórico-epistemológica diretamente com a prática.

Na pesquisa qualitativa, conforme a autora citada, as experiências das pessoas são tratadas de *modo global* ou *holístico*¹³, de acordo com um *contexto natural* e particular – não preparado, tampouco modificado ou construído previamente para ser observado –, pois as questões devem ser orientadas a soluções no *mundo real*. O pesquisador, considerado como o principal *instrumento* na coleta de dados, deve se dirigir com sensibilidade às situações observadas e captar as manifestações assistidas e as qualidades que as regulam, em sua totalidade. Na visão qualitativa, a intenção do investigador é deixar que as pessoas se expressem por si mesmas, o que permite uma aproximação em direção às especificidades, aos significados implícitos e à visão de mundo dos sujeitos e das situações analisadas (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Além dos aspectos destacados, um fator importante de identificação com a investigação de abordagem qualitativa foi seu *caráter interpretativo*, que permite ao pesquisador não só justificar suas descobertas, mas, acima de tudo, estabelecer um “olhar” e uma “escuta”¹⁴ atentos em relação ao objeto de estudo e a fatores a ele atrelados:

(...) o pesquisador pretende que as pessoas estudadas falem por si mesmas; deseja aproximar-se de sua experiência particular, dos significados e da visão do mundo que possuem, por meio do que Geertz (1987) denominou “descrição densa” (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Tal conceito (*descrição densa*) é também compatível e adotado por este estudo, devido à sua proximidade com o objeto de estudo e a seu delineamento etnográfico. Essa expressão foi elaborada pelo antropólogo americano Clifford Geertz a partir de dois ensaios de Gilbert Ryle, que tratam da atribuição de significados particulares a gestos e atitudes que, à primeira vista iguais, acabam por adquirir outras acepções, em função das interpretações e da compreensão das circunstâncias em que ocorrem. Conforme Geertz, o que interessa aos etnógrafos na interpretação dos dados coletados é esse tipo de descrição, que envolve um

¹³ São características das pesquisas de abordagem qualitativa as expressões: modo global ou holístico, contexto natural e pesquisador como instrumento – tratadas neste parágrafo.

¹⁴ No sentido antropológico de dar atenção e levar em consideração o que é percebido, selecionado e significado pela conexão entre o olhar e o ouvir (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 17-35).

esforço intelectual para ler, apreender e apresentar estruturas de significação complexas. Uma citação feita por ele é bastante difundida nos meios acadêmicos revela o caráter semiótico de seu pensamento:

“Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2010, p. 4).

A opção pela realização de uma investigação qualitativa do tipo etnográfico em educação vem na esteira de dois fatores: de início, o objetivo de compreender os possíveis significados contidos nas circunstâncias observadas em sala de aula, conforme expressei acima; e, mais tarde, a própria maneira com que a metodologia da presente pesquisa foi se estruturando, ou seja, o contato exploratório com o campo de estudo¹⁵, as reflexões e os embates do processo. A *abordagem indutiva*, característica de pesquisas desse gênero, em que o pesquisador permite que as dimensões e as categorias de interesse surjam do processo de coleta de dados (ALVES, 1991), permite essa forma de interpretação, assim como a conexão com o conceito de cultura defendido por Geertz.

Esse antropólogo assume que a definição que propôs para cultura – expressa na citação anterior – é dogmática, e que sua validação, assim como da etnografia enquanto ciência, acontece pela forma como seus praticantes agem. Para semelhante validação, no entanto, o que deve ser levado em conta não são as técnicas e os procedimentos utilizados, mas as representações elaboradas para a multiplicidade de estruturas conceituais implicadas em cada processo observado, o que requer por parte do pesquisador um empenho intelectual intenso em relação a possíveis inferências e interpretações. Cada detalhe pode revelar não apenas um sinal, mas uma intenção implícita, portadora de significados que interessam ao contexto investigativo.

¹⁵ Embora esta pesquisadora já atuasse como professora das turmas observadas, um período inicial exploratório foi necessário para que se instaurasse um “olhar” e uma “escuta” voltados às ocorrências do estudo em questão, relacionando-as a princípios teóricos importantes da pesquisa etnográfica. Com a existência dessa etapa, foi possível, inclusive, buscar soluções para problemas técnicos, como, por exemplo, para o posicionamento da câmera ou a presença de outra pessoa para a realização dos registros audiovisuais.

Portanto, a reflexão constante acerca da atuação do pesquisador diante do objeto de estudo durante todo o processo – período exploratório, coleta, interpretação e sistematização dos dados – é fundamental, pois o investigador é considerado nas pesquisas qualitativas como o principal instrumento no levantamento de informações, bem como figura determinante nas tomadas de decisão a respeito de possíveis alterações de procedimentos e redirecionamento dos assuntos e seus focos, na mediação com outros participantes e na atribuição de significados aos eventos observados. Assim, é essencial o reconhecimento da característica subjetiva da pesquisa, marcada pela relação de proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Neste estudo, especificamente, existe um fator que concorre para uma forma de investigação ainda mais restrita: em virtude da inserção direta da pesquisadora na prática analisada, na condição de professora de música da própria escola selecionada e, necessariamente, no papel de *observadora participante* da pesquisa, efetiva-se uma tipologia de observação caracterizada como *participação completa por pertencimento original*, descrita por Roberto Sidnei Macedo (2006). De acordo com esse autor, o pesquisador “emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo destes a autorização (ANEXOS A e B)¹⁶ para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa” (MACEDO, 2006, p. 101).

1.6.2 Procedimentos metodológicos

De certa maneira, os procedimentos metodológicos já foram delineados no tópico anterior. No decorrer do processo, aconteceram acompanhados de leituras e reflexões constantes a partir de extenso material bibliográfico, conforme as seguintes etapas:

¹⁶ A instituição autorizou a pesquisa, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). Aos pais dos alunos foi solicitada a permissão para a participação de seus filhos na pesquisa e a autorização do uso de dados e imagens das crianças na dissertação, por meio de uma Autorização de Uso de Imagem (ANEXO B).

I - Período inicial de contato exploratório com o campo de estudos, que teve o intuito de perceber prováveis impedimentos e situações favoráveis em relação ao registro audiovisual – como as possibilidades de posicionamento da câmera e a necessidade de outra pessoa para realizar as filmagens – e, também, contribuiu para que esta professora exercitasse o “olhar” e o “ouvir” antropológicos, com atenção irrestrita aos acontecimentos da sala de aula e seus possíveis significados.

II - Observação de aulas de música, anotações no diário de bordo, registros em áudio e vídeo das manifestações (comentários, produção e atitudes) das crianças, durante as atividades e em entrevistas oportunamente realizadas.

III - Seleção, sistematização e interpretação dos dados coletados.

IV - Elaboração do relatório final da pesquisa.

1.7 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Por esta ser uma pesquisa do tipo etnográfica em educação¹⁷, o quadro de referências teóricas estruturou-se progressivamente ao longo do processo em questão. No entanto, alguns autores foram auxiliares fundamentais nos encaminhamentos do percurso.

Como mencionado anteriormente no tópico referente ao objeto de estudo, a escuta construída culturalmente é aqui abordada como *um conjunto de referências sonoras adquiridas, cultivadas e compartilhadas por cada indivíduo ou grupo social, como seu acervo próprio de escuta, de acordo com suas experiências particulares, interpessoais e sociais diárias*. Compreendê-la exige a aproximação entre diferentes áreas. Nesta pesquisa optou-se por mobilizar, como já foi dito, além da Música e da Educação Musical, conceitos e procedimentos da Antropologia e da Educação.

¹⁷ Para a compreensão desse tipo de pesquisa foi fundamental a leitura do livro *Etnografia da prática escolar*, de Marli Eliza D. A. de André (2005).

Obras de autores como Franz Boas, da Antropologia Cultural, e Clifford Geertz, da Antropologia Interpretativa, foram visitadas e contribuíram para que fossem dados os primeiros passos em direção à compreensão de alguns conceitos dessa disciplina, e pensadas as conexões entre Música e Cultura. Boas, já em um de seus primeiros artigos, de 1889, publicado pela *American Anthropological Association*¹⁸, ao analisar formas distintas de se perceber um mesmo som por diferentes pessoas, discorria sobre o que chamou de “ouvido daltônico”, quando o som era pronunciado por alguém de outra sociedade. Segundo Celso de Castro (BOAS, 2009, p.11), o autor concluiu que essas variações ocorriam não em função de questões de ordem física, mas por fatores contextuais, ou seja, pela “apercepção” de um som ao qual o ouvinte não estava acostumado. Por outro lado, a partir do contato com a produção de Geertz, foi possível aprofundar a influência do contexto, ao contar com os conceitos de cultura e de *descrição densa* – este último, como uma das referências para a observação e interpretação dos acontecimentos na sala de aula. Além destas duas visões, foram representativas as ideias dos já citados Vygotsky, Pierre Schaeffer e John Blacking.

No transcorrer do trabalho investigativo, houve a descoberta de possíveis associações conceituais e metodológicas com o pensamento de outros autores, como Stuart Hall, Néstor G. Canclini e Pérez Gómez, que se tornaram essenciais e necessários para as reflexões e a estruturação da pesquisa em pontos cruciais do percurso. Os dois primeiros contribuíram para a compreensão da importância dos estudos culturais na observação, análise e entendimento das transformações ocorridas no mundo, a partir do fenômeno da globalização e das novas tecnologias, numa dimensão ampla. O estudo do terceiro propiciou o estreitamento do enfoque, ao proporcionar, por intermédio da perspectiva do entrecruzamento de culturas, a observação das inter-relações dessas questões complexas da esfera mundial com as interações e as práticas sociais no espaço escolar, precisamente nas aulas de música de uma determinada instituição – um campo de observação ainda mais restrito.

¹⁸ BOAS, Franz. On alternating sounds. *American Anthropologist*. Blackwell Publishing on behalf of the American Anthropological Association, v. 2, n. 1, p. 47-54, jan. 1889. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/658803>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

No âmbito das pesquisas etnográficas em educação musical, foram valiosos os artigos, traduzidos pela Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), das pesquisadoras Joan Russell e Liora Bresler. Desta última, também merecem destaque os capítulos “Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical” e “Etnografía, fenomenología y investigación-acción en educación musical”, inseridos no livro *Introducción a la investigación en Educación Musical*¹⁹.

Nessa mesma área, artigos e livros de Lucy Green²⁰ colaboraram para que os conceitos – a seu ver, inseparáveis – de *significado inherente*, constituído pelos elementos musicais em si mesmos, e de *significado delineado*, constituído pela inter-relação entre fatores sociais e música, dessem suporte para a compreensão e interpretação dos dados coligidos. De Graça Boal Palheiros (2006), os estudos sobre as funções e os modos de ouvir música de crianças e adolescentes foram significativos para a formulação de entrevistas e do questionário aplicado aos alunos.

As modalidades organizativas estabelecidas pela argentina Delia Lerner, pesquisadora da didática da leitura e escrita e da didática da matemática, favoreceram a observação de algumas ações empreendidas nas aulas de música, por meio da estruturação de um roteiro composto por atividades habituais, projetos didáticos, sequência de atividades e atividades independentes de aprendizagem (situações ocasionais e de sistematização).

¹⁹ DÍAZ, Maravillas (Coord) et al. **Introducción a la investigación en educación musical**. Prólogo de Liane Hentschke. Madrid: Enclave Creativa, 2006.

²⁰ Especialista em Sociologia da Educação Musical, que concede aos valores ideológicos um papel determinante para o entendimento dos significados musicais, elaborado por cada pessoa ou grupo social.

2 CONCEPÇÕES DE CULTURA E DE EDUCAÇÃO

Ao defender a premissa de que os diferentes universos culturais e referências singulares de escuta dos alunos devem ser considerados de modo relevante nos processos de formalização da aprendizagem de conceitos e nas práticas musicais escolares, convém ressaltar as concepções de cultura e de educação adotadas nesta pesquisa.

Neste capítulo, são detalhados fatores conceituais e metodológicos concernentes ao emprego da perspectiva cultural como abordagem oportuna tanto para a compreensão das transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas na sociedade atual, quanto para a averiguação dos efeitos e das novas exigências que essas mudanças acarretam para a escola, enquanto instituição dedicada aos processos de socialização e de educação das novas gerações. Em determinados pontos desse delineamento, alguns dos dados compilados perpassam pelo texto e dialogam com os referenciais suscitados. De tal procedimento sobrevêm reflexões a respeito do papel da escuta construída culturalmente nos processos de educação musical das escolas de ensino regular, em conexão com o conceito de “singularidade da cultura experiencial dos indivíduos”, proposto por Pérez Gómez (2001, p. 206).

2.1 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS

A antropologia tem uma participação fundamental ao longo de todo o processo e registro desta pesquisa, fazendo-se presente na definição da etnografia enquanto abordagem metodológica, e dando suporte conceitual para a aproximação entre música, cultura e educação.

Para a efetivação desse desafio interdisciplinar, foi necessária uma incursão atenta pelo campo antropológico, a fim de conhecer suas especificidades e possibilidades de articulação, o que ocorreu, inicialmente, por meio de leituras sobre antropologia cultural (a partir de artigos escritos por Franz Boas) e da antropologia

interpretativa (com base em parte da obra de Clifford Geertz). Deve-se ressaltar que o primeiro é considerado o fundador da Antropologia Cultural.

Após o esclarecimento de alguns princípios dessa área, proporcionado pelos estudos introdutórios e progressivos da literatura antropológica do ponto de vista dessas duas concepções, foi possível acessar, também em outros autores, formas distintas de compreensão das relações culturais; rever ideias preconcebidas quanto à abordagem sociocultural em educação; e, por fim, instituir novos parâmetros para viabilizar os encontros entre os referenciais culturais e de escuta presentes nas aulas de música.

Um fundamento marcante nos trabalhos de Franz Boas, que repercutiu durante todo o processo, foi o já mencionado *relativismo cultural*, especialmente nos momentos voltados às observações das ações e aos pensamentos expressos pelas crianças, durante as aulas. Desse modo, a atribuição de significado a cada gesto ou palavra levou em consideração a existência ou não de uma lógica própria relativa ao contexto, à perspectiva de raciocínio do aluno ou grupo de alunos e a manifestações expressas em acontecimentos anteriores. Ademais, foi importante, para esta pesquisadora, ter consciência de aspectos que permeiam sua própria bagagem cultural e a dos alunos para não agir com preconceito, buscando, na maioria das vezes, a compreensão dos acontecimentos sob o ponto de vista dos observados.

Ao discorrer sobre o relativismo cultural inerente a Boas, Moura (2004) destaca-o como uma atitude não só metodológica, mas, sobretudo, como um posicionamento filosófico, por meio do qual se está:

[...] ao mesmo tempo , dentro e fora de sua própria cultura – para vivê-la e observá-la, para exercitar uma cidadania responsável, preconizar uma intervenção concreta na prática social, de modo tal que se possa obter resultados mais justos e equilibrados na convivência das diversas culturas e entre grupos étnicos representativos dentro de uma mesma cultura e, em especial, dentro de uma mesma nacionalidade (MOURA, 2004, p. 145).

Neste estudo, durante as aulas em que os alunos foram observados e filmados, semelhante postura, já incorporada em função da experiência profissional

da pesquisadora e do vínculo existente entre ela e as crianças, favoreceu a participação descontraída destas, que não se intimidaram diante da câmera e das situações de filmagens. Ao contrário: expressaram-se com desenvoltura, quer para responder às questões propostas, quer para interagir com os colegas e professora ou tomar iniciativa diante de situações variadas.

2.1.1 Pausa para o vídeo 1

Tome-se como exemplo o vídeo de número 1 (APÊNDICE A – vídeo 1), em que é apresentada uma composição coletiva de letra e música (APÊNDICE B), com referências oferecidas pela leitura compartilhada de uma história representada só por imagens²¹. Na aula registrada, os alunos teceram com segurança pareceres hipotéticos sobre o surgimento e a organização de suas ideias no processo de criação da canção, emitindo suas opiniões de forma autêntica²². Vieram à tona questões fundamentais do processo de criação, como o uso da memória, da imaginação, dos sentimentos e da relação com suas referências culturais – no caso, o cinema –, conforme fragmento transcrito a seguir:

Marili (M) – E essas ideias musicais? De onde será que vêm, hein?
 Nina (N) – Eu acho que vêm da nossa cabeça. Surgiu da nossa cabeça.
 M – Será que surge de repente ou... Como que elas vão parar na sua cabeça, Nina?
 N – Ah! A gente pega de algum livro... Alguma coisa assim. *[todos falando juntos]*
 Guilherme (G) – A gente vai imaginando até...
 Victor (V) – [...] Vem da nossa imaginação, da nossa memória... Vem de todas as partes que envolvem os sentimentos. Vem da alegria, vem da dança, vem da emoção... Vem de todos os sentimentos.
 M – Só sentimentos?
 V – Não. Também vem da memória... Do que a gente lembra... Várias danças... Por exemplo, a gente lembrou de usar: “eu vou, eu vou...” – *[em referência ao tema dos Sete Anões, do filme de Walt Disney, Branca de Neve e os Sete Anões]*.
 N – Do filme, né? Da Branca de Neve.
 V – A gente usou várias coisas pra poder juntar e fazer uma canção. Pra falar a verdade, isso tudo é uma canção só – *[as mãos se aproximando em gestos repetitivos]*. Só que a gente separou em várias partes.

²¹ VENEZA, Maurício. *O dragão e o cavaleiro*: do jeito que a princesa contou. Belo Horizonte: Compór, 1999. (Col. Revira o Conto).

²² A disposição das crianças no palco pode parecer artificial, mas, nessa escola, já está incorporada aos rituais das apresentações nas aulas de música.

Pode-se também verificar que as únicas falas da professora tiveram o intuito de instigar as crianças a continuarem pensando sobre o assunto, de maneira que seus repertórios cognitivos fossem ampliados e as intervenções não reforçassem, simplesmente, aquilo que elas já sabiam. Cabe lembrar que, nessa etapa, a composição já estava pronta, e a atividade especificamente musical já tinha acontecido. A expectativa, nesse novo momento, era de que emergissem das declarações não só aspectos do repertório de escuta particular e cultural das crianças, mas também os pensamentos de cada criança a respeito da inter-relação entre os elementos estruturantes dessa composição, bem como da combinação de ideias no decorrer do processo criador. Pretendia-se que essa experiência fosse relevante do ponto de vista da aprendizagem, do fazer musical e da apreciação crítica de uma obra pelos próprios compositores.

A fim de permitir que cada criança se manifestasse e participasse sem receio da discussão sobre o tema, procurou-se o mínimo de interferência, de maneira a não induzir as opiniões e as constatações realizadas. Por meio da observação daquela cena, em que foram determinantes as declarações dadas pelas crianças e, especialmente, os pronunciamentos contundentes de Victor, é possível afirmar que há indícios de um aprendizado compartilhado entre, pelo menos, três dos cinco integrantes do grupo. Embora alguns aspectos de ordem conceitual ainda merecessem atenção, como a categorização atribuída por esse aluno a “sentimentos”, as opiniões e exemplos emitidos foram coerentes entre si e proporcionaram a construção de um discurso que acolheu, inicialmente, pensamentos fragmentados, que foram se conectando e culminaram numa conclusão enfática. Em função do tema da conversa ser *processo de composição*, a conclusão de que os elementos daquela canção formavam um todo constituído por partes justapostas acabou convergindo para uma configuração semelhante à adquirida pelo discurso. Forma e conteúdo se entremearam na retórica e na música.

Vale frisar que os integrantes de outros grupos, que naquela ocasião realizaram a mesma proposta, assistiram atentamente à cena descrita, comentando, posteriormente, o que presenciaram. Assim, o diálogo foi estendido a toda a classe,

e outras produções também foram apreciadas, complementando as ideias discutidas.

Levando em conta a visão sociocultural proposta por Vygotsky, é possível afirmar: que as experiências anteriores dos alunos foram consideradas como elementos importantes para a aquisição de novos conhecimentos; houve um processo interativo e mediado, tendo sido acessada a *zona de desenvolvimento proximal*. Para Vygotsky (1989, p. 101):

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona do desenvolvimento proximal; 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 cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

O conceito de interação, fundamental em Vygotsky, também é um fator primordial para as concepções relacionadas à cultura propostas por Boas. Embora sob a ótica da antropologia e em um contexto mais amplo, dirigido à compreensão das sociedades com base nas inter-relações entre seus indivíduos – os quais, por sua vez, também só poderiam ser compreendidos como parte dessa mesma sociedade –, Boas contrapôs-se às antigas tendências que tratavam o sujeito como um ser *in vacuo*, cujas atividades mentais seriam constituídas em função de seu desenvolvimento orgânico. Em artigo escrito em 1930, intitulado “Alguns problemas de metodologia nas ciências sociais”, o antropólogo assumia que os problemas das ciências sociais se referiam “às formas das reações dos indivíduos, isoladamente e em grupos, aos estímulos externos, às interações entre eles próprios e às formas sociais produzidas por esses processos” (BOAS, 2009, p. 53).

Esse ponto de vista, a saber, a dinâmica dos processos sociais, conectada às relações interpessoais e às configurações delas resultantes, é outro preceito da antropologia que integra esta investigação, oferecendo subsídios para um melhor entendimento dos acontecimentos, no dia a dia da sala de aula, e para suas possibilidades de mediação. Concorrem também para essa compreensão não só a aproximação das proposições socioculturais da psicologia educacional de Vygotsky

– algumas explicitadas na breve análise do diálogo travado com os alunos sobre as ideias para se fazer música –, mas também o estudo de certas concepções pedagógicas e de educação musical do final do século XX e início do século XXI, preocupadas em correlacionar sociedade, cultura e educação.

2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS CULTURAIS EM FOCO

Algumas das concepções pedagógicas mencionadas anteriormente privilegiam o enfoque cultural como perspectiva dos processos educacionais, na medida em que incitam os educadores a considerarem a adoção de uma orientação multicultural ou intercultural em suas práticas. Ao sustentarem o propósito de que esse tipo de abordagem deveria ser buscado nas escolas e nos currículos, visando o respeito às diferenças culturais e à igualdade de direitos em relação à participação e à formação escolar, Moreira e Candau (2003) refletem sobre a importância do papel central da cultura nos cenários contemporâneos e na estruturação de currículos mais criativos e autônomos; paralelamente, articulam estudos e propostas de autores das ciências humanas e sociais acerca desse tema, no artigo “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”.

Quando tratam da centralidade da cultura na atualidade, apontam primeiro para sua “descentralização”, de acordo com pensamentos compreendidos como pós-modernos, segundo os quais tudo seria visto como cultural. Dessa forma: “A cultura estaria, assim, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 158). Porém, ao referirem-se às acepções de pensadores distintos, no mesmo artigo, continuam a elaborar o raciocínio relativo a essa questão. Chegam, então, à ideia de “recentralização” da cultura no meio acadêmico, segundo a qual:

A cultura, há muito situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movido em direção ao centro, o que talvez se explique pela tendência mais ampla de enfraquecimento das divisões entre as áreas de estudo e de intensificação de estudos inter e transdisciplinares (MOREIRA; CANDAU; 2003, p. 158).

A visão de Moreira e Candau (2003) em relação às ideias voltadas à centralidade da cultura na contemporaneidade perpassa, ainda, os pensamentos de Stuart Hall a respeito de cultura, globalização e constituição de identidades na modernidade tardia; e encerra-se com as concepções de Pérez Gómez, estudioso do tema na área educacional e articulador de uma proposta que aborda a escola como um espaço de cruzamento de culturas na contemporaneidade. Em função da acentuada pertinência dessas concepções com o objeto desta pesquisa, as mesmas serão tratadas individualmente nos próximos tópicos.

2.2.1 Stuart Hall

Antes de mergulhar no pensamento de Stuart Hall, é prudente que se esclareça a perspectiva antropológica adotada por ele para o termo *globalização*, construída a partir de uma concepção procedente de McGrew²³ (1992 apud HALL, 2006, p. 67):

(...) a 'globalização' se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia [sic] sociológica clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

A definição encontra-se em estreita relação com as acepções acerca dos estudos culturais aos quais ele se dedica. Porém, não se deve esquecer que esse processo de transformação e interconexão cultural é uma das múltiplas faces do conjunto de estratégias utilizadas por grandes corporações industriais e financeiras, pelos meios de comunicação e de informação, pelas instituições de produção e difusão de bens culturais e de entretenimento, por governos e organizações sociais internacionais, com a finalidade de expandir seus mercados de atuação e de consumo, de dominar novos territórios e, sobretudo, de garantir benefícios econômicos. Na visão de Canclini (2007), esse movimento implica na apropriação de

²³ MCGREW, A. A global society?. In: HALL; HELD; MCGREW (orgs.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity Press/Open University press, 1992, p. 61-116.

recursos naturais, culturais e financeiros e na exploração do trabalho e do ócio dos países considerados mais pobres. Além do que, estimula no imaginário individual ou coletivo a ideia de êxito daqueles que se lançaram a projetos transnacionais.

2.2.1.1 Conceito de cultura

Entender a articulação das ideias de Stuart Hall a respeito da centralização da cultura e da globalização requer não apenas uma atitude leitora reflexiva, como também maleabilidade para reavaliar opiniões formadas acerca desses assuntos. Ele próprio, em “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”²⁴, após afirmar que os sistemas e códigos de significados que definem e constituem a cultura contribuem para a garantia de que “toda ação social é ‘cultural’, [...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 1), arriscou reformular essa declaração, mais adiante no mesmo texto, afirmando:

[...] toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam [sic] ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’ (HALL, 1997, p.14).

O autor reconsidera sua apreciação inicial, depois de examinar a questão da centralidade da cultura como elemento temático, analítico e explicativo, em estudos contemporâneos das ciências humanas e sociais, e após realçar a importância do aspecto cultural em diferentes setores da vida social. Aborda a temática cultural em torno de dois eixos: *substantivo* – compreendido como “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997, p. 1) – e *epistemológico* –, este, voltado “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, [à maneira] como a ‘cultura’ é usada para

²⁴ HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46. Originalmente: HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5). Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_2.pdf. Acesso em 27 mai 2011.

transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 1).

Essa revolução conceitual em torno da cultura, tratando-a como condição constitutiva de toda trama social, em vez de uma simples variável, gerou uma mudança paradigmática nas ciências humanas e sociais, conhecida como “virada cultural”. Configurando-se como distinção central em relação aos aspectos culturais, adotou a “linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado* [dos fatos e objetos]” (HALL, 1997, p. 9). Desse modo, a linguagem e a realidade tornam-se totalmente conectadas e, mediante a articulação entre elas, em uma ação discursiva, os objetos ganham significado, com base em sistemas de classificação e recursos linguísticos particulares.

2.2.1.2 Revolução cultural e tecnológica e as relações de identidade

Para as ponderações de Hall, são importantes as reflexões quanto à importância da cultura a partir da segunda metade do século XX, quando aquela assumiu papel central na estrutura da sociedade moderna tardia e nos processos relativos à globalização e seus efeitos. Como fator essencial dos acontecimentos, o pensador destaca a contribuição do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação, que impulsionaram os meios de produção, circulação e troca cultural e, conseqüentemente, colaboraram para a expansão da cultura e da indústria cultural para territórios longínquos e para ambientes virtuais, outrora fictícios.

Uma característica marcante das transformações observadas é a síntese do tempo e do espaço, alcançada por mídias que conectam lugares distantes e culturas múltiplas em uma escala de tempo mínima. Por meio dessas mídias são transmitidos, ainda, imagens, apelos e valores, capazes de mobilizar pensamentos, escolhas e ações pessoais e coletivas. A partir de tal conjunto de modificações, são criadas mudanças sociais e promovidos deslocamentos culturais, envolvendo culturas locais e sua interação com o global. O cotidiano e a privacidade das

peças estão diretamente implicados nessas alterações; os modos de vida e práticas sociais acabam, muitas vezes, adquirindo novos contornos, em decorrência da aproximação entre o tradicional, tido como consolidado, e as novidades de ambos os lados, tão estranhas quanto fascinantes.

Ao analisar essa situação, Hall (1997) discute a tendência à homogeneização cultural, em decorrência da propagação e, em certos casos, da massificação de bens materiais e simbólicos representativos da sociedade pós-industrial, principalmente a americana. Há uma tendência a acreditar que a homogeneização se consolide pela disseminação de produtos culturais padronizados – de acordo com uma concepção generalizada de cultura ocidental; em contrapartida, esse teórico argumenta que a distribuição de tais produtos não é regular e, portanto, não alcança uniformemente todos os cantos do planeta.

Em capítulo do livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, dirigido à reflexão sobre a homogeneização das identidades nacionais, Hall (2006) contrapõe três hipóteses à sua concretização absoluta. Primeira: “a fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da ‘alteridade’” (HALL, 2006, p. 77), que explora as articulações entre o “global” e o “local”, em relação à diferenciação e à possibilidade de produção simultânea de novas identidades, atingindo todas as partes. Como exemplo, pode-se considerar a criação dos produtos de consumo “étnicos”, como cozinha e música, inspirados em comunidades locais (HALL, 1997, p. 3). A segunda argumentação refere-se à já mencionada distribuição desigual da globalização no mundo, entre diferentes regiões e entre as diversas populações dentro dessas regiões. Por último, é discutida a questão do capitalismo global, abordando-o como um fenômeno ocidental que pretende atingir outras populações, mas que acaba sendo, ao mesmo tempo, invadido por elas; o intercâmbio é inevitável e intenso.

Em sua visão, caem por terra inclusive as ideias de “pureza” e de “exótico”, aplicadas de forma fantasiosa às culturas consideradas diferentes dos padrões chamados ocidentais, uma vez que os contatos culturais também favorecem a percepção de que elas abrigam estruturas tradicionais, mas, do mesmo modo,

aspectos plurais e peculiares nem sempre advindos da chamada globalização – resultantes, no caso, de sua dinâmica cultural interna, em função de fatores endógenos.

Um deslocamento de pessoas e, conseqüentemente, de cultura, tem ocorrido, em sentido oposto ao esperado pela globalização, desde o término da Segunda Guerra Mundial:

Impulsionadas pela pobreza, pela seca, pela fome e pelo subdesenvolvimento econômico e colheitas fracassadas, pela guerra civil e pelos distúrbios políticos, pelo conflito regional e pelas mudanças arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumulada de seus governos para com os bancos ocidentais, as pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na “mensagem” do consumismo global e se mudam para os locais de onde vêm os “bens” e onde as chances de sobrevivência são maiores (HALL, 2006, p. 81).

Tanto esses fluxos migratórios como as ações de caráter transnacional, citadas anteriormente, têm obtido reações variadas. Algumas possuem tendências conservadoras e foram instituídas como resistência às novas configurações culturais: as correntes fundamentalistas dos EUA, do Oriente Médio e da Índia; os movimentos nacionalistas surgidos em países da Europa Central e Oriental; as atitudes antimigratórias e eurocéticas observadas em sociedades europeias ocidentais. Outras apresentam características multiculturais e foram classificadas por alguns estudiosos como alternativas híbridas, por agregarem elementos de culturas diferentes sem, no entanto, se reduzirem a nenhuma delas.

Esta é a definição do termo “híbrido” por Canclini (2008), expressa na introdução à edição de 2001 de seu livro “Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade”: “[...] *entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam, para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” (2008, p. XIX). Complementando seu pensamento, assinala que não existem formas que determinem efetivamente esses processos: podem ocorrer sem planejamento ou como resultado de movimentos diversos – migração, turismo, intercâmbio econômico ou de comunicação, entre outros motivos. E enfatiza: “a hibridação surge da

criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Busca-se *reconverter* um patrimônio [...] para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado” (CANCLINI, 2008, p. XXII).

Entretanto, como o próprio autor ressalta, interessa-lhe não a hibridez e, sim, os processos de hibridação, com suas fusões, diálogos, embates e resistências, e a oportunidade de se trabalhar democraticamente com as diferenças, promovendo a conversão da *multiculturalidade* em *interculturalidade*. Trata-se, segundo ele, do estabelecimento de uma teoria de hibridação não ingênua, mas vinculada à consciência crítica de seus limites, de suas intersecções e negociações (CANCLINI, 2008, p. XXI-XXII).

Ainda com referência às alternativas híbridas de interação cultural, Hall cita o termo “Tradução”, apresentando-o como uma posição tomada diante das identidades, aceitando-as como sujeitas às variáveis históricas, políticas e nos âmbitos da representação e da diversidade, e assumindo que elas pouco provavelmente se tornarão novamente “unitárias” ou “puras”. É, portanto, uma atitude oposta à “Tradição”, em que os sujeitos tentam reaver a unidade e a solidez de determinada identidade cultural, embora ambas já tenham seus sentidos diluídos. A tradução é exemplificada como sendo a forma de reação dos indivíduos que saem do lugar de origem, com o qual mantinham vínculos fortes e uma relação de “pertencimento”, e que, ao se depararem com novas culturas, não se deixam assimilar por estas e, simultaneamente, procuram conservar traços de sua primeira cultura, apesar de terem a consciência de que não retornarão ao passado. São obrigados a transitar por, no mínimo, duas culturas, realizando “traduções” e negociações constantes entre elas.

A declaração de Hall, exposta a seguir, representa sua opinião sobre a aplicação do termo “híbrida” à identidade cultural:

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode

constituir um “posicionamento”, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade (HALL, 2003, p. 432-433).

As reflexões de Hall quanto à constituição das identidades culturais dos indivíduos e grupos sociais coincidem com a ênfase dada por esta pesquisa às diferentes maneiras com que as culturas observadas na sala de aula se manifestam. A seguinte afirmação reforça, ainda, a conexão percebida por ele entre aspectos culturais e identitários:

O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias, experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p. 8).

Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Hall se refere a uma presumível “crise de identidade” no mundo moderno, em virtude da desestabilização de velhas e sólidas identidades sociais, do aparecimento de novas identidades e da suposta fragmentação do indivíduo contemporâneo. A grande questão apontada por ele, logo na abertura do livro, é o caráter essencial da relação entre indivíduo e elementos socioculturais, para a formação das identidades pessoais. Ressalta que não está havendo um colapso, e sim um deslocamento das estruturas e processos centrais das sociedades modernas que, por sua vez, compromete os antigos sistemas de referências que davam segurança às ações e aos pensamentos humanos em sua vida social. Dessa maneira, as transformações determinam mudanças nas identidades pessoais, afetando a própria percepção particular do indivíduo, que se entendia como sujeito integrado, e agora “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13).

As reflexões feitas até aqui, com base em Canclini (2008) e Hall (2006), apontam para a superação da ideia de identidade unificada e marcam a importância do estudo dos processos culturais para o conhecimento de diferentes modos de posicionar-se em meio à heterogeneidade dos múltiplos sistemas de significação e de representação simbólica que se fazem presentes no dia a dia.

2.2.2 Pérez Gómez

As bases que norteiam a construção da teoria educacional do espanhol Pérez Gómez, que considera a escola e o sistema educativo sob a perspectiva da cultura e da aprendizagem democrática, podem ser conferidas nos textos de sua autoria que compõem os capítulos de I a III do livro “Compreender e transformar o ensino”, escrito em parceria com Gimeno Sacristán e publicado originalmente na Espanha, pelas *Ediciones Morata*, em 1996. Ao serem comparadas as ideias expostas nesses textos com a posterior sistematização de sua proposta em “A Cultura na Sociedade Neoliberal” – cuja publicação original se deu 1998, também pelas *Ediciones Morata* –, é possível perceber a influência de autores da corrente sociocultural, principalmente Vygotsky e Bruner, e localizar os conceitos, os princípios e as hipóteses que fundamentaram seu percurso até a formulação obtida na segunda obra.

2.2.2.1 Funções da escola sob a perspectiva de Pérez Gómez

Para esse educador, participante ativo da reforma educacional empreendida na Espanha desde os anos 1980, é preciso que a escola supere o papel de transmissora de conhecimento e cultura, próprio de correntes pedagógicas de abordagem tradicional, e que atenda às exigências do mundo contemporâneo (entenda-se ocidental) – este, marcado pelos efeitos intensos da globalização, das transformações tecnológicas profundas e dos movimentos demográficos que alteraram a estrutura das sociedades, conforme ficou relatado no tópico destinado a abordar as ideias de Stuart Hall.

Como ponto de partida para a estruturação de sua proposta, Pérez Gómez discorre sobre a complexidade do processo de socialização conferido à escola, que tem como objetivos preparar o aluno para sua incorporação no mundo do trabalho e formá-lo para a intervenção na vida pública. Em relação à concretização de tais objetivos no plano educacional, o autor reflete sobre a organização de um currículo

por competências²⁵, de caráter não mecanicista, e trata dos processos de socialização na sala de aula como um reflexo das práticas e relações sociais, muitas vezes conflitantes, experimentadas na vida cotidiana.

A ênfase nas competências é presentemente o paradigma predominante em propostas curriculares de países da Europa, América e África. No Brasil, tem sido determinante para a elaboração dos documentos, nas instâncias federal, estadual e municipal, que preveem a igualdade de oportunidades educacionais a todos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, formulados a partir de estudos iniciados em 1995 e instituídos a partir de 1997, por iniciativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC), aparece o propósito de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 7) – com base em princípios democráticos que atentam para a diversidade e para a aprendizagem de competências. Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2010, p.12), as competências são caracterizadas como “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades”. Também na escola em que foi feita a observação de campo, o currículo está sendo reestruturado com base na aprendizagem de competências e na interdisciplinaridade, desde 2010.

Pérez Gómez, levando em conta o princípio da democratização do ensino, propõe que a função educativa da escola se paute no conhecimento público como elemento provocador do desenvolvimento do conhecimento privado²⁶ do aluno e sugere dois eixos fundamentais de intervenção:

- Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.
- Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e

²⁵ A disseminação da estruturação dos currículos por competência deve-se à já citada necessidade de buscar reformulações nos sistemas de ensino, compatíveis com as transformações provocadas pela revolução tecnológica e pela heterogeneidade do corpo discente em função do mote “universalização do ensino”, fenômenos observados desde a segunda metade do século XX. Educadores da Espanha, como César Coll, que assim como Pérez Gómez se dedicou às reformas do ensino em seu país, também participaram de reestruturações das plataformas educacionais em outros países. No Brasil, Coll foi consultor técnico na elaboração dos PCN; daí a semelhança entre os princípios norteadores dos currículos dos dois países.

²⁶ Conhecimento público, relativo à cultura crítica (patrimonial); e conhecimento privado, como cultura experiencial.

anterior à escola. Como diria Wood (1984, p.239), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 22).

A fim de justificar o primeiro eixo, Gómez atenta para o fato de que a escola, como uma instituição destinada a cumprir funções específicas e restritas de ensino, não pode compensar ou anular as discriminações e diferenças observadas nas várias instâncias de uma sociedade capitalista. A ela cabe, conforme mencionado anteriormente, promover ações que atenuem os efeitos das desigualdades e que fragilizem a crença de que as disparidades são inevitáveis. Sob o ponto de vista do autor, uma maneira de intervir nessa situação seria instituir a *lógica da diversidade* em substituição à *lógica da homogeneidade*, a partir de um modelo didático flexível e plural, favorável ao atendimento das diferenças de qualquer ordem.

Para que essa proposta pela igualdade de oportunidades não fique apenas no discurso, é indispensável, sem dúvida, um compromisso sério por parte de quem a deseja. Na escola em que a pesquisa foi realizada, há, por exemplo, iniciativas de inclusão social, econômica e cultural em andamento, algumas há mais de 20 anos – o que só é possível devido à mobilização de toda a comunidade escolar.

Um dos alertas em relação à nova perspectiva que o sistema escolar deve assumir, condizente com o segundo eixo, decorre da constatação de que os meios de comunicação de massa têm atingido de modo atraente a maioria da população e deixado à sua disposição uma bagagem descomunal de informações, em grande parte, fragmentadas. A criança também é afetada por tal situação, pois é nesse cenário saturado de informações que deve viver e elaborar suas representações. Assim:

Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, e os efeitos cognitivos de suas experiências e interações sociais com os componentes de seu meio de desenvolvimento, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes, mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto a seu modo de intervir e reagir. A criança chega à escola com um abundante capital de informações e com poderosas e acríticas pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 25).

Pérez Gómez assinala que tanto os diferentes grupos sociais como o espaço ilimitado, ocupado pelos meios de comunicação em que as crianças estão inseridas e a que estão submetidas, procuram disseminar informações, valores e ideologias próprias e de acordo com interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e institucionais intrínsecos e de garantia de poder. Esses veículos, segundo ele, não têm a pretensão primeira de educar e de promover reflexão ou comparação crítica, mas a de obter vantagens específicas.

Deste modo, compete à escola promover a reconstrução e a ressignificação das pré-concepções e experiências do dia a dia, por intermédio de estratégias de sondagem, de interpretação, de diálogo, de debate e, principalmente, do confronto com conhecimentos e valores do patrimônio científico, cultural e artístico, visando buscar uma relação consciente e crítica do aluno frente aos acontecimentos e desafios diários pessoais, coletivos e do mundo. Entretanto, o teórico enfatiza que essas reconstruções não estão, de maneira alguma, isentas de condicionamentos e de influências, pois advêm de intercâmbios simbólicos e de relações sociais que, embora sejam novos em relação à configuração e ao contexto de aprendizagem, encontram-se impregnados de ideias estabelecidas em outras circunstâncias. E complementa:

A diferença está em que o aluno/a teve a oportunidade de conhecer os fatores e influências que condicionam seu desenvolvimento, de comparar diferentes propostas e modos de pensar e fazer, de descentrar e ampliar sua limitada esfera de experiência e conhecimento e, enriquecido pela comparação e pela reflexão, chegar a opções que sabe provisórias (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 26).

Cabe uma ressalva para que não haja uma interpretação generalizada de que as crianças chegam à escola com pré-concepções acríticas. Como diz David Buckingham (2011), diretor do Centro para o Estudo das Crianças, Juventude e Mídia, da Universidade de Londres, a crença de que as crianças são consumidores passivos que devem ser dotados de habilidade crítica pela escola, para que sejam libertadas das ideias ruins veiculadas pelos meios de comunicação, é fruto de um esquema de pensamento comum nos anos 1970. Conforme dados de pesquisas das

últimas décadas, nem todas as crianças e jovens têm aceitado acriticamente tudo o que veem, mas a escola como instituição de ensino tem a incumbência de promover as capacidades de análise e de reflexão dos alunos e suprir suas lacunas conceituais, o que acontece com o tempo, por meio de critérios claros e de estratégias centradas no conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem consciente do aluno, assim como exposto por Pérez Gómez.

Mediante a análise das respostas dadas por algumas crianças de 10 anos a um questionário (APÊNDICE C) aplicado durante a pesquisa em questão, o qual teve como um dos objetivos verificar as influências dos meios de comunicação e das novas tecnologias nos modos de escuta dos estudantes, constatou-se que existem diferentes posicionamentos em relação à recepção passiva daquilo que é divulgado pela mídia. Uma das alunas, por exemplo, que fora da escola não frequenta nenhuma atividade extracurricular relacionada à música, foi categórica ao afirmar que os veículos de comunicação não a influenciam em seus modos de escuta. Essa resposta foi coerente com outros de seus comentários, que revelaram hábitos de escuta bem diversificados: ela “adora” *Iron Maiden* (banda britânica de *heavy metal*), por influência do pai; prefere *rock*, mas tem interesse por outros gêneros; ao conhecer parte da obra de Adoniran Barbosa nas aulas de música, “amou”, e acabou comprando um CD (*compact disc*) desse autor.

Outra aluna, estudante de piano e teclado, disse sentir a influência da mídia, pois quando ouve músicas novas e ainda não sabe o nome, tenta memorizar as notas para depois pedir à professora de piano que a ensine a tocar. Seu interesse inerente à música foi revelado, igualmente, ao declarar que escuta música todos os dias e que, se não pode dançar por estar no carro, fica batendo o pé para marcar o ritmo. Em suas preferências musicais aparecem gêneros procedentes da cultura *hip-hop*, escolhidos por ela, e *rock*, por causa do pai.

Outras crianças relataram que ouvem música pelo rádio ou assistem a clipes na televisão e, depois, compram CD ou pedem para os pais baixarem da *internet*. No entanto, sete alunos que afirmaram não ter influência dos meios de comunicação em suas escutas, têm restrição quanto ao contato com outros gêneros que não

sejam *rock*, *pop*, músicas ligadas ao *hip-hop* e, especificamente, em um único caso, sertanejo – justamente gêneros constantes nos meios de comunicação.

As formas de relacionamento com os sons do dia a dia são muitas, e marcadas por diferentes nuances e contrastes. O conhecimento das teorias e assuntos relativos aos estudos culturais, como os pensamentos de Hall e Canclini expostos anteriormente, facilita a compreensão de diferentes possibilidades de articulação entre essas gradações e, também, entre situações contrastantes ou conflitantes.

No campo da educação, Fusari (SNYDERS, 2008, p. 10) aponta para a função de guia do professor, responsável por promover a aproximação entre as experiências de satisfação e alegria com as culturas do cotidiano – tanto as experimentadas nas vivências diretas do dia a dia, como as adquiridas pelo contato com os meios de comunicação – e as “culturas mais elaboradas”, do conjunto de obras referentes à cultura musical de tradição europeia. Em função da variedade de repertórios existentes, há que se considerar outras obras do universo musical, além das mencionadas por ele. No entanto, a ideia de aproximação entre culturas musicais condiz com a perspectiva desta pesquisa.

2.2.2.2 Entrecruzamento de culturas na escola

Depois de refletir sobre as funções da escola em meio aos deslocamentos, transformações aceleradas e conflitos dos últimos tempos, e de estudar detalhadamente as contribuições das teorias de aprendizagem desenvolvidas ao longo do século XX, Pérez Gómez sugere, como o grande desafio pedagógico da atualidade, a realização do “processo de transição da didática operatória para a didática que propõe a construção da cultura” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 53). Indica a transposição de princípios da epistemologia genética de Piaget, de caráter operatório, para as proposições de cultura como construção social, presentes nas contribuições de Bruner, Vigotsky e outros teóricos da psicologia e da sociologia. Apresenta, então, o que ele acredita ser o objetivo fundamental da educação na contemporaneidade: reconstruir o conhecimento a partir da reinvenção da cultura.

Propõe, pois, a perspectiva de entrecruzamento de culturas, que se constitui da seguinte forma:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (GÓMEZ, 2001, p. 17).

A ideia de interpenetração de diferentes formas de cultura é uma estratégia conceitual e metodológica viável para a compreensão dos significados, implícitos e explícitos, dos acontecimentos e das relações e práticas sociais, em diferentes instâncias do sistema escolar. Gómez (2001) pretende disponibilizar instrumentos que favoreçam a análise e a compreensão dos fenômenos da sala de aula e da escola. Enfatiza que o estudo dos aspectos concernentes a cada instância cultural se constitui como referência para entender a construção de significados nos contextos da escola.

Considerando o referencial teórico explicitado pelo autor, é perceptível a conexão da estruturação dessa abordagem com os processos de formação de conceitos complexos, pela interação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos das crianças, estudados por Vygotsky. Os primeiros desses conceitos dizem respeito à aquisição de conhecimentos fora do contexto escolar; são construídos pela criança em seu dia a dia, graças a experiências concretas, pessoais e interpessoais. Por sua vez, os conceitos científicos são sistematizados na sala de aula, com a realização de atividades e mediações que visam à formalização do conhecimento. A estruturação e articulação de ambos fazem parte do processo de formação do pensamento conceitual, importante fator no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (REGO, 1995, p. 77-78).

2.2.2.3 Cultura experiencial

Este tópico tem o propósito de apontar pontos relevantes da estruturação empreendida por Pérez Gómez (2001) para o conceito de *cultura experiencial*, pois o objeto de estudo da presente pesquisa, ou seja, a escuta construída culturalmente, encontra-se diretamente associado a essa específica concepção cultural.

Logo de início, é oportuno lembrar que o segundo dos eixos referentes à função educativa da escola na atualidade, que remete à reconstrução dos conhecimentos da cultura acadêmica a partir das referências paralelas e anteriores à escola, está associado literalmente à seguinte aceção:

Entendo por cultura experiencial a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto (GÓMEZ, 2001, p. 205).

Percebe-se, na definição, o caráter empírico da construção dos pensamentos e das ações peculiares do aluno, em meio às culturas de sua convivência diária. Para o autor, a cultura local é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental que serve aos indivíduos como parâmetro inicial para suas interpretações, incursões e relações com a realidade. Revela, até mesmo, aspectos significativos de sua vida biográfica e de suas apropriações e interações com o entorno.

Com a finalidade de entender essa singular cultura experiencial dos alunos, em seus aspectos subjetivos e sociais, Pérez Gómez utiliza novamente a transposição de princípios da epistemologia genética de Piaget, para as concepções socioculturais de Bruner e Vygotsky. Procura, então, fundamentar suas convicções sobre o tema, por meio de um estudo sistematizado tanto dos fatores que, sob sua ótica, desencadeiam a construção de significados pelos indivíduos, quanto dos recursos cognitivos utilizados pelos mesmos na interpretação da realidade e na organização de suas intervenções sobre ela.

Esses fatores e recursos cognitivos serão apresentados nas duas próximas seções, principalmente por dois motivos. Em primeiro lugar, o estudo de tais elementos pode facilitar o entendimento de prováveis processos de construção de

conhecimento musical dos diferentes alunos, em sua vida cotidiana e na escola; e, conseqüentemente, servir ao docente como um referencial para a realização de intervenções necessárias, sem arbitrariedade, considerando a diversidade de pensamentos e de comportamentos dos estudantes. Segundo: em função de seu caráter profundamente interpretativo, esse material é considerado, por esta pesquisadora, como compatível e articulável com a ideia de *descrição densa*²⁷ proposta por Geertz (2010). Pode, portanto, favorecer a compreensão das atitudes e das relações estabelecidas no âmbito das interações, tanto acadêmicas quanto sociais.

2.2.2.3.1 Fatores decisivos na construção de significados

Dentre os fatores que desencadeiam os processos de construção de significados em etapas distintas da vida, é atribuído à *afetividade* o papel de maior relevância, como grande impulsionadora dos processos individuais. Os outros fatores, também considerados importantes, são: “a observação e imitação, a experiência direta, a transmissão unidirecional e a comunicação interativa – contraste e/ ou diálogo” (GÓMEZ, 2001, p. 218).

A *observação*, a *imitação* e a *experiência direta* são preponderantes na formação dos significados, na etapa relativa aos primeiros anos de vida da criança (que Piaget denomina de período sensório-motor), e continuam intervindo nos outros períodos, embora com menor intensidade. O caráter exploratório e de intervenção das crianças na realidade, de acordo com perspectivas particulares e diversificadas, confere importância àqueles três fatores associados, como agentes responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia e da segurança (visto que a subjetividade é fortemente impulsionada nessas construções e elaborações) e, principalmente, como auxiliares decisivos para construir conhecimento e aprender.

²⁷ Concepção que entende que os acontecimentos adquirem seus significados por meio da interpretação e da compreensão do contexto e de suas variáveis, exigindo certo esforço intelectual para ler, apreender e apresentar as estruturas de significação complexas emergentes.

Os mesmos fatores foram amplamente estudados e interpretados por diferentes autores. Delval (1998), ao tratar da importância do aprender a pensar, retoma esses conceitos desde sua gênese e lembra que, enquanto um bebê de poucos meses se limita a chorar para exprimir uma necessidade, um de 2 anos já consegue prever algumas situações. Comenta, também, a importância da estimulação nessas idades, indicando objetos que se prestam a incentivar o desenvolvimento das diferentes formas de percepção e de sensação.

Em relação ao mecanismo de imitação proposto por Vygotsky, Oliveira (2010) adverte que:

(...) não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

Portanto, não é reprodução mecânica do que a criança vê, mas criação de algo novo, para a qual ela mobiliza outras capacidades, que podem conduzi-la a novas aprendizagens.

Na etapa simbólica e fases operacionais posteriores, a partir do uso da linguagem como elemento mediador importante, a *transmissão unidirecional* de significados já elaborados e o *diálogo interativo* passam a ser determinantes, embora os fatores do período anterior ainda estejam presentes. A linguagem altera profundamente as formas de observação e de representação do sujeito com o meio, tornando-se um instrumento fundamental de intercâmbio e de articulação do pensamento e das ações, realçando as configurações do contexto de cada indivíduo e favorecendo o enriquecimento cultural experiencial do indivíduo, mediante a transmissão e comunicação interativa de significados (GÓMEZ, 2001, p. 219).

Segundo Davis (2005), para Piaget, mais importante que a linguagem seria a função simbólica, que marca a entrada para o período pré-operatório e remete à capacidade de representação de algo, por meio de imagem mental, desenho, jogo simbólico, imitação diferida (sem a presença do modelo) e linguagem. Nessa fase,

tudo o que já foi adquirido no plano das ações começa a ser reconstruído pela representação e pelo pensamento.

Levando em conta sua fundamentação em Piaget, Pérez Gómez (2001) concorda que diferentes formas de representação simbólica devem ser consideradas como essenciais para os processos de construção de significados, dado que, para compreender a cultura experiencial do indivíduo, é preciso entender os tipos de códigos simbólicos que estão conectados à sua organização subjetiva e às suas interações com o cotidiano. Gómez apresenta como válidas para possíveis interpretações as categorias de classificação propostas e nomeadas por Bruner – *experiência ativa*, *observação icônica* e *transmissão simbólica* – que, para estudiosos de linguística, referem-se, respectivamente, à dimensão pragmática (relativa aos usos e funções dos símbolos), da sintaxe (aspecto formal e estruturante do conteúdo ou da informação) e da semântica (concernente aos significados explícitos, denotações e conotações).

Conhecer essas formas de representação simbólica contribui, por exemplo, para perceber e interpretar criticamente as intenções e as regulações impostas pelos meios de comunicação, ao selecionarem ou excluírem tacitamente determinados conteúdos e informações, como forma de veicular uma realidade criada de acordo com interesses ideológicos que podem vir a tomar parte da cultura experiencial do receptor. Como assinala o autor:

A potente combinação de imagem, som, palavra, movimento, a utilização de imagens subliminares, o modo de representação, o estilo, a estética são variáveis sintáticas de enorme importância na determinação não apenas do significado, como, sobretudo, do efeito que ocasiona no receptor e das respostas condutuais [sic] que provoca (Pérez Gómez, 2001, p. 221).

2.2.2.3.2 Recursos cognitivos na compreensão da cultura experiencial

Alguns dos recursos cognitivos empregados pelos indivíduos na constituição de sua cultura experiencial foram escolhidos para serem mais bem estudados por Pérez Gómez (2001), por oferecerem, segundo o autor, condições praticamente completas de explicar a formação desse tipo de cultura, e por possuírem uma

configuração bastante didática. São eles: roteiro, conceito, estratégia, atitudes e disposição, e teorias práticas.

O *roteiro* é o primeiro desses recursos a obter a atenção do autor, que o classifica como um esquema²⁸ elaborado cognitivamente pelo sujeito, por intermédio da construção mental de cenas, fatos e histórias condizentes com sua vida cotidiana ou criadas para fins determinados. Essa forma de representação conecta e organiza os traços essenciais apreendidos de determinados acontecimentos ou situações; é incorporada pelo indivíduo como um hábito que pode facilitar ou condicionar seus pensamentos e ações; e se constitui como um recurso mediador entre este e a realidade. Trata-se de uma espécie de interiorização subjetiva que se relaciona às interpretações e normatizações dos processos de interação individuais e coletivos, auxiliando, também, na estruturação da memória, da sequência lógica, das estratégias adaptativas e pragmáticas e do sentido simbólico da vida. Contudo, seu caráter de simplificação e suas tendências à generalização, à estagnação e à padronização podem gerar impedimentos para o desenvolvimento do conhecimento, para a compreensão das transformações e diferenças e para a tomada de atitudes e decisões em situações diversas (GÓMEZ, 2001, p. 225-227).

O *conceito* é uma forma de categorizar objetos, situações ou pessoas, agrupando-os de acordo com atributos de critérios culturais – criados individualmente ou socialmente. Os componentes são distinguidos, por meio da seleção ou supressão de suas características, em função de traços comuns e não de singularidades, considerando-se, prioritariamente, sua pertinência em relação à conceitualização pretendida. Essa categorização tem como base o contexto, a experiência e, além disso, as intenções, interesses ou propósitos de quem a institui. A estruturação feita por Bruner (1978 apud GÓMEZ, 2001, p. 227)²⁹, com a finalidade de compreender os agrupamentos feitos pelos indivíduos e pelos grupos sociais, estabelece três categorias: *afetivas*, *funcionais* e *formais*. Pérez Gómez (2001) propõe a seguinte definição:

²⁸ Segundo Delval (1998, p. 109): “(...) esquemas são os padrões que orientam nosso comportamento e nos permitem atingir as metas que nos propomos”. Podem ser, de acordo com sua concepção: motores, simbólicos e de interação social.

²⁹ BRUNER, J. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1978.

[...] a categorização afetiva estabelece o agrupamento de objetos, pessoas ou situações em virtude da semelhança das respostas ou reações afetivas que evocam. A funcional estabelece o agrupamento em função da semelhança de uso que podem desempenhar diferentes objetos, pessoas ou situações. No entanto, a categorização formal se distancia do sujeito, apelando para a semelhança lógica, intrínseca das propriedades ou dos atributos requeridos para a pertença a esta classe (GÓMEZ, 2001, p. 257).

Ao confrontar essa proposta com aspectos referentes à cultura experiencial, o educador espanhol afirma que os conceitos e as classificações aplicados pelas pessoas em seu dia a dia remetem às categorias afetivas e funcionais; a formal é observada com maior frequência nos procedimentos da cultura crítica, que abriga as disciplinas científicas, artísticas e filosóficas.

Entretanto, tentar categorizar a realidade social sem analisar a intencionalidade e o contexto de cada sujeito, cada grupo e cada cultura, é um feito praticamente impossível e tende à imposição de estereótipos e de intervenções dogmáticas, que pode incidir sobre as pessoas e os comportamentos de modo desrespeitoso, dado que não leva em conta as características diversas e singulares dos pensamentos, atitudes e condutas dos indivíduos, dos grupos sociais e das culturas. Ao serem privilegiados alguns aspectos em detrimento de outros, perde-se a interconexão significativa entre elementos importantes para a compreensão de um fenômeno como um todo.

Perceber como os conceitos foram se constituindo na vida das pessoas e dos diferentes grupos permite interpretar histórias e interações de modo particular e verificar a presença de diferentes tipos de categorização e o predomínio ou não de categorias específicas (GÓMEZ, 2001, p. 227-229).

As *estratégias cognitivas* são compreendidas como um conjunto de práticas organizadas que mobilizam recursos intelectuais e psíquicos e são utilizadas habitualmente na resolução de problemas, em situações de tomadas de decisões e nos processos de aprendizagem. Os *modos de raciocínio* e o recurso da *metacognição* são dois desses procedimentos, convenientes para a explicação da formação da cultura experiencial. O primeiro combina três formas gerais, não

excludentes, de estratégia diante de situações-problema: a *indução* ou *estratégia inferencial* (ações baseadas na experiência e na observação; levantamento de hipóteses), a *dedução* (ações baseadas no conhecimento consolidado; resolução lógica e argumentativa) e a *transdução* (comparação entre conhecimentos já consolidados; novos domínios e conhecimentos). Na *metacognição*, o sujeito se distancia de si mesmo, assumindo uma perspectiva de alteridade, a fim de compreender melhor seu próprio processo de conhecimento.

Ao tentar entender os processos de aquisição de cultura sob o prisma dessas estratégias, é possível penetrar em âmbitos bem específicos dos contextos analisados. No entanto, há a possibilidade de isso não ocorrer, se nas situações e atividades observadas houver o predomínio de ações e comportamentos mecânicos (GÓMEZ, 2001, p. 229-232). Em contrapartida, de acordo com Vygotsky, quando a escola propõe a construção sistematizada de conhecimentos científicos que ainda não são familiares às crianças, possibilita que estas realizem operações que exigem consciência e determinado tipo de controle que acabam por levá-las a desenvolver, de certo modo, um processo de compreensão abalizado na metacognição (REGO, 1995, p. 79).

As *atitudes* e *disposições* ligam-se intrinsecamente aos mecanismos e procedimentos de formação de significados, sendo praticamente impossível entender a complexidade da cultura experiencial sem identificar a condição estrutural e o processo de constituição dos elementos abarcados pela dimensão afetiva. Para Bruner (1996, apud PÉREZ, 2001)³⁰, o que distingue as pessoas não são seus atos de ordem física, mas as ações fundadas na intencionalidade. A partir desse pressuposto, Perez Gómez detém-se, antes de tratar das atitudes e disposições para com o conhecimento, em *aspectos afetivos* – *apego*, *autoconceito* e *expectativas* – e os toma como relevantes para o entendimento da cultura experiencial de cada indivíduo e dos grupos que interagem no espaço escolar.

³⁰ BRUNER, J. **The cultura of education**. Londres: Harvard University Press, 1996. (Trad. cast.: La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997).

O *apego* refere-se ao vínculo afetivo das relações interpessoais. Dependendo do tipo de relação e das características atribuídas às pessoas com as quais estabelecem vínculos, as crianças constroem modelos mentais em que coordenam as possibilidades e os limites de interação. A partir dessa plataforma afetiva-cognitiva são interpretadas as alternativas viáveis e as expectativas de interações futuras. Logo, o apego está sujeito às peculiaridades do contexto vital concreto; sua configuração não é meramente individual, é movida e sustentada de acordo com as características das interações.

O *autoconceito* e a *autoestima* estão intimamente conectados. O primeiro corresponde às ideias usadas pelo sujeito para descrever o conhecimento sobre si mesmo; a segunda está ligada à atribuição, por parte do sujeito, de quesitos valorativos particulares ao auto conceito; ou seja, é o estabelecimento de um juízo próprio a respeito daquilo que a pessoa acredita ser. Pode-se dizer que o autoconceito é regulado pelas variações da autoestima, e que ambos são determinantes para o desenvolvimento da personalidade e da articulação de convicções e fragilidades, quer diante de empreendimentos pessoais, quer na realização de atividades criativas e na resolução de problemas. Assim como o apego, essas concepções atitudinais mantêm uma interdependência com as manifestações particulares do contexto vital do indivíduo. As qualidades das relações de intercâmbio das crianças com as pessoas que lhes são significativas vão marcando suas impressões subjetivas acerca de suas iniciativas e dos efeitos decorrentes. A construção do autoconceito e da autoestima, que impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, apoia-se no equilíbrio entre a imagem que faz de si próprio e as características do contexto em que vive.

Outro aspecto que influencia a formação do autoconceito e da autoestima é a atribuição de estereótipos. Eles remetem à participação social e cultural do indivíduo no desempenho de funções, tarefas e papéis, de acordo com *expectativas* arraigadas nas práticas sociais e culturais de cada grupo e associadas a questões de gênero, raça e classe. Conforme assinala Pérez Gómez, a concatenação e o reforço desses estereótipos sociais produzem, muitas vezes, padrões que se

interiorizam na consciência individual do sujeito e o impedem de agir segundo suas possibilidades e projetos pessoais.

Em relação às *atitudes ou disposições* para com o conhecimento, Pérez Gómez, com fundamentação em Katz e Rath (1985, apud GÓMEZ, 2001)³¹ e em Prawatt (1997 apud GÓMEZ, 2001)³², aponta para a diferença conceitual entre ambas. A atitude refere-se a uma intenção dedicada ao desenvolvimento de competências, a uma orientação voltada ao domínio do conhecimento e, conseqüentemente, à conquista de um sentimento de satisfação. Os alunos orientados para o conhecimento veem seus professores como guias de sua aprendizagem e, geralmente, tendem a atribuir seus êxitos e insucessos ao âmbito de seu esforço pessoal: o que pretendem é aprender e se enriquecer pessoalmente. Por outro lado, a disposição ou interesse implica em uma tendência condicionada e orientada para a atuação, ou seja, o aluno se propõe a atuar bem, com a finalidade de obter a aprovação externa pelo seu desempenho. Para ele, os adultos se assemelham a juízes, sem função de orientadores de aprendizagem, e suas próprias conquistas ou desacertos são devidas a fatores externos. Seu objetivo é atingir o reconhecimento social e acadêmico, e sua atuação procura, certas vezes, disfarçar a falta de domínio de certos conhecimentos e competências.

As *teorias práticas*, intuitivas (ou ideias implícitas) vão ganhando forma, na concepção do autor, aproximadamente por volta dos 5 anos. São relativas às visões de mundo e às crenças organizadas, que procedem do complexo desenvolvimento experiencial de conceitos, atitudes e estratégias vivenciadas pelos indivíduos. Para entendê-las, é essencial conhecer o conjunto de mitos, rituais, perspectivas e modos de pensar que permeiam e orientam as ações e os pensamentos desses indivíduos e de seus grupos culturais.

Convém lembrar que, segundo a abordagem de Vygotsky, “o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação

³¹ KATZ, L. G.; RATHS, J. D. Dispositions as goals for teacher education. In: **Teaching a teacher education**, n. 1. [S. l.: s. n.], 1985. p. 301-307.

³² PRAWATT, R. Aprender como forma de accede al conocimiento. In: **Kikiriki**, n. 42/43. [Sevilla]: Corporación Educativa, 1997. p. 63-89.

desse contexto” (REGO, 1995, p. 49). Assim sendo, os paradigmas referentes a essas teorias práticas e às expectativas não têm poder absoluto e irrestrito sobre o desenvolvimento do indivíduo. Inclusive, nos dias atuais, há mobilizações no âmbito da sociedade que visam quebrar estereótipos e preconceitos, por meio de ações de esclarecimento e de conscientização da população. A escola, enquanto espaço social de convivência e de formação educacional, possui a função de oferecer oportunidade de acesso a informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e desencadear outros processos renovadores frente às formas de pensamento, de atitudes e de comportamento (REGO, 2005, p. 62).

2.2.3 Cultura e Educação: intersecções de escutas nas aulas de música

As concepções teóricas apresentadas neste segundo capítulo dialogam coerentemente com a presente pesquisa, uma vez que os subsídios conceituais e metodológicos que delas advêm fomentam reflexões contínuas acerca dos acontecimentos nas aulas de música; conseqüentemente, promovem a compreensão tanto dos significados de cada elemento constitutivo dos encontros, quanto dos intercâmbios de experiências singulares de escuta. Em função do caráter etnográfico da pesquisa, essas referências foram-se tornando necessárias, associando-se à investigação e se constituindo em um conjunto de ideias que orientou, em grande parte, o encaminhamento deste estudo.

O enfoque cultural – fundado a partir dos conhecimentos já estruturados sobre Vygotsky e fortalecido por meio dos estudos a respeito dos princípios, conceitos e práticas da Antropologia – conduziu e permeou a pesquisa, permitindo a incorporação das concepções de Stuart Hall e Canclini que, por sua vez, favoreceram a compreensão dos acontecimentos da sala de aula, inter-relacionados aos eventos de ordem mundial. Para esse último ângulo, foram essenciais o entendimento das relações transnacionais instituídas pelo complexo processo de globalização, o reconhecimento do impacto da expansão e uso das novas tecnologias e, ainda, a visão das perspectivas renovadoras dos conceitos de cultura, identidade e heterogeneidade: esse aparato teórico permitiu agregar, ao conjunto de

referências, a teoria de entrecruzamento de culturas na escola, proposta por Pérez Gómez, em consonância com a abordagem sociocultural de Vygotsky. Das cinco culturas estabelecidas pelo espanhol Pérez Gómez – crítica, social, institucional, acadêmica e experiencial –, esta última mereceu especial atenção neste capítulo, dada a compreensão de que ela abrange e favorece o entendimento do objeto do presente estudo: a escuta construída culturalmente.

Através desse encadeamento, constituiu-se a teia conceitual que fundamenta e se integra às observações de campo. Essa é parte da configuração metodológica adotada e que pretende cumprir o objetivo de: analisar e interpretar a participação e a contribuição da escuta construída culturalmente, nos processos de educação musical de alunos de seis a dez anos de uma escola particular da cidade de São Paulo.

3 A ESCUTA CONSTRUÍDA CULTURALMENTE

As diferentes referências de escuta dos alunos, bem como seus significados e os pensamentos musicais que a estes se associam são tratados neste capítulo de maneira a refletir a prática, através da análise de dois vídeos com crianças do 2º ano – correspondentes a uma atividade de composição similar à apresentada no capítulo anterior – e das respostas de alunos do 5º ano a um questionário sobre suas experiências de escuta. Em relação aos vídeos do 2º ano, a observação e a interpretação dos dados coligidos relacionam-se aos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. A interpretação das respostas dos estudantes do 5º ano ao questionário recorre, em acréscimo, às concepções de Graça Boal Palheiros e Lucy Green, cujos estudos e reflexões serão considerados um pouco mais adiante.

3.1 ESCUTA EM CONSTRUÇÃO

Os acontecimentos presentes em uma atividade de criação musical, que contou com a participação de alunos de 2º ano, despertaram o interesse desta pesquisadora para a observação atenta e a compreensão do processo de construção da escuta cultural de uma aluna extremamente envolvida no evento, pois sua atuação oferecia subsídios ótimos para análise, em concordância com as proposições de Pérez Gómez (2001) expostas no segundo capítulo. Ressalte-se que, em um processo criativo, os alunos expressam perspectivas pessoais vinculadas às suas concepções e experiências prévias, fornecendo indícios acerca da formação de sua cultura experiencial.

A respeito da atividade criadora, Vygotsky (2003) entende que ela está presente em toda realização do homem, dada sua capacidade de criar algo novo a partir de estímulos de algum objeto do mundo exterior, conjugados a determinadas estruturas mentais. Segundo ele, há na conduta humana dois tipos básicos de impulso: reprodutor e criador. O primeiro está vinculado à memória e implica na reprodução de normas de comportamento existentes, ou na adoção de características de antigas impressões, por meio da imitação de padrões e esquemas já conhecidos. É uma maneira de "perpetuar" experiências e de conhecer e se

relacionar com o mundo. Para que esta função reprodutora ou memorizadora se efetive, Vygotsky considera como fundamental a condição orgânica de “plasticidade” do cérebro, ou seja, a propriedade de adaptar-se e de conservar as características de suas transformações.

Por sua vez, o impulso criador está ligado à imaginação e confere ao cérebro outras possibilidades além das reprodutoras. A imaginação e a fantasia, neste caso, não são consideradas fatores de um universo “irreal”, mas elementos que podem se manifestar em todos os aspectos da vida cultural, favorecendo a ocorrência da criação artística, científica e técnica. Para Vygotsky (2003), o homem é capaz de criar, combinar e reelaborar novos procedimentos, normas e propostas, a partir de estímulos do mundo exterior e de determinadas construções do cérebro relacionadas às experiências vividas individualmente ou de forma compartilhada. Consegue, assim, transformar o momento presente e estabelecer projetos para o futuro. Dessa forma, a criação constitui-se em potencialidade presente em todo ser humano e deve ser estimulada desde a infância, por ser fundamental no desenvolvimento do indivíduo, e não apenas inerente às obras dos grandes gênios e inventores.

Ao encontro das ideias do pensador, a elaboração do planejamento semanal das aulas de música na escola pesquisada toma a criação como elemento relevante para o desenvolvimento integral e, dentro dele, para a formação musical das crianças. As atividades propostas, apesar de se basearem no plano de ensino anual (ANEXO C) da área de música dessa instituição, de cumprirem os objetivos e conteúdos dispostos nesse documento, de serem minuciosamente estruturadas e possuírem conexão com os conteúdos trabalhados anteriormente, permitem, ao mesmo tempo, a participação criativa dos alunos.

A organização do que é planejado prevê a inserção de novos elementos que surjam, eventualmente, das práticas, diálogos, interações, sugestões isoladas das crianças, ou mesmo das intervenções da docente. Essa flexibilidade ajuda a garantir o dinamismo das aulas e o encontro significativo com os conhecimentos da cultura crítica. Os aprendizes têm a oportunidade de externar e de compartilhar concepções

particulares que lhes fazem sentido e de reestruturá-las por meio de intercâmbios e de experiências de aprendizagem, que ampliam seu repertório cultural e os instigam a agir e a pensar de maneira diversificada.

As atividades de composição em grupo, uma das modalidades de trabalho rotineiramente utilizadas nas aulas de música, seguem essa diretriz: além de serem bastante favoráveis às trocas de conhecimento, permitem, enquanto processo musical, o afloramento de características marcantes da escuta singular dos alunos.

Conforme Salles (2002), os processos de composição e de percepção são altamente intercambiantes entre si; eles se informam e se transformam mutuamente, o tempo todo, nos percursos criativos. De acordo com o autor, as escutas se manifestam de diferentes maneiras nesses movimentos de criação. Em uma composição planejada, há uma *percepção anterior à criação*, que articula previamente o material sonoro do conjunto de referências tanto internas (da memória, das sensações e dos sentidos) como externas (do entorno). Já nas improvisações ou composições mais livres, tais referências são acessadas pela *percepção imediata à criação*, e as conexões se estabelecem graças aos conhecimentos adquiridos e à atenção ativa, ambos presentes no consciente e no inconsciente da criança, e no trânsito entre estes.

No entanto, essa interatividade entre as referências de escuta nem sempre é previsível e controlável, principalmente em se tratando de um processo de criação. Daí a conveniência, para a análise dos possíveis elementos que influenciaram e tiveram participação nas decisões musicais tomadas, da interpretação posterior dos acontecimentos. Esta colabora para “a compreensão dos mecanismos que atuam na direção do entendimento musical do aprendiz” (SALLES, 2002, p. 109-110).

A análise a seguir fundamenta-se no posicionamento de Vygotsky (2003), nas concepções de Salles (2002) e no estudo sistematizado de Pérez Gómez (2001) sobre os fatores e recursos cognitivos envolvidos na construção e interpretação de significados que, de acordo com sua teoria, contribuem para a formação da cultura experiencial dos indivíduos.

3.1.1 Vídeos 2 e 3: construção da escuta

O vídeo 2 (APÊNDICE A) traz um breve momento relacionado à prática composicional, captado no estudo de campo em 08/11/2011, durante uma das aulas de música do 2º ano F, classe que contava com 21 alunos.

Fora solicitado às crianças que elaborassem uma composição coletiva com letra e música, semelhante à exposta no capítulo anterior, a partir da leitura de cinco livros que continham narrativas diferentes representadas só por imagens. Para a atividade, os alunos foram divididos em cinco grupos, e cada um destes trabalhou com a incumbência não só de recontar uma das histórias, mas também de criar uma canção para ela.

Apesar de o grupo focalizado no vídeo ter atuado em conjunto na parte inicial da composição – dedicada à história “Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou”³³ – que fora registrada no papel, a aluna responsável por escrever o roteiro da criação do grupo acabou por assumir o papel de líder. A empolgação dessa menina de sete anos pela atividade fez com que ela tomasse a frente e acabasse completando, praticamente sozinha, a estruturação da composição transcrita a seguir:

³³ VENEZA, Maurício. **Chapeuzinho vermelho**: do jeito que o lobo contou. Belo Horizonte: Compór, 1999. (Revira o Conto).

CHAPEUZINHO VERMELHO
(do jeito que o lobo contou)

Bruna, Eduardo, Felipe e Laís

E - RA U - MA VEZ LA LA LA LA LA LA LA U - MA ME - NI -

NI - NHA LA LA LA LA LA LA LA QUE ES - TA - VA PAS - SE -

AN - DO EM UM BOS - QUE LA LA LA PER - TO DA CA -

SI - NHA DA VO - VÓ TAM TAM TAM O

LO - BO ES - TÁ PER - TO TAM TAM TAM TAM

A CHA - PEU - ZI - NHO CHE - GOU NA CA - SA

DA VO - VÓ DE RE - PEN - TE TUM

TUM ES - TÁ BA - TEN - DO NA POR - TA TUM TUM TUM

PRIMEIRO FINAL SUGERIDO ----- SEGUNDO FINAL

E - RA O LO - BO DIS - FAR - ÇA - DO DE CAR - TEI - RO E - RA O

ADAPTADO G A⁷ D

LO - BO DIS - FAR - ÇA - DO DE CAR - TEI - RO TUM TUM TUM

Figura 2 – Composição coletiva, a partir de uma história.

Essa transcrição foi feita em 6/8³⁴, embora a “levada” interpretativa da menina, ao cantar improvisando, possa ser interpretada em muitos momentos como 12/8, similar à intenção rítmica do *jazz* norte-americano. A tonalidade de *ré maior* serve de base para a criação das frases, exceto no final sugerido pela segunda menina, em que há um deslocamento para *fá maior*. No entanto, ao repetir a sugestão de sua colega, a primeira menina tenta voltar à tonalidade original, sem conseguir um resultado muito exato durante esse percurso, terminando por uma cadência perfeita, agora sim em *ré maior*.

³⁴ Como o processo de composição foi segmentado, houve muitas rupturas em relação à estruturação dos compassos e da prosódia; para efeito de registro, optou-se pela escrita em compassos de menor duração.

A estrutura formal é constituída por uma seção “A”, que tem sua unidade garantida graças ao uso enfático do motivo inicial em todas as frases. Na seção “B” há um desenvolvimento que decorre de uma grande frase, mais lírica. Com a interrupção do fluxo que vinha se desencadeando ao longo da parte “B”, a segunda menina retoma o padrão rítmico da seção “A”. Influenciada por essa ação, a primeira garota, ao buscar o final, reforça esse padrão antes de estabelecer a cadência do final, já mencionada.

Conforme a cena do vídeo, a notação feita pela primeira garota, que contém o começo da letra da canção e alguns sinais gráficos que simbolizam as repetições, serve de roteiro inicial para o encadeamento dos fragmentos de ideias, os quais fluem de forma improvisada e progressivamente vão se conectando e constituindo a composição. A maneira com que essa aluna canta e marca corporalmente ou vocalmente os elementos rítmicos despertou curiosidade por parte desta pesquisadora, que procurou investigar a marcação de seus gestos e verificar hipóteses a respeito de como eles haviam se incorporado à sua maneira de interagir com a música. Como forma de compreender melhor esse repertório de escuta que veio à tona, foi feita uma entrevista³⁵ semiestruturada com a menina, que forneceu informações importantes sobre suas referências musicais. Segue uma breve retextualização dessa entrevista, que pode ser acompanhada, na íntegra, no vídeo 3 (APÊNDICE A):

Marili (M) - Quando você compõe, quando faz música, você pensa nas coisas que já conhece de música? Como é que isso acontece?

Laís (L) - Bom... Meu pai toca bastante. Daí, eu fico olhando, fico vendo... E daí eu falo: *Nossa! Que legal!* Então, quando eu for compor uma música, eu vou usar as características que ele usa.

M - Como, por exemplo, o quê?

L - Sabe? Fazer: “tum, tum tum”, “estralar” os dedos... Ele fica batendo o pé, também, daí eu criei a mania de ficar fazendo também na hora que eu componho.

M - E que música ele gosta de ouvir e que você acha que influencia você também?

L - Uma que ele me ensinou, daquela partitura que eu te dei.

[...]

L - O nome da música? Chama “Blackbird”

[...]

L - É Paul McCartney. [...] Ele fica cantando, aí ele me ensinou uma parte. Daí eu fico cantando com ele na hora... Por isso que eu já aprendi até uma metade pequena, pequena. Agora eu quero aprender a outra.

³⁵ Como após a atividade de composição vieram as férias de dezembro e janeiro, a entrevista teve de ser realizada no primeiro semestre de 2011. Devido à incompatibilidade de horários, acabou acontecendo apenas em 16/06/2011.

M - Que gêneros que seu pai escuta... sua mãe escuta em casa, e que você acaba usando?

L - Meu pai costuma ouvir *rock*, mas agora ele tá meio... Agora ele ouve mais essas músicas do Paul McCartney e fica tocando, daí eu começo a cantar junto com ele.

[...]

M - Naquela do “Chapeuzinho”, você pensou em alguma coisa do seu pai...

L - Só algumas partes que faz “tam, tam, tam” que, às vezes, quando ele toca no violão aparece mais ou menos, daí eu...

M - Daí você lembrou da batida do violão?

L - É. Que faz, às vezes, “tum, tum, tum” ou “tam, tam, tam”, daí eu quis usar também.

M - Você ouve bastante música no seu dia a dia?

L - Quando eu tô sozinha, sim, eu ouço bastante. Eu ponho no *Youtube*, lá no computador, e fico ouvindo.

M - Você faz mais alguma coisa enquanto escuta música, costuma fazer outras coisas, assim, ao mesmo tempo?

L - Não, geralmente não, eu fico lá ouvindo e dançando.

M - Quando você ouve música junto com alguma pessoa é com seu pai, com sua mãe, sua irmã?

L - Às vezes eu ouço com meu pai e, às vezes, eu ouço com a minha irmã, porque a gente fica, às vezes, muito sozinha, que a minha mãe tem que trabalhar, e a gente fica lá, passando o tempo pra vir aqui na escola.

M - Em alguns momentos você ouve música sozinha?

L - Ouço! Bastante!

M - Ah, é? Quando?

L - Ah, quando eu termino de fazer a lição, eu tomo banho e depois eu fico lá, ouvindo música, enquanto minha irmã tá assistindo TV.

M - Você já falou que você usa... Você liga no *Youtube*, então você usa bastante computador. Que outros aparelhos você costuma usar, além do computador?

L - Ah, às vezes, [*aparelhos de reprodução de áudio digital*], eu também uso muito... Acho que só isso eu uso; de eletrônico, é.

M - E ouvir as músicas das rádios... Que você escuta na televisão... Isso daí influencia?

L - Sim, bastante. Porque eu ouço ida e volta [no trajeto entre sua casa e a escola]. Depois eu ouço comerciais... Que também faz essa batida. Daí eu começo a pegar um pouquinho...

M - Influencia até sua maneira de fazer música?

L - Sim.

M - E você atualmente tem algum artista, gênero musical preferido, tipo de música preferido? Conjunto, banda, alguma coisa assim?

L - Então: ainda não, porque eu gosto de bastante conjunto. Porque se eu falar outro, vai ter que falar outros também que eu gosto muito. Tem vários preferidos.

M - Alguém tem alguma influência nessas suas escolhas? Suas amigas, seu pai, sua mãe...

L - É... A minha mãe não, nem meu pai. Eu acho que mais minhas amigas... Eu também acho que é minha irmã [...] Agora eu gosto mais de *pop* que de *rock*.

M - Você faz outra atividade relacionada à música, como por exemplo, dança, capoeira, fora da escola?

L - Na verdade, eu faço balé. Acho que só balé. Só faço balé que influencia. As músicas também são expressivas.

M - Quando a gente trabalha alguma coisa na aula de música, você consegue relacionar com as coisas que você vê fora da aula, em outros...

L - Bastante.

M - Por quê?

L - Porque a aula de música, também a gente ensaia, faz tudo e parece, às vezes com meu dia a dia, porque eu também, meio à noite, eu ensaio com a minha irmã, eu também canto com a minha irmã. A gente inventou uma música a semana passada. Daí, também... Eu acho que influencia bastante a música...

M - É mesmo? O que a gente aprende na sala, também?

L - Hã, hã.

M - E quando você aprendeu as coisas do compasso, das marcações...

L - Ah!

M - Teve alguma coisa a ver com coisas que você faz fora da sala?

L - Com o meu pai também, porque ele também faz comigo, e eu tento ver os batimentos... Como eu já tinha aprendido, eu fico fazendo os batimentos...

M - Das pulsações?

L - Hã, hã, porque ele fica cantando e eu fico lá fazendo.

M – [...] No balé, alguma coisa de você perceber as marcações na dança: você percebe?

L - Eu percebo, bastante. Porque quando a professora tá explicando e eu já peguei, eu fico lá fazendo, porque são... Que nem eu disse na outra pergunta que você disse: são super expressivas, então dá pra marcar bastante.

[...]

Como um dos elementos importantes que contribuem para a compreensão da construção da escuta dessa menina, pode ser indicada, em primeiro lugar, a afetividade. Logo no início, explicita que o pai é sua principal referência. Quando ele toca violão, ela o observa e admira; constrói suas perspectivas a respeito do que vê e ouve, e conclui que, quando tiver de compor, imitará o pai: afirma, mesmo, a intenção de utilizar as características que apreende dele. Elabora, assim, representações sonoras e gestuais, que aplica em suas composições.

A transmissão direta, a comunicação interativa e sua disposição para aprender são evidentes no relato sobre seu processo de aprendizagem da canção “Blackbird”, de John Lennon e Paul McCartney. Além disso, ela demonstra consciência de seu processo de aquisição de conhecimento e de como administrá-lo. Transfere os conhecimentos já consolidados de uma situação para a outra e consegue ampliá-los, como no exemplo da marcação de pulsações (“batimentos”) – trabalhadas nas aulas de música e aplicadas, posteriormente, na interação musical com o pai e nas aulas de balé.

Distingue de onde vêm determinadas influências, como as características musicais do pai, o gosto pela música *pop* que compartilha com as amigas e, até mesmo, reconhece nos comerciais uma fonte de materiais sonoros para sua prática musical. O fato de não ter gêneros, bandas e músicas preferidas pode revelar sua abertura para conhecer sempre mais do universo musical.

Em relação à composição que fez para a história “*Chapeuzinho Vermelho*: do jeito que o lobo contou”, a aluna afirma ter usado esquemas sonoros que elaborara anteriormente como representação para os toques usados por seu pai ao tocar violão. Em outro momento, não registrado nessa entrevista, já revelara que, além das canções de Paul McCartney, tanto o *rock* como o *jazz* faziam parte do repertório

escutado em casa. Possivelmente, a condução em 12/8 e a frase que inicia a seção “B” da composição – com o 6º grau abaixado, implicando em uma subdominante menor – tenham emergido dessas referências de escuta.

A análise desses dois vídeos proporcionou a aproximação com um processo real de construção, tanto de escuta como de conhecimento musical. As condições para essa apreciação foram praticamente completas: uma criança disposta a aprender música e a utilizar seus conhecimentos, meios circundantes favoráveis e repletos de estímulos, interações instigantes e, ainda, mediadores prontos a orientá-la.

Para a interpretação dos dados informados, os fatores e os recursos cognitivos do capítulo anterior foram fundamentais: afetividade, observação, imitação, experiência direta, transmissão unidirecional, comunicação interativa, representação simbólica, roteiro, conceito, modos de raciocínio, metacognição e as atitudes para aprender puderam ser verificados na apreciação de um caso concreto de construção de escuta.

3.2 REFLEXÕES SOBRE ESCUTA

De acordo com Green (1997), refletir sobre as diferentes possibilidades de relação entre o ouvinte e a música facilita compreender a construção das distintas formas de escuta e das diferentes respostas dos alunos às práticas musicais em sala de aula. Assim sendo, antes de proceder à análise dos questionários respondidos por alunos de 5º ano sobre suas experiências de escuta, é válido ponderar duas abordagens distintas sobre os modos de escuta da atualidade.

Dos estudos de Green (1997), interessa entender os significados que os indivíduos e os grupos sociais atribuem às práticas musicais contemporâneas. De Palheiros (2006), são relevantes as considerações a respeito das funções e dos modos de ouvir música, nos diferentes contextos dos quais as crianças participam.

3.2.1 Sob o prisma da sociologia da educação musical

Lucy Green (1997) reforça o interesse da sociologia acerca dos grupos sociais e de suas interconexões com a prática musical, em relação às questões de produção, distribuição e consumo, ou seja: de que forma a música é composta, improvisada ou tocada; em que locais é produzida e que materiais e recursos são utilizados; se é desenvolvida em grupo ou individualmente, por crianças, adultos, homens, mulheres, por músicos amadores ou profissionais; através de que meios se dá a distribuição e a circulação dessa música; quem ou o que a propaga; se são utilizados os meios de comunicação e de difusão convencionais; se ela é passada de geração a geração, com a concorrência de registros diversificados, impressos e audiovisuais, ou por métodos de tradição oral, além de outros; se é transmitida por meio de familiares ou amigos, através de aprendizado formal ou espontâneo; se seu consumo ou receptividade cumpre alguma função; quem a usa e em que circunstâncias; se as pessoas a escutam, dançam, estudam-na, utilizam como som ambiente, e se por trabalho ou diversão; se a ouvem ao vivo, em casa, em salas de concerto, em *shows*, em aulas; que meios e materiais de reprodução utilizam; que gêneros musicais e suas variações são ouvidos, e outros aspectos.

Como para seus estudos interessa ir além da organização social da prática musical, Green (1997) dá particular atenção ao significado musical que cada grupo atribui às ações pressupostas nas questões formuladas e, principalmente, à maneira como esses significados são construídos, rompidos, reconstruídos, reinventados, mantidos ou contestados.

São destacados por ela, de acordo com seus estudos em relação a convenções da música ocidental europeia, dois aspectos importantes do significado musical relacionado à percepção do ouvinte, já citados no primeiro capítulo. O primeiro, que a autora chama de *significado musical inerente*, lida com os sons da música, com a inter-relação entre os materiais sonoros, sua organização e coerência estrutural. Durante uma experiência musical, essa coerência é percebida pelo ouvinte. A organização desse material pode apelar, algumas vezes, “ao senso de todo e parte do ouvinte, de início e fim, de repetição, semelhança e diferença ou qualquer outra inter-relação pertinente” (GREEN, 1997, p. 27). Essas formas de

inter-relação são intrínsecas à estruturação musical de modo geral e, portanto, o ouvinte pode percebê-las, baseando-se em experiências anteriores de escuta. A partir desse modo de percepção é possível conceber, por exemplo, a classificação por estilos e gêneros.

O significado inerente ao material sonoro emerge, ainda, quando um motivo musical causa expectativa em relação a outro, ou alude a outro motivo ouvido antes, repetindo-o ou contrastando com ele, promovendo no ouvinte a construção quer de uma relação, quer de um significado, o que depende tanto de sua habilidade em conectar referências quanto de seu conhecimento anterior. A familiaridade com determinado tipo de música facilita a identificação e preferência do ouvinte por estilos e gêneros que mantêm certa proximidade e semelhança com as sonoridades por ele já apropriadas. As respostas aos significados inerentes podem ser afirmativas ou de repulsa, em decorrência das experiências prévias, assim como das formas de apresentação e de contato estabelecidas entre o ouvinte e as obras musicais.

Ao entender a música como uma construção social, Green (1997, p. 29) ressalta que os contextos de produção, distribuição e receptividade influem na compreensão musical e ajudam a compor parte do significado durante a experiência do ouvinte. No decorrer da audição de uma obra, os significados inerentes não podem ser completamente dissociados das circunstâncias sociais correspondentes àqueles contextos. É assim que determinados comportamentos, valores, crenças e pensamentos marcam o *significado musical delineado* de determinadas práticas e estilos musicais. Portanto, durante as escutas, os materiais sonoros inerentes vêm associados às delineações despertadas no ouvinte. Uma música de concerto, por exemplo, traz à mente, cenários, pessoas, gestos e comportamentos distintos daqueles relativos a um *show* de *rock*.

Geralmente, o significado delineado implica em questões de identificação em relação à música, que podem indicar a afinidade ou não com determinados gêneros musicais, em consequência dos valores sociais e políticos adotados individual e

coletivamente. Desse modo, também o significado delineado pode ser positivo ou negativo.

Embora haja diferentes nuances que marcam a combinação entre essas duas formas de significados, Green (1997) define como *celebração* o encontro entre significados musicais inerentes afirmativos e significados delineados musicais positivos; como *alienação* quando, à repulsa dos significados inerentes, corresponde a valoração negativa dos significados delineados; como *ambiguidade 1*, no caso em que os significados inerentes são de repulsa e os delineados são positivos: quando uma pessoa, apesar de não familiarizada com os elementos musicais de certo estilo ou gênero musical, identifica-se com as delineações suscitadas no contexto sociocultural; e como *ambiguidade 2*, quando ocorre o contrário, ou seja, os significados inerentes são afirmativos e os delineados são negativos: nesse caso, apesar da familiaridade com os significados inerentes, o ouvinte não se identifica, por exemplo, com o comportamento de outros apreciadores da mesma música.

3.2.2 Funções e modos de escuta em contextos diversos

Palheiros (2006) reconhece que, mais do que fazer música, a atividade de ouvir música individualmente tem sido a experiência musical principal da maioria das pessoas das sociedades ocidentais. Segundo a autora, esse fato deve-se em grande parte às transformações sociais e tecnológicas, ocorridas principalmente a partir da segunda metade do século XX. O acesso facilitado a novos equipamentos e recursos destinados à reprodução de áudio possibilitou formas móveis de escuta musical, em qualquer lugar e momento.

As atividades musicais relacionadas às gravações em áudio têm sido uma das mais importantes formas de lazer de crianças e adolescentes. Há aqueles que escutam a sós e/ ou na companhia de familiares e amigos; outros que frequentam aulas de instrumento individualmente e montam bandas com parceiros de sua idade, motivados pela simpatia comum por artistas e gêneros musicais; e os que discutem sobre música com propriedade, embora não tenham um contato formal com essa área.

Além da acessibilidade proporcionada pelas novas tecnologias, Palheiros (2006) lembra estudos que apontam para a diversidade de motivos pelos quais as crianças ouvem música. Muitas se referem à satisfação de necessidades emocionais e sociais, tais como: “desenvolver a identidade, passar o tempo, aliviar o aborrecimento e a solidão, distrair de preocupações, descontraí-las, lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, criar boa disposição, divertir-se” (PALHEIROS, 2006, p. 306). Algumas, por exemplo, escutam por prazer as músicas de que gostam e se aproximam das preferências musicais dos pais, simplesmente para agradá-los.

Para a autora, a escuta pode estar relacionada às funções sociais e culturais da música na vida das pessoas e, paralelamente, estar associada às características pessoais do ouvinte, às condições das atitudes de atenção e de intenção em ouvir e às implicações dos diferentes contextos. Em seus estudos, aparecem diferenças marcantes em relação à forma com que as crianças ouvem música em casa e na escola. Uma delas é a contraposição entre escuta informal - que permite ao ouvinte selecionar seu repertório e organizar sua apreciação de acordo com seus interesses, características e recursos disponíveis - e escuta formal, que pressupõe, na maior parte das vezes, procedimentos direcionados por finalidades predeterminadas.

Como recurso metodológico para a realização de seus estudos objetivando entender as relações das crianças e dos jovens com a música, Palheiros (2006) se ateve a quatro modos de ouvir música que permeiam o cotidiano e os diferentes contextos dos ouvintes. São eles: *ouvir música “de fundo”, ouvir como acompanhamento de atividades, ouvir como atividade principal, ouvir e interpretar*.

No primeiro modo, a música soa no ambiente, embora nem sempre seja percebida. No segundo modo, a música é selecionada, mas apesar de estar consciente de sua presença, o ouvinte a mantém em segundo plano, visto que sua concentração deve estar voltada à atividade principal. No terceiro modo, o nível de atenção é alto e a audição é intencional, atendendo a funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético. No quarto modo, ao ouvir e interpretar uma

música, o ouvinte mantém uma interação física e de conhecimento com os elementos musicais, também em nível alto de concentração.

3.2.3 Modos de escuta dos alunos de 5º ano

3.2.3.1 Questionário sobre a escuta musical dos alunos

Em 17/06/2011, como parte do estudo de campo e tendo como referência as indicações de Palheiros (2006, p. 303-349) sobre as “funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos”, foi solicitado, a 82 crianças das três classes de 5º ano da escola que sediou a pesquisa, que emitissem suas opiniões acerca de seus hábitos de escuta. Para isso, aplicou-se um questionário de respostas abertas (APÊNDICE C), intitulado “Reflexões Sobre Escuta Musical”, composto por oito (8) questões padronizadas quanto à ordem e à formulação. Antes de entregar o questionário para que os alunos respondessem, foi explicado o objetivo desse instrumento de pesquisa e pedido a eles que não se comunicassem enquanto estivessem escrevendo seus pareceres, para não haver influência entre eles. Cada classe cumpriu a proposta, durante o horário destinado à sua aula de música: 24 alunos do 5º ano C, das 8h às 8h45; 30 alunos do 5º ano A, das 9h30 às 10h15; 28 alunos do 5º ano B, das 11h30 às 12h15. Quatro alunos do 5º ano C faltaram nesse dia; no 5º ano B, foram duas ausências; no 5º ano A, todos estavam presentes.

Essa atividade teve o intuito de averiguar a frequência e os modos de escuta dos estudantes; observar as influências dos meios de comunicação e das novas tecnologias nesses processos; verificar as preferências musicais e os repertórios de escuta de cada um; saber de seus prováveis interesses e práticas musicais. As questões foram elaboradas de modo a atender a esses objetivos, e estruturadas de maneira a permitir que as crianças expressassem suas ideias com liberdade, mediante respostas abertas. São elas:

1. Em que momentos de seu dia a dia e com que frequência você escuta

- música? Ao ouvir, costuma fazer mais alguma coisa ao mesmo tempo?
2. Em que situações você escuta música junto com outras pessoas?
 3. Em que situações você escuta música individualmente?
 4. Que aparelhos e recursos sonoros você utiliza em suas escutas?
 5. Ouvir rádio, assistir a programas de televisão e acessar a *Internet* ou outros veículos de comunicação influenciam seus modos de escuta?
 6. Atualmente, você tem um tipo de música, conjunto ou artista preferido? Alguém ou algum acontecimento fez com que você tivesse essa preferência?
 7. Tem interesse em conhecer outros gêneros musicais?
 8. Realiza alguma atividade, fora da escola, relacionada à música, como, por exemplo, dança e capoeira? Toca algum instrumento ou canta?

3.2.3.2 Panorama das escutas dos alunos de 5º ano

A maioria das crianças, setenta e seis, ouve música com muita frequência; outras seis não ouvem tanto, mas, mesmo assim, têm suas peculiaridades de escuta. Por exemplo: há o menino que só ouve música quando os amigos querem; ou aquele que assiste apenas a um canal de televisão, escuta sempre as mesmas músicas, mas gosta de cantar quando está a sós.

A escuta compartilhada abrange grande parte dessas crianças. Sessenta e nove ouvem música tanto individualmente como com outras pessoas; sete alunos o fazem, quase sempre, com alguém; e seis só ouvem individualmente. Compartilhar a escuta é comum em festas e no carro, como cinquenta e seis explicitaram (outras não citaram, mas deram indícios) – o que coincide com a constatação das formas móveis de escuta de Palheiros (2006), em virtude dos aparelhos portáteis. As escutas individualizadas geralmente acontecem no quarto ou durante o banho – algumas crianças até cantam no chuveiro. Três alunos mencionaram que ouvem através de um aparelho de áudio digital, enquanto fazem esporte. Uma aluna escuta para refletir sobre seus atos; duas quando estão tristes; outra, nos momentos de tristeza e de alegria; uma quinta menina, quando está “elétrica” ou animada.

Tanto individualmente como com alguém, os quatro modos de ouvir música propostos por Palheiros (2006) podem ser percebidos. Grande parte dos estudantes ouve música de diferentes maneiras, de acordo com as circunstâncias. Muitos gostam de cantar e/ou dançar ao mesmo tempo. Alguns mencionam que a música acompanha a realização da lição de casa, o jogo de videogame, a brincadeira com o cachorro ou com irmãos e as atividades no computador. Uns, simplesmente não fazem nada e escutam, como forma de fruição ou relaxamento. Há quem acorde com música e quem ouça Mozart para dormir; e quem goste de tocar violão ou treinar balé enquanto seu aparelho de áudio soa. Há aquela aluna que monta coreografias em seu quarto e depois apresenta para uma plateia, restrita à mãe e à irmã menor, na sala. Há duas outras que se detêm nas notas musicais.

Os aparelhos e recursos utilizados nas escutas são bem diversificados: rádio, televisão, aparelhos de áudio digital, celular, computador, *software* de reprodução de mídia e *sites da internet*. Um aluno faz questão de ressaltar que não usa fone de ouvido em suas escutas.

A influência dos meios de comunicação é percebida por quarenta e nove crianças, das quais seis afirmam que têm ressalvas, pois podem gostar ou não do que ouvem; caso a música não agrade, há quem desligue o aparelho que tiver em suas mãos. Onze das quarenta e nove sentem-se impulsionadas a baixar músicas ou a comprar CD (*compact disc*); para grande parte desse grupo, os meios de comunicação facilitam conhecer novas músicas e gêneros musicais. Nesse sentido, os sites de reprodução de áudio e vídeo da *internet* têm tido ascendência sobre as escolhas. Alguns estudantes apresentam como motivo a possibilidade de visualizar o artista ou banda e, ainda, se a música agradar, fazer o *download* (baixar) para seu computador ou aparelho de reprodução de mídia digital – novamente um exemplo das formas portáteis de se ouvir música.

Vinte e cinco crianças afirmam que não se deixam influenciar pelos meios de comunicação; outras oito sentem-se mais ou menos afetadas por eles. Desse total de trinta e três, algumas reconhecem que familiares e amigos interferem em suas escolhas musicais. Aliás, dentre todas as crianças entrevistadas, vinte e uma

expressam que levam em conta as sugestões de repertório dadas por pais, irmãos e amigos. Um aluno afirma que ouve rádio aleatoriamente.

A preferência por gêneros musicais de quarenta e cinco crianças pende para *rock*, *pop* e músicas da cultura *hip-hop* – tanto o *RAP* como a música eletrônica, ligados aos *DJs* (*disc jockeys*). O gosto por *rock* é, em certos casos, passado para filho ou filha pelo pai, ou por intermédio de irmãos mais velhos – aí figuram The Beatles, Queen, Ramones, Iron Maiden, Guns N’ Roses (especialmente o guitarrista Slash), AC/DC e até o tecladista Rick Wakeman. O *pop* lhes chega por meio de amigos e de seriados voltados ao público pré-adolescente, veiculados pelo Disney Channel; certos alunos comentam que o ritmo os atrai – talvez pela possibilidade de levar à dança. Em relação à cultura *hip-hop*, a preferência da maioria é pelo grupo Black Eyed Peas.

Vinte e uma crianças afirmam não ter preferências. A maioria, porque gosta de muita coisa. Um aluno, bem eclético, nomeia os gêneros de que mais gosta: *rock*, *pop rock*, sertanejo, pagode, samba e música clássica. Oito comentam que têm músicas ou gêneros que lhes agradam, mas não expressam quais são. Duas crianças gostam de MPB (música popular brasileira) e *pop*, outra de *pop* e sertanejo. Quatro alunos gostam de sertanejo: como seus artistas preferidos, dois deles citam a dupla Vitor e Léo, e outros dois, o cantor Luan Santana. Uma menina simpatiza com as músicas de forró, que aprendeu com as amigas, e outra gosta das músicas das aulas e deseja conhecer mais sobre samba e pagode. Um dos estudantes é entusiasta de MPB.

Cinquenta e cinco alunos têm interesse por conhecer outros gêneros. Desses, vinte e nove figuram no conjunto dos que preferem os gêneros *pop*, *rock* e *hip-hop*; onze, entre os que não têm preferência; quatro, entre os que gostam de sertanejo, forró e das músicas das aulas; seis, entre os que não revelaram suas preferências. Uma menina menciona que há pouco tempo começou a ouvir música clássica, outra deseja conhecer melhor esse tipo de música, também. Um garoto declara que a música lhe interessa, desde que seja boa; e outro, que procura conhecer vários gêneros, pois tenta ver o lado bom das músicas – ambos não especificaram seus

critérios. Uma garota diz que, inclusive nestes dias procurou por gêneros novos. Algumas ressalvas: “só não gostaria de ouvir *heavy metal*”; “não gosto de música muito calma”; “depende do estilo”; “eu não gosto de uns gêneros musicais”. Grande parte dessas crianças é movida pela curiosidade e pelo desejo de saber sempre mais. Por sua vez, vinte e sete dizem não se interessar por conhecer outros gêneros.

Em relação à prática musical, quarenta estudantes não fazem nenhuma atividade relacionada à música, fora da escola; vinte e quatro tocam algum instrumento ou cantam; treze fazem alguma outra atividade, como dança; cinco, além de tocar um instrumento ou cantar, ainda dançam. Há crianças que gostariam de tocar violão, guitarra, teclado violino ou outro instrumento. Cinco meninos têm um grupo de percussão corporal, chamado “Os Barrigueiros”. Uma menina, que canta no coral infantil da escola e gosta de montar coreografias, também compõe.

3.2.3.3 Algumas particularidades das escutas dos alunos de 5º ano

O panorama geral, estruturado após a verificação e análise das respostas ao questionário, procura evidenciar aspectos relevantes da escuta das crianças de 5º ano, relacionando-os aos objetivos da atividade expressos anteriormente e ao referencial teórico sobre os significados musicais e os modos de escuta.

É de se notar a espontaneidade das respostas dos estudantes, que não se importam com a opinião alheia sobre suas escolhas. A tendência à música *pop* condiz com aspectos socioculturais e de comportamento dessas crianças, como, por exemplo, a identificação com a garota do seriado que canta determinada música. Além disso, elas se mostram abertas a conhecer mais sobre música. Um dado que marca suas respostas é a disposição para aprender que a maioria demonstra.

As respostas em si não são tão contrastantes, mas há nuances que esboçam diferenças e remetem às particularidades individuais. Assim, enquanto uma criança deseja conhecer certo gênero, outra é categórica ao expressar que não tem muita simpatia pelo mesmo, como nos exemplos retirados do APÊNDICE D:

<p>Aluna 77: 10 anos Matriculada na escola desde 2009 Não faz atividade relacionada à música fora da escola</p> <p>Costuma ouvir música à tarde, alguns dias, e, enquanto isso, usa o computador. Ouve música com outras pessoas, no carro; e individualmente, em seu quarto; gosta de cantar no chuveiro. Utiliza computador e rádio. Afirma que os meios de comunicação influenciam suas escutas, porque acaba conhecendo novas músicas. Gosta de algumas músicas da aula e tem interesse em conhecer samba e pagode.</p>	<p>Aluna 72: 10 anos Matriculada na escola desde 2003 Faz balé</p> <p>Ouve música à tarde e, geralmente, canta junto. Ouve com as amigas, no carro e em casa; e individualmente, enquanto faz lição. Utiliza rádio, aparelho de CD, aparelho de mídia digital e computador. Os meios de comunicação a influenciam em suas escutas, mas na verdade gosta de qualquer música. Gosta de <i>pop</i>, MPB, e de vários cantores; de MPB, gostou por causa do trabalho do rádio sobre o Milton Nascimento. Não tem muito interesse por outros gêneros e não gosta muito de pagode. Já fez coral, sapateado e dança do ventre. Gostaria de aprender violino.</p>
--	--

Ao mesmo tempo em que essa duas meninas têm a pretensão de ampliar suas referências de escuta, dois garotos estão satisfeitos com os repertórios em que estão se especializando:

<p>Aluno 7: 11 anos Matriculado na escola desde 2007 Canta e toca piano</p> <p>Aprecia música todos os dias, sem fazer outra coisa ao mesmo tempo. Ouve música na companhia de alguém, quando está no carro, e não o faz individualmente. Utiliza um aparelho de áudio digital, e os meios de comunicação não o influenciam em suas escutas. Interessa-se por músicas de compositores mais antigos da Música Popular Brasileira (MPB); não tem interesse em conhecer outros gêneros.</p>	<p>Aluno 9: 10 anos Matriculado na escola desde 2004 Não faz atividade relacionada à música fora da escola</p> <p>Ouve música todos os dias pelo rádio do carro e sempre “adorou” cantar, mesmo não sabendo a letra. Como seu pai frequentemente grava-lhe CDs, “não para” de escutá-los e de cantar. Ouve música quando está na “balada”, “curte” regularmente na casa das pessoas, em meio a brincadeiras e, quando tem vontade, ouve sozinho. Não tem influência da mídia, segundo ele, porque sempre ouve as músicas que o pai grava nos CDs. É aficionado por The Beatles, e gosta tanto do Paul McCartney, que foi a seu show. Escreve: “Meu pai ouvia Beatles e, quando pequeno, comecei a gostar”. Não tem muito interesse em conhecer outros gêneros.</p>
---	---

O elemento mediador entre o *aluno 9* e suas escutas é seu pai que, de certa forma, regula e transmite seu repertório ao filho, de modo compartilhado. Apesar de privilegiar uma escuta monotemática, o garoto demonstra enorme satisfação e desenvoltura, ao percorrer cantando esse território literalmente familiar.

O *aluno 7* não relata, mas esse seu interesse teve início em fevereiro de 2010, após ele ter conhecido e se encantado com algumas das músicas de Noel Rosa, trabalhadas durante as aulas de música, por ocasião do carnaval e do centenário de nascimento daquele compositor. Logo depois, em março, um jornal de São Paulo lançou uma coleção de CDs (*compact discs*) com a obra de 25 compositores, englobando as polcas e maxixes de Chiquinha Gonzaga, o samba carioca das décadas de 1910 a 1930, choros, marchas, marchinhas, samba-canção, baião, coco e o samba de São Paulo, de Adoniran Barbosa e Paulo Vanzolini. Como o 1º volume era dedicado a Noel Rosa, o aluno começou sua coleção de CDs e, em todas as aulas, fazia questão de trazer uma sacola com seu acervo, que crescia a cada semana, para compartilhar com os colegas aquilo que lhe era tão precioso: o cultivo de sua escuta. Embora seu prazer tenha sido motivado por um acontecimento de sala de aula, buscou ampliá-lo na banca de revistas da esquina de sua casa e contou com o apoio de seus pais. Depois de um ano, o garoto decidiu cantar e estudar piano.

O interesse por elementos musicais é comum a duas meninas. A opinião expressa por uma delas sobre as influências dos meios de comunicação já foi apresentada no capítulo anterior, mas mesmo assim encontra-se aqui reiterada. Seguem, então, os comentários das duas alunas:

<p>Aluna 8: 10 anos Matriculada na escola desde 2005 Toca piano e teclado Estudante de piano e teclado, diz que sente a influência dos meios de comunicação a ponto de, ao ouvir músicas novas das quais ainda não sabe o nome, tentar memorizar as notas, para depois pedir à professora de piano que a ensine a tocar. Demonstra seu especial interesse, declarando que ouve música todos os dias, “de manhã, à tarde e à noite”; e que, se não pode dançar por estar no carro, fica batendo o pé para marcar o ritmo. Em suas preferências musicais aparecem gêneros procedentes da cultura <i>hip-hop</i>, escolhidos por ela, e o <i>rock</i>, por causa do pai. Às vezes, escuta o tio, compositor, tocando. Em sua casa, todos os</p>	<p>Aluna 15: 10 anos Matriculada na escola desde 2011 Toca piano, flauta doce e faz aula de musicalização Ouve música pelo rádio do carro e, ao mesmo tempo, canta as músicas que conhece. Utiliza um aparelho de áudio digital para ouvir com outras pessoas, em sua casa de praia; quando quer escutar individualmente, coloca o fone nesse aparelho e também acessa a <i>internet</i>. Às vezes, sente a influência dos meios de comunicação, mas em outras não. Não tem preferências musicais, porque gosta de muita coisa e sempre teve interesse em conhecer outros gêneros. Em relação à atividade de musicalização que frequenta, relata que serve para aprender notas, compassos e tempos; escreve, ainda, que brinca com a avó de descobrir as notas.</p>
--	---

<p>irmãos e irmãs “curtem” música, até mesmo o de um ano [são 5 filhos]. “Adora” conhecer músicas novas. É muito raro escutar música desacompanhada, mas, quando acontece, é em seu aparelho de mídia digital, pela <i>internet</i> ou pelo celular. Além dos citados, utiliza rádio e televisão.</p>	
---	--

Embora as crianças tenham conhecimento de práticas musicais de outras culturas por intermédio da escola, a diversidade de escutas, de experiências, de pensamentos e de atitudes em relação à música dos 82 alunos que emitiram seus pareceres aponta para modalidades musicais das sociedades ocidentais, e, assim, reflete bem o cotidiano e os modos de vida dessas crianças, o que atesta a sinceridade com que responderam às perguntas formuladas.

Os dados reunidos no questionário, que revelam a escuta cultural desses alunos, avalizam o desenvolvimento de um projeto que tem o *rock* como tema, previsto para o 5º ano no plano de ensino (ANEXO C) da instituição que sediou a pesquisa. O estudo tem o intuito de tratar o histórico desse gênero desde suas origens (*blues, spiritual, gospel e country*) até suas novas vertentes, como *RAP* e *pop*, por meio de práticas musicais, pesquisas e elaboração de um trabalho final.

Essa convergência pode ser considerada uma demonstração da participação e da contribuição da escuta construída culturalmente para os processos de educação musical ou, ainda, pode ser interpretada como uma forma de entrecruzamento das culturas experiencial, crítica, acadêmica, social e institucional na escola.

4 PRÁTICA MUSICAL

O presente capítulo tem a intenção de retratar acontecimentos do dia a dia das aulas de música, explicitando, inicialmente, fatores básicos, porém relevantes da organização escolar, tanto da instituição como da ação docente. Ao trazer à discussão o contexto escolar, a atuação profissional da professora/ pesquisadora, os planos de ensino e as modalidades organizativas, há a pretensão de articular as culturas institucional, social, acadêmica e crítica com a cultura experiencial dos alunos. Com base nessa estrutura, procura-se descrever processos de aprendizagem que levam em conta as contribuições dos alunos – principalmente aquelas relativas à escuta construída culturalmente - e, ao mesmo tempo, os estimulam a buscar novos saberes.

4.1 AS AULAS DE MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR PESQUISADO

Conforme exposto no primeiro capítulo, as aulas regulares de música previstas no currículo para as classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, na instituição que sediou a pesquisa, são dadas uma vez por semana, têm a duração de 45 minutos e acontecem em uma sala ambiente especialmente preparada para atender à realização de atividades musicais em grupo – lembrando que o número de alunos por classe variou de 11 alunos (uma classe de 1º ano, em 2009) a 30 alunos (algumas classes de 5º ano, desde 2009), entre 2009 e 2011.

Convém assinalar que cerca de 40 crianças de 2º a 5º ano integram, ainda, o coro infantil da escola, que tem seus ensaios agendados às sextas-feiras, das 12h15 às 13h15, horário viável à participação tanto dos alunos do período da manhã quanto dos alunos do período da tarde.

A Música faz parte do currículo da instituição desde sua fundação, em 1964. Atualmente, a professora responsável pela regência do coro infantil e pelas aulas dessa disciplina no Ensino Fundamental I e, portanto, pela elaboração do Plano de Ensino Anual (ANEXO C) e dos planejamentos trimestrais e semanais, é esta pesquisadora.

4.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA/ PESQUISADORA

Em março de 1997, esta professora/pesquisadora estruturou, na escola em questão e em parceria com Idelvânia Passos Araújo, uma oficina voltada ao ensino e à prática em conjunto de flauta doce, destinada a alunos de 1ª a 4ª série (atualmente, 2º a 5º ano), que funcionou até junho de 2009, em caráter optativo. De agosto de 1998 a dezembro de 2008, a profissional atuou como docente de música na Educação Infantil, e, em 2004, assumiu, concomitantemente, as aulas dessa disciplina no Ensino Fundamental I. Em agosto de 2006, tornou-se também regente do coro infantil.

Cumpra apontar que, desde os 15 anos de idade, a professora ministrava aulas particulares de piano em sua cidade, Tietê, no interior do estado de São Paulo. Em 1990, na capital do mesmo estado, ao mesmo tempo em que cursava o último ano da graduação em instrumento (piano) no Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), integrou uma equipe de professores que lecionavam música, em caráter extracurricular, na antiga Escola Utta – distinguida pelo ensino da língua alemã e por uma abordagem marcada pelo diálogo entre diferentes culturas. Em junho de 1992, assumiu as aulas de música dispostas na grade curricular dessa instituição, onde trabalhou até final de 2002.

Ali, a proposta de ensino construtivista encantou-a e a despertou para possibilidades de atuação bem diversificadas, decorrentes de sua própria história de vida. Desse modo, as sonoridades experimentadas em sua terra natal e nos ambientes de sua convivência, junto a amigos e familiares, desde a infância, além de seus estudos formais de música no Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos”, em Tatuí, e, posteriormente, na ECA-USP, passaram a permear, de forma mais consciente, suas aulas.

Impulsionada a buscar sempre novos conhecimentos, agregou, à sua bagagem cultural, o estudo da flauta doce, de instrumentos de percussão, e a

pesquisa e prática de danças brasileiras. O contato com a etnomusicóloga e pesquisadora da cultura da infância Lydia Hortélio, mobilizou e transformou seu olhar e sua escuta em relação às manifestações sonoras e corporais das brincadeiras tradicionais das crianças.

A prática docente foi se configurando, também, a partir de seu vínculo com outras escolas de ensino regular, na cidade de São Paulo. Em sua atuação, desde o berçário até o Fundamental II, preocupou-se com a construção do conhecimento acadêmico, levando em conta o contexto escolar e as interações sociais, o compromisso com os repertórios da cultura crítica, o respeito pelas opiniões e conhecimento prévio dos alunos; sobretudo, dedicou-se ao ensino da Música enquanto atividade artística e área de conhecimento – associando-a, também, às questões de entretenimento em certos contextos.

4.3 PLANO DE ENSINO

O Plano de Ensino Anual (ANEXO C) e os planos de aula da escola pesquisada são organizados com base em referências bibliográficas relevantes, em documentos oficiais do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação do Estado e da Prefeitura de São Paulo, no Projeto Político Pedagógico e na proposta metodológica da escola. Apoiam-se, igualmente, na experiência profissional diversificada da professora e em seus estudos constantes nas áreas de Música e de Educação.

Os objetivos gerais da disciplina, expressos no Plano de Ensino Anual, vêm ao encontro da abordagem proposta ao longo desta pesquisa, que prevê a análise e a interpretação da participação e contribuição da escuta construída culturalmente nos processos de educação musical, sob a perspectiva do entrecruzamento de culturas. Apontam para a conscientização do aluno em relação ao papel desempenhado pela Música em diferentes contextos (artísticos, sociais, culturais) e para a importância da formação global do educando, mediante o oferecimento de oportunidades que o estimulem a trabalhar com seus sentidos, conhecimentos, interesses e criatividade. Acentuam também o desenvolvimento do *pensar* e do *fazer*

artísticos e da percepção estética do aluno, de modo a lhe proporcionar uma interação mais crítica com a realidade e o mundo que o cerca.

Embora os planejamentos estejam abertos a transformações em função dos acontecimentos singulares de cada turma, de projetos específicos e interdisciplinares e da contribuição dos alunos, cabe destacar que os objetivos e os conteúdos expostos no Plano de Ensino são efetivamente cumpridos. Dispõem-se, neste, elementos básicos da música – importantes como conhecimento mínimo dos alunos – e outros aspectos da cultura musical, escolhidos por serem considerados primordiais em relação ao contexto sociocultural das crianças. As alterações, variações, ampliações e aprofundamentos, oportunos e necessários, dão continuidade aos processos de aprendizagem significativa, visto que atendem aos interesses e disposição das crianças para aprender, além de oferecerem subsídios para sua atuação em diversas circunstâncias, não apenas musicais.

As atividades realizadas para a construção de conceitos nesta área possuem características lúdicas e formais. Os jogos e brincadeiras constituem-se em recurso dinâmico e propício para que as crianças sensibilizem-se, compreendam e utilizem os elementos musicais com consciência e coerência. O repertório é diversificado, abrangendo músicas e canções de diferentes épocas, estilos e culturas. A voz, o corpo e os instrumentos de percussão são as matérias-primas das aulas. Representações cênicas, movimentações, pequenas composições, improvisações e arranjos, apreciação e tentativas de escrita musical são práticas frequentes.

Muitas vezes, fazem-se gravações em áudio e vídeo das produções, possibilitando não só o registro dos trabalhos, mas também eventuais avaliações dos mesmos.

4.4 MODALIDADES ORGANIZATIVAS

Para a realização das atividades, é fundamental a elaboração do planejamento, incluindo a organização do espaço e dos roteiros das aulas – embora sempre prevendo a possibilidade de alterações no decorrer dos trabalhos. Por outro

lado, há assuntos que requerem mais tempo para serem estudados, outros, nem tanto; levar esse dado em conta, assim como ter clareza quanto aos objetivos e aos conteúdos pretendidos é primordial.

Faz-se necessário, inclusive, atender à heterogeneidade dos grupos, já que, tendo características e experiências próprias, as crianças apresentam, em certos casos, afinidades iniciais maiores com uma ou outra forma de expressão musical: suas preferências variam ao cantar, ao tocar, ao escutar e ao se movimentar, por exemplo. Em contrapartida, a familiaridade com determinadas atividades podem servir como ponto de partida e de transição para que os alunos se lancem com menos receio às formas de expressão não tão exploradas e conhecidas.

Em razão de todas essas variantes, as ações didáticas empreendidas sofrem as necessárias adequações ao se articularem aos propósitos dos processos de aprendizagem. Como poderá ser verificado nas práticas musicais descritas adiante, há diferentes modos de se estruturarem tais ações. Coincidindo com alguns deles, as modalidades organizativas – estabelecidas pela pesquisadora argentina Delia Lerner, com o intuito de abranger as diferentes possibilidades de atividades e de trabalhos a curto ou longo prazo para o desenvolvimento da leitura e da escrita – podem auxiliar na compreensão das estruturas ou sequências de aulas adotadas pela educadora da escola pesquisada.

Para Lerner (2002), o tempo é um fator de peso nas instituições escolares, pois nem sempre é suficiente para que os conteúdos e conhecimentos expressos nos programas de curso sejam abordados. Tendo consciência da impossibilidade de aumento do tempo ou da redução de conteúdos, ela sugere que haja uma mudança qualitativa em relação à utilização do tempo didático. Para isso, seriam necessárias duas condições: “manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas” (LERNER, 2002, p. 87). Segundo a autora, a criação dessas condições requer diferentes modalidades organizativas, que se articulam e coexistem ao longo do ano: projetos, atividades habituais (ou permanentes), sequências de situações didáticas e atividades independentes.

Os *projetos didáticos* – específicos das aulas, não os interdisciplinares – possibilitam contextos mais amplos, nos quais os conteúdos adquirem sentido pela sua articulação frente a objetivos abrangentes e pela construção de um produto final (com um prazo estipulado para sua realização). Podem durar alguns dias, semanas ou um período mais longo. Nos projetos de maior duração, os alunos e o professor têm ocasião de compartilhar o planejamento das tarefas, o cronograma necessário à sua realização e as responsabilidades diante das combinações acordadas.

As *atividades habituais* são autônomas, não se vinculam a um projeto e acontecem com frequência diária, semanal ou quinzenal. Têm por finalidade fazer com que o aluno estabeleça contato com determinados gêneros literários, com os quais não teria contato por si mesmo, e construa hábitos como o da leitura, por exemplo.

Segundo Lerner (2002), as *sequências de atividades* têm como único propósito a leitura. São promovidas situações em que os alunos têm oportunidade de ler exemplares diferentes de um mesmo gênero ou subgênero, em um período limitado a algumas semanas de aula. As atividades contam com a organização dos aprendizes em diferentes disposições, tanto em grupo como individualmente, proporcionando o confronto entre diferentes interpretações e reflexões pessoais.

As *atividades independentes* podem ser classificadas, de acordo com a autora, em dois grupos: *situações ocasionais*, quando, apesar de não ter ligação com a temática tratada no momento, a professora depara-se com um material literário que considera relevante compartilhar com os alunos, ou até quando um aluno faz uma sugestão de leitura; e *situações de sistematização*, consideradas independentes apenas por não estarem associadas, imediatamente, aos objetivos de determinada atividade ou projeto, embora se relacionem, de algum modo, aos propósitos didáticos e conteúdos que estão sendo trabalhados. Normalmente, acontecem como forma de sistematizar ou fixar, posteriormente, conhecimentos construídos em outras circunstâncias didáticas.

4.5 A ESCUTA CONSTRUÍDA CULTURALMENTE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A escuta construída culturalmente aparece discretamente ou de forma evidente nas situações de aprendizagem descritas a seguir. Embora haja a opção por apresentá-las conforme as modalidades organizativas propostas por Delia Lerner – para efeito elucidativo -, vale dizer que, mesmo antes de ter conhecimento da estruturação estabelecida pela educadora argentina e perceber semelhanças entre aquela e suas próprias ações didáticas, esta professora/ pesquisadora sempre procurava dar um formato significativo às atividades que eram colocadas em prática e ao encadeamento entre elas. Isso, como um recurso para não deixá-las desconexas e sem sentido, tornou possível retomá-las e conectá-las a outras atividades em ocasiões posteriores.

4.5.1 Projetos didáticos

Nos projetos desenvolvidos pela professora de música da instituição pesquisada, os preceitos apontados por Lerner são também considerados. Ademais, a configuração alcançada ao longo de sua prática docente atende às seguintes etapas: período inicial de sensibilização à temática ou ao assunto estudado, com ênfase nas características musicais inerentes e delineadas; pequenas pesquisas feitas com a finalidade de entender os temas, de acordo com os contextos cotidianos, e de verificar suas possíveis ramificações e pontos de vista; divisão dos alunos em grupos de pesquisa e de trabalho por subtemas; organização dos dados trazidos pelos alunos, em conformidade com os propósitos de cada grupo; definição dos produtos a serem elaborados; estruturação de um cronograma e de um roteiro das tarefas que devem ser cumpridas até a finalização dos produtos; apresentação final dos trabalhos (produtos) elaborados, com comentários e discussões compartilhadas. As autoavaliações, existentes como documento da escola para averiguar as opiniões e autoconceitos dos alunos, também dão indícios de seus aprendizados, bem como da significação dos projetos e das atividades realizadas durante os trimestres e o ano.

4.5.1.1 Roteiro de um programa de rádio produzido pelo 4º ano

Canções da Música Popular Brasileira (MPB) integram o repertório de todas as séries da escola, mas, no 4º ano, há um projeto específico, dedicado ao conhecimento de compositores da MPB e de sua obra. Trata-se da montagem de um roteiro de programa de rádio, elaborado mediante a organização de informações coletadas em pesquisas feitas pelos alunos sobre certos compositores e suas músicas e a criação de vinhetas e *jingles* (músicas de propaganda). A cada ano são determinados, pela professora, seis compositores a serem estudados. Em 2010, foram: Noel Rosa, como representante do samba carioca veiculado pelas emissoras de rádio na segunda metade da década de 1920 e na década de 1930; Adoniran Barbosa, pelas peculiaridades de seu samba paulista; Tom Jobim, devido à Bossa Nova; Milton Nascimento, Chico Buarque e Caetano Veloso – todos os três, pela participação nos festivais do final da década de 1960 e, ainda: o primeiro, por sua ligação com o grupo de compositores mineiros do chamado “Clube da Esquina”; o segundo, pela construção poético-musical ligada ao cotidiano e à política; o terceiro, por seu vínculo com o Movimento Tropicalista (*Tropicalismo*).

O projeto tem-se desenvolvido durante o 2º semestre de cada ano, desde 2006, e se estrutura conforme as seguintes etapas:

I - Período inicial de sensibilização, com apreciação de áudios de programas de rádio da década de 1950, enfatizando a conexão entre as seções dos programas e a função das vinhetas e *jingles*.

II - Distribuição dos alunos em seis grupos, cada grupo responsável por elaborar um programa relacionado a um compositor.

III - Realização de pesquisas individuais orientadas por questões, tais como: data e local de nascimento do compositor; dois aspectos de sua vida pessoal; três acontecimentos de sua carreira; algum fato curioso, tanto pessoal como profissional; a indicação de três de suas músicas.

IV - Comparação dos dados da pesquisa, entre os integrantes do mesmo grupo; seleção de informações e das músicas que devem constar no roteiro do programa de rádio, por serem consideradas relevantes – decisão em conjunto.

V - Elaboração básica do roteiro, com planejamento dos quadros do programa; criação da vinheta, associada à abertura e ao final do programa; criação de um produto comercial fictício, de uma propaganda para anunciá-lo e de um *jingle*.

VI - Escrita do roteiro integral do programa.

VII - Ensaios, apresentação final e gravação.

A criação de um roteiro de programa dedicado a Tom Jobim (APÊNDICE A – VÍDEO 4), feito em 2010, exemplifica bem o propósito e a estruturação do trabalho. Ao darem informações (APÊNDICE A – VÍDEO 5) sobre o processo de criação de seu grupo em relação à vinheta e ao *jingle*, duas alunas confirmaram que, para a composição da vinheta, procuraram se lembrar dos temas musicais de aberturas de programas televisivos. Acrescentaram que, inicialmente, tentaram fazer uma composição usando o piano de uma delas; contudo, por acharem difícil compor ao piano, resolveram usar “batidas de mão, mesmo”, conforme suas palavras. Escreveram a composição e a decoraram em seguida.

Quanto ao *jingle*, entoado por um colega, relataram que, ao consultar a lista de músicas de Tom Jobim, observaram que havia uma canção chamada “Canta, Canta”. Já que o produto a ser anunciado era um microfone capaz de reproduzir a voz desse compositor, fizeram apenas o início da composição – “Canta, canta, canta, com a voz do Tom Jobim” - e deixaram o garoto livre para criar sua interpretação.

Ao serem questionadas se, em seus processos de criação musical, costumavam apelar para as músicas ouvidas no dia a dia, ambas responderam que sim; e que, inclusive, há pouco, haviam “encaixado” uma letra de sua autoria, sobre assuntos da aula de História, na melodia de uma canção que ouvem em um

programa de televisão ao qual assistem. Foi-lhes perguntado se era uma paródia, e responderam que era “mais ou menos uma paródia”.

Nota-se no trecho descrito, a interação dessas meninas com a mídia, principalmente com a televisão, e a coerência de seus pensamentos – devido às suas experiências e conhecimentos anteriores – ao buscarem a sonoridade para a composição da vinheta nas ideias musicais que tinham em sua lembrança das aberturas de programas televisivos. A resolução do acompanhamento da canção em estilo *country* por meio de palmas tenha, provavelmente, ligação com as levadas rítmicas que caracterizam a relação interativa entre artista e público, em certos gêneros populares da música americana, embora, nessa pequena composição, as batidas aconteçam no primeiro e no terceiro tempos, e não no segundo e no quarto, diferindo nesse ponto das marcações dos gêneros indicados. A ideia de um desfecho da vinheta com duas palmas na segunda e na terceira pulsação dos compassos 15 e 17 – sob as pausas da voz - tem conexão com muitas manifestações musicais em que gestos sonoros acompanham a voz cantada ou falada, inclusive com algumas “brincadeiras de mão”, populares entre as crianças. Vale assinalar que uma das meninas pratica *sapateado* e, possivelmente, possa ter-se deixado influenciar pelo acompanhamento percussivo dessa modalidade de dança. Eis a transcrição da vinheta:

VINHETA: PROGRAMA DE RÁDIO SOBRE TOM JOBIM

Chiara e Clara

1
A - GO - RA VA - MO'A - PRE - SEN - TAR O NOS - SO LEI - LÃO
(PALMAS)

5
DO FA - MO - SO NÃO SEI NÃO DO FA - MO - SO NÃO SEI NÃO

9
PRE - MIOS VO - CÊ GA - NHA - RÁ SE VO - CÊ A -

13
DI - VI - NHAR QUEM VAI CAN - TAR QUEM VAI CAN - TAR

Figura 3 – Vinheta composta por crianças (transcrição).

Em relação ao *jingle*, o garoto que elaborou uma improvisação a partir do mote dado pelas duas garotas, garantiu – em conversa informal com a professora – que, normalmente, quando se põe a cantar, simplesmente deixa a voz sair (termos por ele utilizados), mas, no caso do *jingle*, disse que teria tomado como referência para sua criação a seção “B” da canção “Garota de Ipanema”, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

Uma possível ligação entre a parte da canção citada e a improvisação do aluno seria a fluência melódica e a estruturação do período de ambas, constituído, nos dois casos, por um *antecedente* – marcado por um contorno em que as notas se movimentam subindo e descendo entre o agudo e o grave, dentro de um intervalo de 4ª (“Garota de Ipanema”) e de 5ª (improvisação) – e por um *conseqüente*, com melodia direcionada para o agudo. A diferença em relação ao número de repetições no *antecedente* deve-se à adequação entre a letra e a melodia: três frases repetidas, em sequência, cada vez em tom mais agudo, em “Garota de Ipanema” (com relações intervalares não exatas, entretanto bem parecidas); e, na improvisação, duas frases com o início exatamente nas mesmas notas, mas com uma alteração ao final da segunda frase, e, ainda, a inserção de uma nova ideia musical (com relações intervalares maiores entre as notas) correspondente à transformação na letra entoada pelo menino.

Vale destacar, ainda, na produção desse menino (que não é um estudante específico de música), a noção espontânea de harmonia associada à organização formal (dada pela letra), e sua segurança rítmica. Na medida em que sua melodia foi progredindo, deu a impressão de que buscava a ampliação da harmonia, dentro de certo padrão já absorvido por ele em função de suas experiências de escuta. Quando sentiu que havia oportunidade, ainda introduziu um ritmo alusivo à bateria entre as partes contrastantes do período e no final. Esses dados correspondem exatamente ao que Salles (2002, p. 110) chama de *percepção imediata à criação*, em que o material sonoro é informado por escutas anteriores, mas também pela escuta imediata do que se está criando, isto é, do conjunto de referências tanto internas – da memória e do fluxo de sensações inconscientes que afloram – como externas – do entorno e dos sentidos, que incluem a própria voz do sujeito, que é tanto interna quanto externa.

A transcrição da melodia, com a seguinte proposta de harmonização³⁶ pode elucidar essas questões:

36 Harmonização sugerida por Ana Sílvia Ruy Vieira.

JINGLE: MICROFONE TOM JOBIM

Tema: Chiara e Clara
Improvisação: Nicola

Chords: G, G⁵⁺, G⁶, F[#]m^{7(b5)}, B⁷, Em, E⁷/D, Am/C, E⁷/B, Am, Am/G, F[#]m^{7(b5)}, F⁷, Em, Am, Dsus, G⁶, D^{9(b11)}, C⁷⁺, Am, A^{7b}, G⁶.

Lyrics: CAN - TA CAN-TA CAN-TA COM A VOZ DO TOM JO - BIM CAN - TA
CAN - TA CAN - TA BOS - SA NO - VA VAI
(FALADO) TUM TUM TA TUM TA
CO - ME - ÇAR COM A VOZ DO TOM JO - BIM
TUM TUM TA

Figura 4 – *Jingle*: improvisação elaborada por aluno (transcrição).

4.5.2 Atividades habituais

Com propósito semelhante às *atividades habituais* definidas por Lerner e na forma de um ritual de entrada das aulas de música desta professora/pesquisadora, são frequentes as atividades relacionadas à prática vocal, com canções de repertórios de anos anteriores (estas, geralmente a pedido das crianças) e do ano em curso. Em muitas ocasiões, as crianças, desejando partilhar suas músicas, ensinam ao grupo canções de seu repertório. Foi assim com “Arroz con leche”, contribuição de uma aluna vinda da Argentina, e “Naranja Dulce”, que outra menina aprendeu com a prima do México e, depois, ensinou às crianças de sua classe e à professora. Desse modo, os alunos aproximam-se de canções de diferentes gêneros e procedências, que normalmente não fariam parte de seu dia a dia, e de diferentes

materiais musicais e sonoridades. Desenvolvem, ainda, atitudes importantes para a prática vocal.

Em relação às contribuições específicas das duas canções citadas para os processos de aprendizado e desenvolvimento musical das crianças, cabe frisar que a primeira (“Arroz con leche”) tem acompanhado a realização de movimentos corporais variados, visando o desenvolvimento do senso rítmico, e tem sido entoada de forma sobreposta (*quodlibet*) à canção “Tengo una Muñeca”, também da Argentina, conforme sugestão da educadora musical Violeta Hemsy de Gainza³⁷.

Em 2008, a combinação dessas duas melodias levou Camila, então com sete anos, a cantar *Naranja Dulce* e a obter a atenção de seus colegas, mediante um silêncio instantâneo e olhares direcionados à menina. Pediram-lhe que repetisse várias vezes e se “deliciaram” com a música que a menina havia aprendido com sua prima, que morava no México (conforme relatado acima).

No início do ano seguinte, *Naranja Dulce* foi escolhida para começar as atividades de percepção de compassos com o 3º ano, assinalando o ternário, que se pode observar na valsa dançada pelas crianças (APÊNDICE A – VÍDEO 6).

4.5.3 Sequência de atividades

O conhecimento de obras da música de concerto pode ser realizado por meio da estruturação de uma sequência de atividades. Desde 2004, os alunos de 2º ano participam do Programa Educacional “Descubra a Orquestra”, promovido pela Orquestra Sinfônica do estado de São Paulo, assistindo a um dos concertos da série, geralmente no 1º semestre do ano. Como a escola tem acesso prévio ao programa a ser apresentado, sempre acontece uma preparação dos estudantes, que inclui: a apreciação de vídeos sobre orquestra e instrumentos; manuseio de livros sobre o assunto; jogos auditivos para percepção dos sons dos instrumentos; jogos corporais, que articulam gestos e sonoridades instrumentais, além de possibilidades

³⁷ GAINZA, Violeta H. de (Org.). **Para divertirmos cantando**: cancionero recreativo para escuelas y campamentos. Buenos Aires: Ricordi, 1973. p. 56.

de regência; apreciação de obras musicais do gênero, apresentadas pela professora ou trazidas pelas crianças (em 2011, em vez de música para orquestra, uma aluna trouxe, em DVD (*Digital Versatile Disc*), uma versão da ópera “A Flauta Mágica”, de Wolfgang Amadeus Mozart, que fez sucesso entre as crianças). Embora desde o Maternal haja o contato com obras desse repertório, nessa ocasião os alunos se aprofundam no estudo da música de concerto e apreciam *ao vivo* obras importantes desse patrimônio.

Outro exemplo de sequência de atividades realizada na escola refere-se à percepção das marcações de compasso, conteúdo abordado no 3º ano e já mencionado. A sequência (APÊNDICE A – VÍDEO 7), com duração prevista de quatro aulas, tem início com jogos corporais, segundo os quais as crianças devem se movimentar de acordo com diferentes séries de pulsações tocadas no tambor, primeiramente pela professora. A essas séries, são acrescentadas acentuações regulares, e os alunos devem movimentar-se impulsionados pelos acentos marcados. Nessa etapa, a marcação correspondente à primeira das pulsações é propositalmente exagerada, mas não explicada/explicitada verbalmente. Posteriormente, há o esclarecimento a respeito das marcações de compasso, por meio da dança: são tocadas valsas, sambas e *rock* ao piano, e as crianças devem criar diferentes movimentações, realçando os pontos que elas consideram de apoio em termos rítmicos. Nas aulas seguintes, os jogos corporais têm continuidade, com variações devido não só a mudanças nos instrumentos de comando, que passam a ser tocados por alunos, mas também às atividades de improvisação instrumental e corporal em grupo, que obedecem a formatos variados, em decorrência de criações coletivas.

Paralelamente aos jogos, são entoadas canções e brincadeiras faladas, e é feita a apreciação de CDs trazidos pelas crianças. O intuito de promover a audição das músicas que trazem é o de conhecer o repertório de escuta vigente entre elas e articulá-lo com os conteúdos das aulas de música, buscando a interação entre as escutas de dentro e de fora da sala de música. A partir dessa sequência, é notável a ampliação do vocabulário dos alunos em relação aos termos relacionados aos aspectos rítmicos da música e a compreensão do que é ritmo, pulsação e

compasso. Em uma das aulas – em que eram apresentados compassos diferentes dos convencionais binário, ternário e quaternário –, ao escutar “Take Five”, de Paul Desmond, em gravação de 1959, com “The Dave Brubeck Quartet”, um aluno levantou a seguinte questão: “existem músicas sem compasso?”. A partir daí, algumas audições para a próxima aula estavam decididas: canto gregoriano (não-métrico) e música da segunda metade do século XX (amétrica).

4.5.4 Atividades independentes: situações ocasionais e de sistematização

Os dois tipos de situações são observados comumente nas aulas de música. Em novembro de 2009, por exemplo, ocorreu a seguinte situação ocasional:

Em um domingo à tarde, esta professora estava pesquisando textos e artigos para leitura na *internet* e, por curiosidade, abriu um vídeo – *An Akadinda Lesson*³⁸ – em que o etnomusicólogo Gerhard Kubik tocava marimba africana com outra pessoa. Ambos compartilhavam o mesmo instrumento, sentados ao chão, em lados opostos, frente a frente, com as plaquetas do instrumento dispostas perpendicularmente a eles. A forma como executavam resultava em sonoridades que se complementavam, baseadas em ostinatos e com indícios de que um levava em consideração o que o outro produzia, escutando-se mutuamente.

No dia seguinte, alunos do 5º ano entraram na sala de música no horário de sua aula; e como os xilofones, utilizados pela classe do 2º ano minutos antes, que ainda não tinham sido guardados, os alunos do 5º começaram a explorá-los, improvisando. Coincidentemente, fizeram-no do modo que a professora havia observado no dia anterior pela *internet*: por meio de uma execução compartilhada. Sem hesitação, foi dada às crianças a oportunidade de realizar uma improvisação livre. Como o equipamento multimídia da escola estava no local, o vídeo do etnomusicólogo austríaco pôde ser apreciado logo em seguida. Essa situação não foi preparada a partir do vídeo assistido no dia anterior, nem de uma sugestão prévia

³⁸ AN AKADINDA LESSON. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6YFq3eghgTE&feature=related>>. Acesso em: 09 nov. 2009.

dos alunos. No entanto, em virtude do encadeamento de acontecimentos, ela tinha de se consolidar. Havendo, uma filmadora disponível no local, foi possível registrar o final desse evento relevante, conforme registro audiovisual número 8 (APÊNDICE A – vídeo 8).

Outra situação ocasional ocorreu a partir da sugestão da aluna Isabella, do 1º ano A, em abril de 2010. A menina trouxe para a aula de música um livro de imagens – “Onda”³⁹, de Suzy Lee – e pediu que fosse feita uma sonorização, como forma de criar uma interpretação para a história. O livro virou um grande brinquedo, depois uma partitura para todas as classes de 1º ano, proporcionando, primeiro, representações cênicas, e, na continuação, improvisações com percussão corporal, vocal e instrumental.

Em uma das classes, foram extraídas do livro apenas as imagens da “onda” para representação sonora. Enquanto a professora virava as páginas do livro, duas crianças interpretavam as imagens com dois tambores de mar⁴⁰ (um deles construído por um dos meninos) e os outros alunos apreciavam, para depois tecerem seus comentários. Uma criança filmou uma das cenas, que pode ser vista no registro audiovisual 9 (APÊNDICE A – VÍDEO 9).

As duas circunstâncias apresentadas tiveram em comum a prática da improvisação. No caso desses alunos de 1º ano, o estímulo vindo da ideia de uma aluna, que se transformou em roteiro para a fluência de gestos e sons dos dois intérpretes-improvisadores que era apreciada pelas outras crianças, proporcionou a atenção, a apreciação e a discussão focadas nos acontecimentos musicais, principalmente em relação às diferentes possibilidades de interpretação. Com os alunos de 5º ano, os intercâmbios e a conscientização a respeito dos gestos e sons, foram proporcionados pela atuação musical em conjunto, sem verbalização: a pesquisa, a experimentação sonora e a conexão entre os elementos e informações

³⁹ LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

⁴⁰ Instrumento de percussão, em formato de tambor circular, constituído por um pedaço de papel, pele de animal ou plástico que é estendido pelas suas extremidades superior e inferior, de forma a fechá-las. Em seu interior, são colocadas pequenas bolinhas de metal ou material alternativo, assim como nos chocalhos. Ao tocá-lo, segurando-se com as mãos pelas laterais, são comuns movimentos circulares, visando a obtenção de sons que reproduzem as sonoridades das ondas do mar.

musicais que essas crianças já sabiam articular, dessa vez, estavam em primeiro plano.

4.6 A ESCUTA CONSTRUÍDA CULTURALMENTE: ÚLTIMA PARADA

A seguir, será apresentada, de forma mais detalhada, uma sequência de atividades que foi realizada por um longo período e que, assim como as situações anteriores, também dá indícios da participação e da contribuição da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizagem musical nas aulas de música.

4.6.1 Primeiro ano: “O Trenzinho do Caipira”

Figura 5 –“O Trenzinho do Caipira”, de Heitor Villa-Lobos.
Representação: Tainá, 1º ano A, 2009.

Entre abril e junho de 2009, foi realizada uma sequência de aulas dedicadas a apresentar parte da obra do compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959) a alunos na faixa etária de seis anos, das seis classes de 1º ano então em funcionamento. Foi realizada, de início, a audição do 4º movimento de sua obra *Bachianas Brasileiras* nº 2, *Tocata*, conhecido como “O Trenzinho do Caipira”.

Após escutarem e interagirem com a obra de diversas maneiras, os alunos foram incentivados a ouvir atentamente os sons de seu dia a dia e a registrá-los no papel. Simultaneamente a esse processo, foram apresentadas algumas das canções

do *Guia Prático*⁴¹ de Villa-Lobos e realizadas atividades musicais diversificadas. Na ocasião, foi proposto às crianças que colecionassem objetos e registros gráficos de sons: cada classe passou a ter uma caixa, medindo 50 por 50 centímetros (50 cm x 50 cm) em cada face, que representava um vagão, e os materiais trazidos pelos alunos eram colocados dentro do vagão pertencente à sua classe. As notações gráficas iam sendo analisadas ao mesmo tempo em que eram produzidas, de acordo com critérios extraídos de “A tipologia das notações”, capítulo integrante da dissertação de mestrado *Gênese da notação musical na criança*⁴², de autoria de Pedro Paulo Salles.

4.6.1.1 Entrando no trem

Nas aulas das turmas de 1º ano ocorridas entre os dias 03/04/2009 e 08/04/2009, deu-se a apreciação de “O Trenzinho do Caipira”, de H. Villa-Lobos, que aconteceu de maneira aproximada à relatada nos próximos parágrafos, com pequenas variações devido às características próprias de cada classe.

Após a etapa inicial da aula, em que os alunos contam as novidades da semana e cantam as músicas trabalhadas desde o início do ano, foi-lhes solicitado escolher uma postura corporal confortável, que favorecesse a escuta em silêncio e atenta da obra.

No decorrer de quase toda a música, os alunos, bem acomodados, mantiveram o silêncio. Nos momentos finais, em todos os grupos, as crianças, contagiadas pela ação de um ou outro colega, expiravam e inspiravam o ar, sonoramente, acompanhando ritmicamente os acontecimentos musicais e buscando reproduzir a sonoridade percebida.

Quando a audição terminou, pediu-se a cada uma delas que se manifestasse a respeito do conhecimento anterior ou não da obra. De modo a estimulá-las a

⁴¹ VILLA-LOBOS, H. **Guia prático**: estudo folclórico musical. São Paulo; Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1932. v. 1.

⁴² SALLES, Pedro Paulo. **Gênese da notação musical na criança**. 1996. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

pensar sobre o assunto, foram feitas perguntas, como: Alguém já a conhecia?; Onde ouviu?; Em que momentos ouviu?; Se tivesse de explicar a alguém como é esta música, como a descreveria?; De que país ela seria?; Quem seria o compositor?; Que instrumentos foram tocados?.

Nenhuma criança soube dizer quem era o compositor ou o nome da peça, embora todas já tivessem ouvido algumas das composições de Villa-Lobos com suas professoras de classe⁴³. Mas a maioria ficou animada para revelar suas impressões. Comuns a várias delas, foram as sensações de “medo” e de “mistério” causadas pelo *allargando poco a poco*, e pelo *diminuendo e allargando*, compreendidos entre a *anacruse* para o compasso 159 e o compasso 165, que conduziam a um breve silêncio no último compasso e ao ataque do acorde final em *fortíssimo* (ANEXO D). Esse efeito serviu de estímulo para que o trecho final da gravação fosse repetido diversas vezes, havendo sempre um “ar de suspense” e de espera em relação ao último acorde.

Quando questionadas sobre a intenção do compositor em sugerir, na obra, a representação sonora de algum objeto ou situação, as respostas foram variadas, aludindo geralmente a animais. Em uma das classes, o “trem” veio de forma explícita; em outras duas classes, foram, entretanto, as percepções expressas por duas crianças, que não se referiram diretamente ao trem, as realmente marcantes:

“- (...) é uma ‘coisa’ que vai andando, andando, andando...” (Bruna).

“- Parece alguém andando de carro, com o som ligado, ouvindo música.” (Lucas).

⁴³ A escola mantém um caderno com textos e atividades voltadas à alfabetização, que trata exclusivamente da vida e da obra de compositores como Bach, Beethoven, Chopin, Mozart, Vivaldi e Villa-Lobos. Esse material foi produzido na década de 1980 e passa por revisões constantes. Durante o período dedicado ao estudo de um desses compositores, por exemplo, os alunos ouvem, junto à professora de classe, músicas relativas a cada compositor.

O que chamou a atenção na fala⁴⁴ de Bruna foi sua tentativa de representar o movimento presente na obra, por meio de uma expressividade vocal bem peculiar, de modo rítmico e pronunciando a sílaba “dan”, de “andando”, de maneira prolongada e com um leve acento: “andânnndo”. Em Lucas, destacou-se sua acuidade ao relatar a presença de elementos musicais simultâneos na “trama” composicional percebida por ele e buscar, em sons de sua memória, similaridades com o som ouvido no presente, em um processo de “reconhecimento” (SALLES, 1996, p. 83) – o que comprova a presença, em sua escuta, de sons que lhe são familiares, através dos quais define os sons atuais. No entanto, mais tarde, em seu registro no papel, essa sincronia não foi revelada: sua escrita foi analógica, de acordo com a representação sucessiva de acontecimentos e, ainda, em “boustrofédon”.⁴⁵

Figura 6 - Representação gráfica para a obra *O Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos. Aluno: Lucas, 1º ano A, 2009.

Percebe-se, nas observações e comentários expressos pelos alunos, que foi possível estabelecer um diálogo preparatório para a compreensão e a contextualização da obra em estudo e de seu compositor.

⁴⁴ Segundo Vygotsky (1989, p. 37), o papel da oralidade é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Ele considera que desde estágios precoces dessa evolução, ela é, inicialmente, mediadora de outras ações do indivíduo e, posteriormente, consiste em uma função sintetizadora, importante para se atingir formas complexas de percepção cognitiva.

⁴⁵ De acordo com Georges Jean (2008, p. 29): “Os hieróglifos podem ser também escritos de baixo para cima, ou alternadamente, da direita para a esquerda e, na linha seguinte, da esquerda para a direita. Esta última forma é dita ‘boustrofédon’, literalmente: como o boi que vem e vai quando o lavrador o faz traçar sulcos na terra”. Segundo depoimento de Salles, o mesmo ocorria em um tipo de escrita grega arcaica e na escrita glífica dos códices (livros sanfonados) do México pré-colombiano, como aqueles dos astecas e mixtecas, sendo que *Bous* é boi (em grego), e *strophé* é volta (vai e volta em ziguezague, como o boi ao arar a terra). Daí o termo estrofe, como algo que volta, vem de novo.

4.6.1.2 Heitor Villa-Lobos

O estreitamento da relação entre as crianças e o estudo pretendido estabeleceu-se por meio de uma história sobre a vida e a obra de Villa-Lobos, contada ainda na primeira aula. O roteiro construído para a narração dessa história mesclou elementos do livro *Villa-Lobos*, da série “Crianças Famosas” (SANTA ROSA, 1994), e informações obtidas em outras fontes, como o *site*, na *internet*, do Museu Villa-Lobos⁴⁶. Na aula seguinte, um gibi da “Turma da Mônica” sobre o compositor, trazido por uma das crianças e socializado com as outras turmas, também contribuiu para aguçar o interesse pela figura do músico.

O contato de Villa-Lobos, desde cedo, com a música erudita e popular gerou encantamento e estranhamento nos alunos. Especialmente, marcou-os o fato, não comprovado, mas mencionado por Vasco Mariz (1994, p. 141), de ter vendido livros que havia herdado de seu pai, para conseguir recursos financeiros e viajar pelo nordeste, em 1906 – quando, segundo versão desse autor, o compositor conheceu outras manifestações culturais e artísticas da cultura popular, ouviu e recolheu alguns dos temas e canções, que inseriu posteriormente em sua obra. Em uma das classes, após um tempo da aula em que o compositor foi levado, praticamente, a “júri popular”, as crianças começaram a brincar de escrever os sons que escutavam dentro e fora da sala, em um pequeno pedaço de papel utilizado de forma coletiva. Foram sons de passos, de vassoura limpando o chão, de crianças falando, entre outros.

O início do processo de escrita de sons em outra classe, com os comentários das crianças a respeito das características sonoras dos instrumentos e objetos tocados durante a realização de um ditado, podem ser vistos em um dos filmes (APÊNDICE A – VÍDEO 10).

⁴⁶ MUSEU VILLA-LOBOS. **Cronologia ilustrada**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.museuvillalobos.org.br>. Acesso em: 03/04/2009.

4.6.1.3 Pesquisa sonora no cotidiano

Na semana seguinte, houve a escuta e o registro gráfico individual de “O Trenzinho do Caipira” (APÊNDICE A – VÍDEO 11). A partir dessa experiência e dos registros coletivos feitos na aula anterior, os alunos tiveram como tarefa, para as aulas subsequentes, anotar sons do dia a dia que lhes fossem significativos e coletar instrumentos musicais, objetos sonoros, músicas ou outros elementos que tivessem algum sentido musical em suas vidas. Dessa maneira, assumiram o papel de pesquisadores⁴⁷ e começaram a colocar suas descobertas e trabalhos elaborados durante as aulas de música, na “caixa-vagão” (descrita mais acima) de sua classe.

Foi com seriedade e envolvimento que desempenharam sua função. Algumas contribuições trazidas: o CD *Adriana Partimpim*; um disco de vinil, com a gravação da Sinfonia nº 1, de Johannes Brahms; um par de maracás; chocalhos indígenas de amarrar na perna; um violão pequeno; uma flauta peruana; duas vagens com sementes de *flamboyant*; dois programas de concerto, da série *O aprendiz de maestro*; recortes de jornal com notícias sobre eventos ou músicos. Outros objetos foram trazidos, mas acabaram não ficando na caixa, porque as crianças não contavam com a permissão dos pais para deixá-los: CD do grupo de rock AC/DC; livros de cantigas de roda; acordeão de brinquedo; réplicas de instrumentos em miniatura.

Em relação aos registros gráficos, ocorreu a seguinte situação com Patrício, que viera do México no ano anterior:

- Marili! Marili! Eu trouxe um som.
- Ah! Pode me dar [*respondendo*].
- [*A professora de classe do aluno, Marina, diz:*]
- Ele me deu um papel, mas eu não sei onde coloquei.
- [*O menino, sem se importar, responde:*]
- Eu faço de novo.
- [*Quando Patrício foi entregar o pedacinho de papel onde tinha anotado seu som a esta professora/pesquisadora, foi indagado a respeito do que estava ali registrado. Ele respondeu, com muita naturalidade e de modo compenetrado:*]

⁴⁷ Para Vygotsky o *brinquedo* supõe imaginação e regra, determinada pela própria situação imaginária ou vice-versa. A representação de um “papel” implica na adoção de regras de comportamento inerentes ao personagem assumido (VYGOTSKY, 1989, p. 108).

- É um “ronquido”.
- Como?!
- Es el ronquido de mi papá.

Figura 7 – Representação gráfica para som ouvido no cotidiano.
El ronquido de mi papá. Aluno: Patrício, 1º ano A, 2009.

No que diz respeito aos objetos e instrumentos colocados na caixa, cada criança descrevia, inicialmente, o valor pessoal e musical do material que se constituía em sua contribuição (como o fez Patrício), mas, em seguida, os objetos tinham seu uso compartilhado por todos. Em relação aos CDs, eram feitas apreciações com ênfase nos elementos musicais, com o desenvolvimento posterior de práticas vocais, instrumentais, de movimento, de improvisação e de criação. As cantigas de roda de alguns livros eram cantadas, e as respectivas brincadeiras relembradas. Quanto aos instrumentos e objetos trazidos, estes eram experimentados individualmente – cada criança explorava por tempo determinado e depois passava para o colega que estava a seu lado, na roda, manusear. Esses materiais sonoros acompanharam canções, foram classificados por categorias estabelecidas pelo grupo – de início, de acordo com as observações dos próprios alunos e, depois, com as informações fornecidas pela professora (sopros, corda, percussão) – e foram organizados por altura. Além disso, também foram utilizados em jogos, como o *Jogo do Silêncio*, *O Som Não Pode Parar* ou *Não Saia do Trilho*.

No *Jogo do Silêncio*, a professora colocava na roda um dos instrumentos, que era passado de um aluno a outro, sem que ninguém fizesse ruído. Se, durante aquela rodada, acontecessem de 0 a 3 sons, o grupo marcaria 10 pontos; se ocorressem de 4 a 6 sons, 5 pontos; se houvesse de 7 a 10 sons, 1 ponto; e mais de

10 sons, nenhum ponto. Ao final de cada pontuação, eram discutidos os motivos pelos quais o instrumento havia soado ou não.

Em *O Som Não Pode Parar*, por sua vez, não poderia haver silêncio enquanto o instrumento era passado de mão em mão. Se parasse em algum momento, a rodada era reiniciada, até que o instrumento passasse por todos de forma sonora; ou, em outra versão, deixava-se chegar até o fim, para serem verificados os possíveis motivos que levaram à suspensão do som.

Em *Não Saia do Trilho*, eram dispostos ganzás lado a lado, pelo chão, formando um caminho, designado como o trilho do trem. Uma criança de cada vez deveria percorrer o trajeto, do começo ao fim, de olhos vendados, sem derrubar nenhum ganzá. Os outros alunos, sentados cada um com um instrumento ao redor do caminho, guiavam-na para que conseguisse chegar até o final do percurso com sucesso. Ao perceber que a criança de olhos vendados estava prestes a tocar um dos ganzás, os alunos que estivessem em sua direção imediatamente deveriam tocar seu instrumento, para fazê-la desviar do obstáculo.

Atividades com instrumentos também foram realizadas a partir da observação da presença marcante da percussão na obra “O Trenzinho do Caipira”. Cada criança escolhia um dos instrumentos à disposição – pandeiro, triângulo e tambor, por exemplo – para tocar. Dispostas as crianças em círculo, era proposto um jogo, que tinha como regra principal a imitação de um motivo rítmico curto, estabelecido por uma delas. Esta, primeira a tocar o ritmo, era o maquinista; e as outras, que repetiam o ritmo dado, uma por vez, na sequência da roda, representavam os vagões. As crianças se alternavam nos papéis. Progressivamente, em outras etapas, passavam a trabalhar em duplas, realizando pequenas seções de perguntas e respostas rítmicas, que foram escutadas e comentadas pelos colegas. Assim, aproveitando o artista em estudo, os alunos também se transformaram em compositores.

4.6.1.4 Escuta comentada

O entusiasmo das crianças pelas aulas era grande, e o desejo de ouvir o 4º movimento das *Bachianas Brasileiras* nº 2 era constante. Então, foi-lhes apresentada uma versão⁴⁸ com os “Meninos de Araçuaí” e o grupo “Ponto de Partida” cantando o tema principal desta obra, com letra de Ferreira Gullar⁴⁹.

Lá vai o trem com o menino
Lá vai a vida a rodar
Lá vai ciranda e destino
Cidade e noite a girar
Lá vai o trem sem destino
Pro dia novo encontrar
Correndo vai pela terra
Vai pela serra
Vai pelo mar
Cantando pela serra o luar
Correndo entre as estrelas a voar
No ar, no ar...

A aprendizagem da letra aconteceu por meio de uma brincadeira: após ouvir a gravação, cada criança, seguindo uma ordem, deveria dizer uma palavra que fora cantada, para a professora escrever na lousa. A fim de verificar a existência de determinadas palavras, houve certo número de repetições da escuta. Foi um jogo de memória com algumas rodadas, que obteve a atenção dos participantes por todo o tempo e que, ao terminar, contava com a letra organizada de acordo com o texto original.

Teve vez, em seguida, a apreciação de algumas canções do primeiro volume de *O guia prático: estudo folclórico musical*, com arranjos de H. Villa-Lobos (1932). *Que lindos olhos!* foi apresentada, inicialmente através de uma brincadeira em que uma criança tinha os olhos vendados enquanto a cantiga era entoada (primeiro pela professora e, depois, pelas crianças, que iam cantando à medida que aprendiam) e, quando chegava ao fim, os outros alunos procuravam “adivinhar” de que cor eram os olhos do (ou da) colega.

⁴⁸ VILLA-LOBOS, Heitor; Gullar, Ferreira. O trenzinho do caipira. Intérprete: Grupo Ponto de Partida; Meninos de Araçuaí. In: GRUPO PONTO DE PARTIDA E MENINOS DE ARAÇUAÍ. **Roda que rola**. Rio de Janeiro: Rob Digital, 2008. 1 CD. Faixa 33.

⁴⁹ In: GULLAR, Ferreira. **Poema sujo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

Passado o momento inicial de contato com a canção, foi feita a proposta de escutarem a gravação da canção em CD⁵⁰ - com o Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em arranjo de César Guerra-Peixe, com acompanhamento instrumental feito pelo Quinteto Villa-Lobos e regência de Elza Lakschevitz. As crianças, como detetives, teriam de descobrir segredos musicais escondidos na versão de 1987. Algumas observações:

- Tem orquestra [*na realidade, tratava-se de um quinteto de sopros*].
- É um coral de crianças.
- A segunda vez é mais fraco.
- Mas vai ficando forte depois.
- Tem introdução.
- As crianças são cariocas, porque falam “olhoch”
- As crianças são cariocas, porque falam que nem a Luísa [*dirigindo-se à colega vinda do Rio de Janeiro, naquele ano*].
- Os instrumentos vão ficando fracos na hora que vai começar a voz.

Na aula seguinte, a atividade de apreciação foi realizada com a faixa 17 do mesmo CD, com o mesmo coro, mas sem a presença de instrumentos, de acordo com a proposta do *Guia Prático*. As canções eram “Cai, cai balão” e “Bam-ba-la-lão”, com sobreposição de outra melodia (*quodlibet*) – “Lua, luar” – àquela última. Foi solicitado aos alunos que comparassem esta escuta com a anterior.

- São as mesmas crianças.
- Não tem instrumentos.
- No começo é só uma criança cantando sozinha. Depois tem mais.
- Só começa uma criança. Depois tem mais crianças. Começa fino e depois mais grosso. Só uma, é mais bonita [*no caso, fino corresponde a agudo e grosso a grave*].
- Elas não cantam igual [*referindo-se à ocorrência de duas vozes*].
- São duas músicas.
- Não! São três!
- São duas músicas misturadas: “Bam-ba-la-lão” e “Lua, luar”. No começo tem “Cai, cai, balão”.
- É bem agudinho [*o garoto Rodrigo tentava imitar a voz da criança do início e não parou mais. As outras crianças, por sua vez, o imitaram: foi um verdadeiro festival de vozes agudas*].

Uma vez que integraram referências prévias de escuta das crianças – de sua cultura experiencial –, os comentários enfatizaram não só elementos musicais (*significados musicais inerentes*), mas também aspectos culturais e sociais

⁵⁰ ACERVO FUNARTE. **Villa-Lobos para crianças**. Rio de Janeiro: Atração Fonográfica; Instituto Cultural Itaú, 1998. Com CD e encarte.

(*significados musicais delineados*), como, por exemplo, a maneira de falar do carioca. Os termos empregados revelaram proximidade com o universo musical, provavelmente por influência das aulas, e facilidade de articulação entre os conhecimentos musicais expressos nas canções com aspectos presentes em sua vida cotidiana.

Os instrumentos de percussão, já mencionados na seção anterior, foram, em seguida, novamente utilizados. Desta vez, o conjunto instrumental contava com xilofones e metalofones. Foi proposto um roteiro de improvisação, em que um chefe conduzia as entradas e os cortes do grupo, com a condição de que deveriam aparecer, alternadamente, características musicais de “Bam-ba-la-lão” – marcação mais rítmica e vigorosa dos instrumentos de pequena percussão, de madeira, pele e metal – e de “Lua, luar” – com predomínio dos instrumentos de plaquetas (xilofones e metalofones).

4.6.1.5 Finalizando a seção

A sequência de atividades alcançou o intuito de apresentar acontecimentos da vida e parte da obra de Heitor Villa-Lobos às crianças do 1º ano. Além disso, ao pesquisarem e registrarem os sons do dia a dia e os acontecimentos que lhes eram significativos, as crianças tiveram a oportunidade não só de ampliar seu repertório de escuta, como também de aprofundar conhecimentos anteriores. O entusiasmo e a concentração diante das descobertas e das práticas musicais evidenciaram a relevância dos conteúdos e do encadeamento de atividades proposto.

CONCLUSÃO

A presente dissertação procurou registrar procedimentos metodológicos, conceitos e reflexões relevantes suscitadas durante a pesquisa bibliográfica e de campo sobre o papel da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizado e de desenvolvimento musical das crianças de uma escola da cidade de São Paulo.

A abordagem metodológica adotada, caracterizada pela pesquisa etnográfica participante e pela presença da pesquisadora como instrumento essencial durante todo o processo (observação, mediação, instigação; levantamento, seleção, sistematização e interpretação dos dados coletados; tomadas de decisões; elaboração do relatório final da pesquisa), a perspectiva sociocultural (fundamentada em autores responsáveis por obras fundamentais da literatura das áreas da Antropologia, da Educação e da Educação Musical) e a análise e interpretação das aulas de música observadas na instituição que sediou a pesquisa (algumas expostas nos capítulos 3 e 4) compuseram um sistema conceitual e metodológico favorável aos propósitos do estudo e ao estabelecimento de determinadas constatações.

A escuta construída culturalmente – entendida como o *conjunto de referências sonoras adquiridas, cultivadas e compartilhadas por um indivíduo ou grupo social, como seu acervo próprio de escuta, de acordo com suas experiências particulares, interpessoais e sociais diárias* – é elemento importante nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical e serve de parâmetro para averiguar os conhecimentos e os pensamentos que marcam e transformam as ideias preconcebidas dos alunos acerca da Música. Constitui-se, portanto, em uma questão fundamental para as ações mediadoras do professor com vistas a promover a ampliação e o aprofundamento crítico das concepções musicais dos educandos. Por outro lado, também é válida para que a criança tenha consciência de seus saberes e de sua atuação em seus próprios processos de construção de conhecimentos musicais, tanto nas experiências individuais como nas trocas interpessoais em situações acadêmicas e no dia a dia.

Outra verificação diz respeito à condição dinâmica da escuta enquanto elemento constituído social e culturalmente, segundo as concepções de Green (1997) e de Palheiros (2006) expressas no capítulo 3. As perspectivas dessas duas pesquisadoras evidenciam as transformações nos modos de escuta da atualidade e podem ser reforçadas pela compreensão de escuta proposta por Iazzetta (2009). Ao tratar da mediação tecnológica, esse autor discorre sobre as mudanças progressivas dos modos de escuta musical após o surgimento da fonografia. As transformações, segundo ele, não foram apenas contextuais, mas, sobretudo, provocaram alterações nas atitudes do ouvinte em relação à música.

Iazzetta traça um percurso pelas diferentes ideias de escuta que têm sido consideradas desde então. Passa pela escuta focada e estrutural, que demarca a hierarquia de caráter ideológico da música de concerto sobre a de entretenimento no século XX; considera a distinção entre escuta *analítica*, direcionada à busca de informação no som, e escuta *distráida*, que implica no envolvimento do ouvinte com outra atividade. Chega a uma perspectiva que defende que os diferentes modos de escuta são adequados às convenções socioculturais, que são, por sua vez, apropriadas ao contexto em que uma manifestação musical acontece. São exigidas do ouvinte, pois, competências e estratégias de escuta diferenciadas em função das diferentes situações. Dessa forma:

A escuta pode ser entendida então como uma situação que coloca em correlação as particularidades de um contexto (ambiente, gênero musical, convenções socioculturais) e as estratégias de escuta adotadas pelos ouvintes em relação a um determinado repertório (IAZZETTA, 2009, p. 41).

A mobilidade dos modos de escuta, percebida nas palavras de Iazzetta, de Palheiros e de Green, é também percebida nas respostas dos alunos ao questionário sobre escuta musical, expressas no terceiro capítulo. Consequentemente, essa flexibilidade se faz presente nos processos de aprendizado e de desenvolvimento musical dos alunos.

Desse modo, é possível concluir que a investigação a respeito da participação e da contribuição da escuta nos processos de educação musical - embora tenha atingido o objetivo e os desafios determinados no início, mediante as análises e

exemplificações de situações reais vivenciadas nas aulas de música - encontra-se aberta a indagações constantes em função do caráter dinâmico de seu objeto de estudo, este marcado por transformações contínuas em relação a aspectos subjetivos, sociais, culturais e tecnológicos.

REFERÊNCIAS⁵¹

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas (FCC), n. 77, p. 53-61, mai.1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).
- BLACKING, John. **How musical is man?** Washington/USA: The University of Washington Press, 2000. (The Jessie and John lectures).
- BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Tradução Celso de Castro (org.). 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BOAS, Franz. On alternating sounds. **American Anthropologist**. Blackwell Publishing on behalf of the American Anthropological Association, v. 2, n. 1, p. 47-54, jan. 1889. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/658803>>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças**: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Tradução Sérgio Figueiredo. **Revista da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical, n. 16, 7-16, mar. 2007.
- BUCKINGHAM, David. Questionar é fundamental na Educação para as mídias. Londres: **Nova Escola**, São Paulo, ano 26, n. 239, p. 42-44, jan./ fev. 2011. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CANCLINI, NÉSTOR GARCIA. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. Tradução introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latinoamericanos, 1).
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 3. Ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2006.
- DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão. **Viver Mente & Cérebro**, Rio de Janeiro; São Paulo, v. 2, p. 38-49, 2005.

⁵¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Papirus, 1998.

DÍAZ, Maravillas (Coord.) et al. **Introducción a la investigación en educación musical**. Prólogo de Liane Hentschke. Madrid: Enclave Creativa, 2006.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. (Métodos de Pesquisa).

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. (Antropologia Social).

GOMES, Mércio P. **Antropologia**: ciência do homem: filosofia da cultura. São Paulo: Contexto, 2010.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução Oscar Dourado. **Revista da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical, n. 4, p. 25-35, set. 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, 1997. Originalmente: HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. *In.*: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5). Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_2.pdf. Acesso em: 27 mai. 2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart (Org.); SOVIK, Liv (Org.) . **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; UNESCO, 2003.

IAZZETTA, **Música e mediação tecnológica**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2009.

JEAN, Georges. **A escrita**: memória dos homens. Tradução Lúcia da Motta Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. (Descobertas).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Prefácio de Emília Ferreiro. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio (Org.). **Aprendizagem Significativa**: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai/ jun/ jul/ ago, 2003.

MOURA, Margarida Maria. **Nascimento da antropologia cultural**: a obra de Franz Boas. São Paulo: Hucitec, 2004.

NOVAK, Joseph D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PALHEIROS, Graça B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. ILARI, Beatriz S. (Org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. (Série Pesquisa, n. 112).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Ensino e constituição do sujeito. **Viver Mente & Cérebro**, Rio de Janeiro; São Paulo, v. 2, p. 58-67, 2005.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari. **Revista da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical, n. 12, p. 73-88, mar. 2005.

_____. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari. **Revista da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical, n. 14, 7-16, mar. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES, Pedro Paulo. **Gênese da notação musical na criança**. 1996. 244p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SALLES, Pedro Paulo. **A reinvenção da música pela criança**: implicações pedagógicas da criação musical. 2002. 288 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado dos objetos musicais**: ensaio interdisciplinar. Tradução Ivo Martinazzo. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Prefácio de Maria Felisminda de R. e Fusari. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 2. ed. Madrid: Akal, 2003.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE MÚSICA

ACERVO FUNARTE. **Villa-Lobos para crianças**. Rio de Janeiro: Atração Fonográfica; Instituto Cultural Itaú, 1998. Com CD e encarte.

AN AKADINDA LESSON. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=6YFq3eghgTE&feature=related>>. Acesso em: 08 nov. 2009.

GAINZA, Violeta H. de (Org.). **Para divertirmos cantando**: cancionero recreativo para escuelas y campamentos. Buenos Aires: Ricordi, 1973. p. 56

HORTÉLIO, Lydia (Org.). **Abre a roda tindolelê**. Intérpretes: Antonio Nóbrega; vários. São Paulo: Instituto Brincante, 2003. 1 CD.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MUSEU VILLA-LOBOS. **Cronologia ilustrada**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.museuvillalobos.org.br>. Acesso em: 03 abr. 2009.

SANTA ROSA, Nereide S. **Villa-Lobos**. 15. ed. São Paulo: Callis, 1994. (Crianças Famosas).

SOUSA, Maurício de. **Gente brasileira**: Aleijadinho, Oswaldo Cruz, Santos Dumont e Villa-Lobos. São Paulo: Globo, 2006. (Coleção Você sabia? Turma da Mônica).

VENEZA, Maurício. **Chapeuzinho vermelho**: do jeito que o lobo contou. Belo Horizonte: Compor, 1999. (Revira o Conto).

VENEZA, Maurício. **O dragão e o cavaleiro**: do jeito que a princesa contou. Belo Horizonte: Compor, 1999. (Revira o Conto).

VILLA-LOBOS, H. **Guia prático**: estudo folclórico musical. São Paulo; Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1932. v. 1.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Bachianas Brasileiras n. 2**. Milão: G. Ricordi, [19--]. 86 p. Orquestra.

VILLA-LOBOS, H. Bachianas Brasileiras n. 2. **Villa-Lobos: par lui même**. Paris, EMI, 1991. Compact disc nº 2.

VILLA-LOBOS, Heitor; Gullar, Ferreira. "O trenzinho do caipira". Intérprete: Grupo Ponto de Partida; Meninos de Araçuaí. GRUPO PONTO DE PARTIDA E MENINOS DE ARAÇUAÍ. **Roda que rola**. Rio de Janeiro: Rob Digital, 2008. 1 CD. Faixa 33.

APÊNDICE

APÊNDICE A – REGISTRO AUDIOVISUAL

APÊNDICE B – COMPOSIÇÃO COLETIVA (TRANSCRIÇÃO)

O DRAGÃO E O CAVALEIRO
(do jeito que a princesa contou)

Guilherme, Isabella, Nina, Victor e Vinicius

1.
PE - GUEM A PRIN - CE - SA JÁ, JÁ, JÁ!

2.
JÁ! EU VOU, EU VOU, PE - GAR A PRIN - CE - SA'EU

VOU! PA - RA - RA TCHI - BUM PA-RA - RA TCHI - BUM EU VOU PE

1.
GAR A PRIN - CE - SA'EU VOU! EU VOU!

2.
(quase falado) NHE - CO NHE - CO

NHE - CO EU VOU TE BA - LAN - ÇAR, NHE - CO NHE - CO

NHE - CO EU VOU TE LI - BER - TAR!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: “REFLEXÕES SOBRE ESCUTA MUSICAL”

NOME DA INSTITUIÇÃO		MÚSICA	
<small>Nome</small>	<small>Ano</small>	<small>Nº</small>	<small>Data</small>

REFLEXÕES SOBRE ESCUTA MUSICAL

Pense sobre as questões abaixo e, em seguida, responda-as:

1. Em que momentos de seu dia a dia e com que frequência você escuta música? Ao ouvir, costuma fazer mais alguma coisa ao mesmo tempo?
2. Em que situações você escuta música junto com outras pessoas?
3. Em que situações você escuta música individualmente?
4. Que aparelhos e recursos sonoros você utiliza em suas escutas?
5. Ouvir rádio, assistir a programas de televisão e acessar a *Internet* ou outros veículos de comunicação influenciam seus modos de escuta?
6. Atualmente, você tem um tipo de música, conjunto ou artista preferido? Alguém ou algum acontecimento fez com que você tivesse essa preferência?
7. Tem interesse em conhecer outros gêneros musicais?
8. Realiza alguma atividade, fora da escola, relacionada à música, como, por exemplo, dança e capoeira? Toca algum instrumento ou canta?

APÊNDICE D - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO “REFLEXÕES SOBRE ESCUTA MUSICAL”

RETEXTUALIZAÇÃO

Aluna 1: 10 anos

Matriculada na escola desde 2008

Toca flauta doce e piano

Para acordar de manhã, coloca o despertador de seu aparelho de áudio digital para tocar uma música; ouve também quando está fazendo lição; isso, praticamente, todo dia. Às vezes, canta ou dança junto com a música. Raramente ouve música sozinha, geralmente está na companhia de uma amiga; quando o faz, é porque está triste ou abalada. Usa aparelhos de reprodução de mídia digital, computador, celular, rádio e aparelho de CD. Os meios de comunicação influenciam suas escutas, pois há músicas que conheceu pelo rádio ou artistas que conheceu através de um jogo de videogame. Sua artista favorita é Miley Cyrus, que conheceu pelo seriado “Hannah Montana”. Tem interesse em conhecer outros gêneros: inclusive, há pouco tempo, começou a escutar música clássica.

Aluno 2: 9 anos

Matriculado na escola desde 2003

Não faz atividade relacionada à música fora da escola, mas gosta de dançar.

Ouve música todos os dias, individualmente, enquanto faz a lição; e acompanhado, quando algum amigo vai à sua casa. Usa aparelhos e *software* de mídia digital como recursos sonoros. Os meios de comunicação o influenciam um pouco e, embora goste da música de Cee-lo Green⁵², e de “Waka-Waka”, composição gravada pela cantora Shakira⁵³, tem interesse por outros gêneros.

Aluno 3: 10 anos

Matriculado na escola desde 2007

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Costuma ouvir música quando está no carro ou jogando videogame, com sua família. Ouve a sós, quando está no quarto ou jogando alguma coisa. Usa computador, aparelho de mídia digital, rádio e televisão. Embora não tenha especificado, afirmou que os meios de comunicação o influenciam em seus modos de escuta; não tem música preferida, pois escuta qualquer uma, desde que goste. Não tem interesse em conhecer diferentes gêneros musicais.

Aluno 4: 10 anos

Matriculado na escola desde 2007

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música sempre que pode e não costuma fazer outra coisa ao mesmo tempo, a não ser quando brinca com o irmão; sozinho, ouve no quarto. Utiliza celular, aparelho de mídia digital e computador. Os meios de comunicação o influenciam, porque acha que as músicas veiculadas por eles são boas; não tem preferências musicais. Tem interesse por outros gêneros, desde que a música seja boa.

Aluna 5: 9 anos

Matriculada na escola desde 2008

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música com frequência, com sua família e a sós; utiliza diferentes aparelhos e recursos: aparelhos de mídia digital, computador e rádio. Foi categórica ao afirmar que os veículos de comunicação não a influenciam em seus modos de escuta. Essa resposta foi coerente com outros de seus comentários, que revelaram hábitos de escuta bem diversificados: ela diz adorar o *Iron Maiden* (banda britânica de *heavy metal*), por influência do pai; prefere *rock*, mas tem interesse por outros gêneros. Ao conhecer parte da obra de Adoniran Barbosa nas aulas de música, “amou”, e acabou comprando um CD (*compact disc*).

Aluno 6 : 10 anos

Matriculado na escola desde 2007

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música às vezes com os pais, no carro, e individualmente, enquanto joga videogame; também quando assiste a vídeos pela televisão. Não usa fones de ouvido e diz que os meios de comunicação não afetam suas escutas. Procura conhecer vários gêneros, pois tenta ver o lado bom das músicas; no entanto, odeia música sertaneja. Escuta Queen e Ramones, desde “nenezinho”, e por isso se diz marcado por esses grupos, que são de sua preferência. Assinala: “Infelizmente não toco nenhum instrumento, mas vou tocar.”

Aluno 7: 11 anos

Matriculado na escola desde 2007

Canta e toca piano

⁵² Cantor, compositor e produtor musical estadunidense de gêneros musicais ligados ao *hip-hop*.

⁵³ Cantora, compositora, coreógrafa e produtora musical estadunidense de pop rock, com inserções pela *world music*, fazendo o uso de elementos de músicas tradicionais de diferentes lugares do mundo.

Aprecia música todos os dias, sem fazer outra coisa ao mesmo tempo. Ouve música na companhia de alguém, quando está no carro, e não o faz individualmente. Utiliza um aparelho de áudio digital, e os meios de comunicação não o influenciam em suas escutas. Interessa-se por músicas de compositores mais antigos da Música Popular Brasileira (MPB); não tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluna 8: 10 anos

Matriculada na escola desde 2005

Toca piano e teclado

Estudante de piano e teclado, diz que sente a influência dos meios de comunicação a ponto de, ao ouvir músicas novas das quais ainda não sabe o nome, tentar memorizar as notas, para depois pedir à professora de piano que a ensine a tocar. Demonstra seu especial interesse, declarando que ouve música todos os dias, “de manhã, à tarde e à noite”; e que, se não pode dançar por estar no carro, fica batendo o pé para marcar o ritmo. Em suas preferências musicais aparecem gêneros procedentes da cultura *hip-hop*, escolhidos por ela, e o *rock*, por causa do pai. Às vezes, escuta o tio, compositor, tocando. Em sua casa, todos os irmãos e irmãs “curtem” música, até mesmo o de um ano [são 5 filhos]. “Adora” conhecer músicas novas. É muito raro escutar música desacompanhada, mas, quando acontece, é em seu aparelho de mídia digital, pela *internet* ou pelo celular. Além dos citados, utiliza rádio e televisão.

Aluno 9: 10 anos

Matriculado na escola desde 2004

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música todos os dias pelo rádio do carro e sempre “adorou” cantar, mesmo não sabendo a letra. Como seu pai frequentemente grava-lhe CDs, “não para” de escutá-los e de cantar. Ouve música quando está na “balada”, “curte” regularmente na casa das pessoas, em meio a brincadeiras e, quando tem vontade, ouve sozinho. Não tem influência da mídia, segundo ele, porque sempre ouve as músicas que o pai grava nos CDs. É aficionado por The Beatles, e gosta tanto do Paul McCartney, que foi a seu show. Escreve: “Meu pai ouvia Beatles e, quando pequeno, comecei a gostar”. Não tem muito interesse em conhecer outros gêneros.

Aluna 10: 10 anos

Matriculada na escola desde 2008

Canta

Ouve música o dia inteiro, com exceção de quando está na escola e fazendo atividades extras. Às vezes, mas não sempre, faz outra coisa ao mesmo tempo. Compartilha música com outra pessoa, quando está no carro ou com as amigas; em outras situações, ouve sozinho. Utiliza os seguintes recursos para suas escutas: aparelho de mídia digital, rádio e computador. Os meios de comunicação algumas vezes a influenciam. Prefere música *pop*, por influência do irmão, mas gosta de conhecer outros gêneros.

Aluno 11 : 10 anos

Matriculado na escola desde 2003 (saiu em 2007 e retornou em 2010)

Toca violão

Normalmente, quando está ao computador, jogando alguma coisa, acessa o *Youtube*⁵⁴ e ouve músicas. Caso escute alguma da qual gosta, canta ao mesmo tempo. Ouve música com outras pessoas – no carro, em casa, ou em festas; e também a sós, quando não há ninguém na sala. Utiliza como recursos: rádio, aparelho de mídia digital e *internet*. Dependendo da rádio, influencia sua escuta. Gosta de *rock*, *heavy metal* e *pop*, mas não tem banda favorita; quem o influencia a gostar de *pop* são os seus amigos. Não se interessa por outros gêneros.

Aluno 12: 10 anos

Matriculado na escola desde 2006

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música, normalmente, quando está no carro ou assistindo à televisão. No carro, ou em uma festa, ouve com outras pessoas; individualmente, ouve quando o amigo (aluno 11) indica uma música “legal” no *Youtube*, ou quando toma banho. Os recursos que utiliza em suas escutas são o rádio e um aparelho de mídia digital. Os meios de comunicação o influenciam bastante; seu artista preferido é o Slash, que já foi do Guns N’ Roses. Não tem muito interesse em conhecer outros gêneros.

Aluna 13: 10 anos

Matriculada na escola desde 2003 (saiu da escola em 2006 e retornou em 2011)

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música muitas vezes por dia e, às vezes, usa o computador ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, quando recebe alguém em casa; e individualmente, quando está em seu quarto. Como recursos, costuma utilizar computador, rádio e televisão e sente “mais ou menos” a influência da mídia. Gosta muito do Luan Santana e das músicas dele, de sertanejo e de *pop*. Não tem interesse por outros gêneros.

Aluno 14 : 10 anos

Matriculado na escola desde 2008

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve bastante música: logo de manhã, quando vai à escola, e ao final da tarde. Gosta de ouvir acompanhado por uma amiga (aluna 70), e sozinho, em um aparelho de áudio digital, também durante o banho. Os recursos que utiliza em suas escutas são: aparelho de mídia digital, rádio e *Youtube*. Sente “mais ou menos” a influência dos meios de comunicação, mas também ouve músicas por outros meios. Tem uma banda de brincadeira, “Os Barrigueiros”, e gosta do Bruno Mars (*pop*, *hip-hop*), sem ter sido influenciado por ninguém. Interessa-se em conhecer outros gêneros.

⁵⁴ Site da *internet* de compartilhamento de vídeo digital.

Aluna 15: 10 anos**Matriculada na escola desde 2011****Toca piano, flauta doce e faz aula de musicalização**

Ouve música pelo rádio do carro e, ao mesmo tempo, canta as músicas que conhece. Utiliza um aparelho de áudio digital para ouvir com outras pessoas, em sua casa de praia; quando quer escutar individualmente, coloca o fone nesse aparelho e também acessa a *internet*. Às vezes, sente a influência dos meios de comunicação, mas em outras não. Não tem preferências musicais, porque gosta de muita coisa e sempre teve interesse em conhecer outros gêneros. Em relação à atividade de musicalização que frequenta, relata que serve para aprender notas, compassos e tempos; escreve, ainda, que brinca com a avó de descobrir as notas.

Aluna 16: 10 anos**Matriculada na escola desde 2004****Toca piano e flauta doce**

Ouve bastante música, porque a mãe toca violão; geralmente não faz outra coisa ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas quando está em reuniões de família ou quando alguma amiga quer ver um clipe pela TV; quando vai dormir, costuma escolher Mozart. Utiliza como recursos TV, rádio e *internet*, e afirma que os meios de comunicação influenciam suas escutas; menciona, a título de exemplo, um dia em que foi a Ibiúna e assistiu a um clipe do Justin Bieber (cantor de música *pop*, canadense), do qual gostou. Tem interesse em conhecer outros gêneros, mas não gostaria de ouvir *heavy metal*.

Aluna 17: 10 anos**Matriculada na escola desde 2010****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música ao final do dia e, mais prolongadamente, durante o fim de semana. Ouve com outras pessoas, ou então sozinha, em seu quarto, quando está triste ou não tem nada para fazer. Utiliza um aparelho de mídia digital e percebe a influência dos meios de comunicação. Tem um artista preferido, mas não especificou qual é. Tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 18: 10 anos**Matriculado na escola desde 2005****Toca violão**

Ouve música todo dia, no carro, quando vai da escola para casa; ao mesmo tempo, conversa. Toda vez está com alguém, nunca ouve música a sós. Utiliza rádio com ou sem entrada para CD e televisão; percebe a influência dos meios de comunicação em suas escutas. Tem preferência por The Beatles, por causa do pai, mas gosta, praticamente, de todos os gêneros musicais e sempre tem interesse em conhecer mais.

Aluna 19: 10 anos**Matriculada na escola desde 2004 (saiu da escola no final de 2006 e retornou em 2008)****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música de manhã, à tarde e, às vezes, à noite, sempre fazendo outra coisa ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas quando está no carro e sozinha, quando está fazendo lição; algumas vezes, também antes de dormir e quando está no banho. Utiliza em suas escutas o rádio do carro, aparelho de mídia digital e o rádio de seu quarto; relata que os meios de comunicação lhe chamam a atenção. Gosta de música eletrônica, de Selena Gómez (*pop* e *electro*), de Bruno Mars (*pop* e *hip-hop*), Katy Perry (*pop*) e Shakira (*pop rock*). Gosta de conhecer outros gêneros e de cantar e dançar em casa.

Aluna 20: 10 anos**Matriculada na escola desde 2006****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música no carro quando vai para a escola, quando volta e quando vai para as atividades extras. Costuma cantar ao mesmo tempo. Se ouve com outras pessoas, costuma cantar junto; se está sozinha, pega seu aparelho de áudio digital para ouvir. Os recursos que utiliza são: aparelhos digitais, computador, celular, rádio e aparelho de som. Os meios de comunicação influenciam suas escutas. Gosta de *pop*, e seus artistas preferidos são Michael Jackson (*pop*), Shakira, Beyoncé (*pop*) e Katy Perry, mas tem interesse por outros gêneros musicais.

Aluna 21: 9 anos**Matriculada na escola desde 2003****Faz aula de dança (jazz e sapateado) e coral**

Ouve, segundo ela, três ou quatro músicas por dia, antes de dormir e enquanto usa o computador. Ouve junto com as irmãs e com as amigas; e também sozinha, antes de dormir. Usa o computador, aparelho de reprodução de mídia digital, rádio e celular, e percebe a influência dos meios de comunicação. Seu artista preferido é Mika (*glam rock*, *pop rock*) e sua música favorita é "The Lazy Song", de Bruno Mars. Tem interesse por novos gêneros, mas não gosta de música muito calma.

Aluna 22: 10 anos**Matriculada na escola desde 2011****Não faz atividade relacionada à música fora da escola****Faz dança**

Ouve música no carro, a caminho da escola e na volta para casa; não costuma fazer outra atividade ao mesmo tempo. No carro e em casa, ouve com outras pessoas; em seu quarto, ouve sozinha. O aparelho que usa é o computador e percebe a influência dos meios de comunicação em suas escutas. Sua música favorita é "Planos Impossíveis", de Manu Gavassi (*pop*), e seu artista preferido é Justin Bieber. Tem interesse por outros gêneros musicais.

Aluna 23: 9 anos**Matriculada na escola desde 2011****Toca violão, faz sapateado e gostaria de tocar piano**

Ouve música no trajeto entre sua casa e a escola (ida e volta), quando assiste à televisão e, às vezes, no *Youtube*; algumas vezes, canta e dança ao mesmo tempo. Ouve com diferentes pessoas, no carro; com a irmã, no computador e assistindo à televisão; individualmente, quando está no quarto. Os recursos que usa são: aparelhos de mídia digital, rádio e computador. Os meios de comunicação influenciam suas escutas, mas não tem nem artista nem música preferida, porque gosta de tudo e tem interesse em conhecer sempre mais.

Aluno 24: 10 anos

Matriculado na escola desde 2011

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música no carro, todos os dias, e não costuma fazer outra coisa ao mesmo tempo. Quase nunca ouve com outras pessoas, e sim sozinho, em seu aparelho de áudio digital, enquanto joga tênis. Além desse aparelho, utiliza o rádio e não percebe a influência dos meios de comunicação em suas escutas; acentua que ouve rádio aleatoriamente. Gosta do Luan Santana, porque acha que ele canta bem. Não tem interesse por outros gêneros.

Aluna 25: 10 anos

Matriculada na escola desde 2010

Toca teclado e canta

Ouve música à tarde e à noite, de duas a quatro vezes por semana, enquanto prepara alguma coisa para comer, brinca ou faz a lição. Ouve junto com outra pessoa – no carro, quando vai à escola, com uma amiga ou com a irmã; e sozinha, enquanto faz algum esporte. Utiliza um aparelho de áudio digital e computador, e não percebe a influência da mídia em suas escutas. Gosta de *pop* e de *rock* e tem interesse em conhecer música clássica.

Aluno 26: 9 anos

Matriculado na escola desde 2011

Toca violão, flauta doce e piano.

Ouve música a caminho da escola e de volta para casa, no carro; em casa, canta e dança ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, no carro; individualmente, quando não tem nada para fazer, pega seu aparelho de áudio digital, deita-se na cama para ouvir e, às vezes, dorme. Costuma usar também o rádio e o computador. Não percebe a influência da mídia em suas escutas e gosta de diferentes gêneros: *rock*, *pop rock*, sertanejo, pagode, samba e música clássica.

Aluno 27: 10 anos

Matriculado na escola desde 2003

Dança

Ouve música em casa, nas aulas de música e em festas; enquanto ouve, costuma dançar ou usar o computador. Ouve música individualmente, mas principalmente com outras pessoas: quando está com amigos, em família e nas aulas de música. Os recursos que usa são aparelho de áudio digital e computador. Não percebe a influência dos meios de comunicação em suas escutas. Relata ter preferência por alguma música, mas não declara por qual. Diz ter interesse em conhecer diferentes gêneros musicais, porque adora música.

Aluna 28: 10 anos

Matriculada na escola desde 2011

Dança e canta

Ouve música quase o dia todo, enquanto faz a lição; costuma dançar e cantar ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas; quando está na academia; e individualmente, em seu quarto. Suas escutas se dão pelo celular, pelo rádio do carro e pelo rádio de seu quarto. Não percebe a influência dos meios de comunicação em suas escolhas. Gosta de música sertaneja, desde que tomou contato com ela, no sítio de uma tia; sua dupla preferida é Vitor e Léo. Tem interesse em conhecer diferentes gêneros, pois, segundo diz, nem conhecia sertanejo e agora é sua música preferida.

Aluna 29: 10 anos

Matriculada na escola desde 2009

Faz hip-hop

Ouve música no carro, no trajeto de ida e volta entre a escola e sua casa, e, à tarde, quando vai a outras atividades; costuma cantar ao mesmo tempo. Ouve com familiares e amigos, mas não individualmente. Utiliza um aparelho de áudio digital. Segundo afirma, os meios de comunicação não influenciam suas escutas, mas, ao ouvir pela primeira vez uma música do Black Eyed Peas (*hip-hop* e *electro pop*), este passou a ser seu grupo favorito. Quer conhecer melhor o pagode, por ser um dos gêneros que menos escuta. Quanto às aulas de *hip-hop*, diz que, além dos passos, aprende a conhecer os ritmos.

Aluna 30: 10 anos

Matriculada na escola desde 2003

Faz dança

Gosta de ouvir música no carro e não faz outra coisa ao mesmo tempo. No carro, ouve com mais alguém; depois de fazer sua tarefa, ouve sozinha. Utiliza o rádio, mas não percebe influência dos meios de comunicação em suas escutas. Quem lhe apresentou as músicas da cantora Lady Gaga (*pop* e *electro*) foi sua mãe. Não tem muito interesse em conhecer outros gêneros musicais.

Aluno 31: 10 anos

Matriculado na escola desde 2003 (saiu da escola no final de 2007 e retornou em 2010)

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Só ouve música quando os amigos querem, pela televisão, *internet* e aparelho de áudio digital. Não percebe a influência da mídia em suas escutas e não tem preferências musicais. Não tem interesse em conhecer outros gêneros musicais.

Aluno 32: 10 anos

Matriculado na escola desde 2008

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música sempre que está no carro e, às vezes, quando está cansado e não tem nada para fazer. Ao ir à escola, ouve música com outras pessoas; individualmente, quando escuta uma música que seu irmão não pode ouvir – não especificou qual seria. Utiliza computador, aparelho de áudio digital e rádio, mas não percebe influência dos meios de comunicação em suas escutas. Não tem preferências musicais. Não tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 33: 9 anos**Matriculado na escola desde 2007****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música no carro e não faz outra coisa ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, em festas; e sozinho, quando não tem nada para fazer. Utiliza rádio e um aparelho de áudio digital. Não percebe influência da mídia em suas escutas. Não tem preferências musicais nem interesse por conhecer outros gêneros.

Aluno 34: 11 anos**Matriculado na escola desde 2007****Toca pandeiro**

Ouve música mais à noite, enquanto usa o computador. Também ouve com outras pessoas, no carro; e sozinho, quando vai dormir. Utiliza aparelho de áudio digital, computador e celular; não percebe influência dos meios de comunicação em suas escutas. Gosta da banda Guns N' Roses e tem interesse em conhecer outros gêneros, além de rock.

Aluno 35: 10 anos**Matriculado na escola desde 2008****Toca guitarra e pandeiro**

Ouve música todos os dias e faz alguma outra coisa ao mesmo tempo, mas não deu detalhes. Ouve com outras pessoas – também não especificou – e, sozinho, quando está no banho. Utiliza rádio, sites da *internet* e outros aparelhos eletrônicos; não percebe influência dos meios de comunicação. Tem preferência por um conjunto, mas não revelou qual seria. Interessa-se por conhecer novos gêneros.

Aluno 36: 10 anos**Matriculado na escola desde 2007****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música no carro e não faz nada enquanto isso. Ouve música com outras pessoas, em festas; e sozinho, quando não tem nada para fazer. Utiliza computador, aparelho de áudio digital e celular. Não percebe influência dos meios de comunicação. Seu artista preferido é Michael Jackson, e sua música favorita é "Thriller", mas não aconteceu nada especial para que ele gostasse, e ninguém o influenciou. Não tem interesse por outros gêneros musicais.

Aluno 37: 10 anos**Matriculado na escola desde 2007****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música, às vezes, quando não tem nada para fazer. Nunca compartilha sua escuta com outras pessoas. Utiliza o aparelho de som e o computador como recursos, e não percebe influência da mídia em suas escutas. Gosta das músicas do *rapper* americano Pitbull, desde que ouviu uma delas pela primeira vez, e não tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 38: 10 anos**Matriculado na escola desde 2006****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música, segundo diz, umas cinco vezes por dia, e geralmente canta ao mesmo tempo. Ouve individualmente em seu quarto, utiliza o rádio e não percebe influência da mídia em suas escutas. Tem uma banda de brincadeira, chamada "Os Barrigueiros", com amigos. Seu gênero favorito é *pop*; gosta também do grupo Black Eyed Peas; não tem interesse por outros gêneros.

Aluno 39: 9 anos**Matriculado na escola desde 2009****Toca guitarra**

De manhã, ouve música no carro, e, à noite, enquanto assiste à televisão; não costuma fazer outra coisa ao mesmo tempo. Junto com alguém, ouve quando está no carro; e, sozinho, quando está em seu quarto, à noite. Usa aparelho de áudio digital, rádio e celular. Não percebe influência dos meios de comunicação em suas escutas, gosta do grupo Coldplay e não tem interesse em conhecer outros gêneros musicais.

Aluna 40: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Faz dança moderna**

Ouve música quando está no carro, quando vai dormir e, às vezes, quando assiste à televisão. Ouve junto com outras pessoas, no carro ou em festas; e sozinha, quando está fazendo lição ou em seu quarto. Utiliza aparelho de áudio digital e rádio do carro. Declara que não é influenciada pelos meios de comunicação em suas escutas; gosta do grupo Black Eyed Peas e da cantora Katy Perry. Tem interesse em conhecer outros gêneros musicais.

Aluno 41: 10 anos**Matriculado na escola desde 2011****Toca violão e guitarra**

Não ouve música com frequência, mas quando ouve com alguém, é com sua mãe, no carro; sozinho, quando assiste à televisão. Usa aparelho de áudio digital, televisão e computador, e não percebe influência dos meios de comunicação em suas escutas. Gosta de vários artistas e, por isso, não tem preferências. Não tem interesse em conhecer diferentes gêneros.

Aluna 42: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Toca piano**

Ouve música à tarde e, às vezes, quando conhece a música, começa a cantar. Ouve com outras pessoas, quando está com as amigas; e sozinha, em seu quarto. Utiliza o rádio do carro, aparelho de áudio digital e o rádio de sua casa. Os meios de comunicação não influenciam suas escutas, porque ela gosta de um mesmo gênero de música, com o qual ela já está acostumada (não especificou). No entanto, diz que tem interesse em conhecer outros gêneros, dependendo do estilo.

Aluna 43: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música quando volta da escola e quando faz lição. Ouve com amigos, em diferentes situações, e sozinha, quando faz a lição. Usa aparelho de áudio digital e aparelho de som. Os meios de comunicação a influenciam: se gosta de alguma música, tem vontade de comprar o CD (*compact disc*). Seu conjunto favorito é Black Eyed Peas. Gostaria de aprender músicas diferentes, como as que aprende nas aulas.

Aluna 44: 10 anos**Matriculada na escola desde 2003****Não faz atividade relacionada à música fora da escola, mas tocava violão e flauta doce**

Gosta de ouvir música à tarde e à noite. Ouve muitas vezes ao dia, porque “adora”. Gosta de ouvir com sua família e amigos, quando está feliz; e individualmente, quando está triste. Utiliza computador, aparelho de áudio digital e rádio, como recursos. Os meios de comunicação influenciam suas escutas: fazem-na gostar mais de determinadas músicas e a incentivam a pesquisar sobre elas e a comprar CDs. Não tem preferências, porque gosta de todo tipo de música e gostaria de conhecer todos os gêneros.

Aluna 45: 10 anos**Matriculada na escola desde 2007****Não faz atividade relacionada à música fora da escola, mas fazia coral**

Costuma ouvir música sozinha enquanto faz a lição de casa; também ouve sempre com o pai, no carro. Utiliza rádio, aparelhos de áudio digital e computador; os meios de comunicação influenciam suas escutas: por exemplo, a maioria dos CDs que tem, adquiriu depois de conhecer algumas músicas pelo rádio. Gosta de Selena Gómez; conheceu a cantora e suas músicas, a partir de um seriado na televisão. Tem interesse em conhecer diferentes gêneros.

Aluna 46: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Faz *street dance***

Ouve música no carro e costuma cantar junto. Ouve e canta com sua irmã, quando está no carro ou no computador, e quando assiste a alguns canais de televisão; sozinha, também no computador e na televisão. Os meios de comunicação influenciam-na a ouvir mais e a comprar CDs. Tem muitas preferências, e quem lhe apresenta muitas das músicas é sua irmã; gosta de *pop* e de MPB (Música Popular Brasileira) e não tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluna 47: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música no carro, a caminho da escola. Ouve com as amigas e com sua mãe, quando estão na cozinha; sozinha, quando está em seu quarto ou quando brinca com seu cachorro. Utiliza aparelho de mídia digital, *internet*, computador, rádio do carro e televisão. Os meios de comunicação a influenciam, porque se gosta da música, procura conhecer um pouco mais do artista e compra o CD. Gosta muito do Black Eyed Peas, Katy Perry, Kesha (*pop*), Rihanna (*pop* e *hip-hop*), Pitbull; não tem tanto interesse em conhecer outros gêneros musicais, porque gosta do que escuta.

Aluno 48: 10 anos**Matriculado na escola desde 2003****Não faz atividade relacionada à música fora da escola, mas fazia aula de violão**

Ouve música à tarde, quando joga videogame, e sempre sozinho. Utiliza aparelho de mídia digital, rádio ou aparelho de CD; os meios de comunicação o influenciam a baixar músicas da internet. Não tem preferências musicais e não tem muito interesse em conhecer diferentes gêneros.

Aluna 49: 10 anos**Matriculada na escola desde 2003****Faz balé**

Ouve música com muita frequência – no carro, pela televisão e por meio do computador, celular e aparelhos de mídia digital. Costuma brincar enquanto ouve. Escuta música com outras pessoas, em festas e outros eventos; e sozinha, no computador e com seu aparelho digital. Às vezes, os meios de comunicação a influenciam a comprar CD. Gosta da Selena Gómez e de muitos tipos de música; tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluna 50: 10 anos**Matriculada na escola desde 2007****Canta e toca violão diariamente**

Ouve música a toda hora e, às vezes, dança junto. Ouve com outras pessoas, quando está no carro a caminho da escola; e sozinha, quando acaba de fazer a lição. Utiliza aparelho de mídia digital e celular para suas escutas. Os meios de comunicação a influenciam: quando ouve alguma coisa que considera “legal”, tenta descobrir o nome para baixar em seu aparelho digital.

Gosta muito de sertanejo e *pop*, porque, segundo conta, quando era pequena sua mãe sempre colocava sertanejo para escutar, e ela adorava. Sempre gostou de descobrir outros gêneros musicais.

Aluna 51: 10 anos

Matriculada na escola desde 2008

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música diariamente e, às vezes, dança ou faz lição ao mesmo tempo. Também ouve antes de dormir. Ouve com outras pessoas, quando está no carro; e sozinha, quando está em seu quarto. Utiliza rádio, computador, aparelho de mídia digital e rádio do carro. Os meios de comunicação influenciam suas escutas: se gosta de alguma música, pede ao pai que a baixe da *internet*, ou para sua mãe que compre o CD. Não tem preferências musicais, pois gosta praticamente de todas as bandas e artistas. Interessa-se por gêneros novos, tanto que nestes dias procurou por alguns. Não toca nenhum instrumento, mas quer muito tocar guitarra e fazer aulas de *street dance*.

Aluna 52: 10 anos

Matriculada na escola desde 2008

Toca piano, flauta doce, pandeiro e faz aula de dança (jazz)

Ouve música no carro a caminho da escola e, geralmente, canta ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, nas festas e em casa; e individualmente, quando está brincando. Utiliza o computador e aparelho de mídia digital. Os meios de comunicação a influenciam: quando ouve uma música e acaba gostando dela, compra um CD ou a escuta mais vezes no computador. Black Eyed Peas é seu grupo favorito e Selena Gómez, sua cantora preferida – acabou gostando deles, porque tocam muito suas músicas. Tem interesse por outros gêneros. Enfatiza que tanto as músicas que aprende nas aulas como as músicas que ouve todo dia lhe agradam.

Aluno 53: 10 anos

Matriculado na escola desde 2004 (saiu da escola no final de 2007 e retornou em 2010)

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música com frequência e, quase sempre, canta ao mesmo tempo. Geralmente, está com outras pessoas; só ouve individualmente quando vai dormir. Utiliza em suas escutas: rádio, aparelho de som e rádio do carro. Os meios de comunicação o influenciam, pois às vezes falam de músicas e CD que não conhece. Gosta de rock e rock clássico, principalmente das bandas Twisted Sisters (*glam, heavy metal*) e AC/DC (*hard rock*), e do tecladista Rick Wakeman (*rock progressivo*). Interessa-se “mais ou menos” por outros gêneros, pois não gosta de alguns.

Aluna 54: 9 anos

Matriculada na escola desde 2006

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música todos os dias, de manhã, antes de ir à escola, e à tarde, porque “adora”. Costuma cantar e dançar ao mesmo tempo. Geralmente ouve sozinha e utiliza aparelho de mídia digital, rádio e computador. Os meios de comunicação a influenciam em suas escutas, mas nem sempre gosta das músicas que são tocadas. Seu conjunto preferido é Black Eyed Peas, por causa do ritmo; tem interesse por outros gêneros, pois adora música e é muito curiosa. Não faz nenhuma atividade relacionada à música fora da escola, mas gostaria, se tivesse tempo.

Aluno 55: 10 anos

Matriculado na escola desde 2011

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Geralmente ouve música no carro, ao ir e voltar da escola, e à tarde no computador; nem sempre ouve com outras pessoas; ouve individualmente, depois de fazer a lição de casa. Utiliza: aparelho de mídia digital, computador, celular, rádio e televisão. Embora os meios de comunicação o influenciem em suas escutas, se ouve demais uma mesma música, acaba enjoando. Seus grupos preferidos são o britânico Coldplay (*rock alternativo*) e o americano Red Hot Chili Peppers (*rock alternativo*); seu gênero favorito é *rock*, mas não “pesado”. Não tem muito interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 56: 10 anos

Matriculado na escola desde 2005

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música três vezes por dia e costuma cantar ao mesmo tempo; com outras pessoas, ouve no carro; e individualmente, em casa. Utiliza computador e rádio, e os meios de comunicação o influenciam. Gosta de The Beatles e *rock and roll*, mas tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 57: 10 anos

Matriculado na escola desde 2003

Toca violão e canta

Ouve música sempre que pode, principalmente quando faz esporte, antes de dormir e quando viaja. Às vezes, canta ao mesmo tempo. Ouve com amigos, irmãos e pais; e individualmente, quando está em seu quarto, praticando esportes e no banho. Utiliza: celular, aparelho de mídia digital, rádio e computador. Os meios de comunicação o influenciam em suas escutas, mas não tem preferência por nenhuma banda ou artista, pois gosta de quase tudo. Não tem interesse em conhecer outros gêneros, porque conhece todos.

Aluno 58: 10 anos

Matriculado na escola desde 2008

Não faz atividade relacionada à música fora da escola

Ouve música com muita frequência e não costuma fazer outra coisa ao mesmo tempo. Quando está no carro, ouve com outras pessoas; geralmente, não o faz individualmente. Utiliza o aparelho de mídia digital e afirma que os meios de comunicação o influenciam. Tem uma preferência musical, por influência de um amigo, mas não declara qual é. Tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 59: 9 anos**Matriculado na escola desde 2007****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música todos os dias enquanto toma banho. Ouve música com outras pessoas em baladas de aniversários e quando sua mãe o chama para escutar música antiga com ela. Individualmente, ouve as músicas de que os outros não gostam. Utiliza rádio e celular e afirma que os meios de comunicação influenciam suas escutas. Gosta de Vitor e Léo, sem que ninguém ou nenhuma circunstância o tenha influenciado. Tem interesse em conhecer “coisas novas”. Mantém um conjunto de brincadeira, “Os Barrigueiros”, com alguns amigos.

Aluno 60: 10 anos**Matriculado na escola desde 2004****Toca pandeiro**

Ouve música todos os dias: com sua mãe, no carro; individualmente, em seu aparelho de mídia digital. Como recursos, utiliza esse aparelho, além de rádio e televisão. Os meios de comunicação influenciam suas escutas. Não tem preferências musicais, nem interesse em conhecer diferentes gêneros.

Aluno 61: 10 anos**Matriculado na escola desde 2008****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música no carro e no computador, todos os dias, às vezes com amigos, outras vezes, individualmente. Utiliza rádio e computador como recursos. Os meios de comunicação influenciam suas escutas. Tem um artista preferido, que descobriu sozinho, mas não especificou qual. Às vezes tem interesse em conhecer outros gêneros.

Aluno 62: 9 anos**Matriculado na escola desde 2009****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música antes de dormir e sempre individualmente. Utiliza aparelho de mídia digital, celular, *Youtube* e rádio do carro. A *internet* influencia suas escutas, porque pelo vídeo conhece quem canta. Gosta de *pop*, músicas da cultura *hip-hop* e *rock*, mas não tem interesse em conhecer outros gêneros, porque só gosta de violão e bateria.

Aluno 63: 10 anos**Matriculado na escola desde 2008****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música apenas quando está sozinho, e canta ao mesmo tempo. Utiliza aparelho de áudio digital de sua mãe. Os meios de comunicação não o influenciam, porque ouve sempre as mesmas músicas e assiste somente a um canal de televisão. Não tem preferências musicais e nem interesse em conhecer diferentes gêneros.

Aluna 64: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Canta**

Ouve muita música de manhã no carro e, à tarde, em casa; canta e dança ao mesmo tempo. Ouve música com outras pessoas em casa e, individualmente, no seu quarto. Utiliza rádio e aparelhos de mídia digital e afirma que os meios de comunicação a influenciam, pois gosta de coisas novas. Gosta de Katy Perry, Black Eyed Peas e *rock*.

Aluna 65: 10 anos**Matriculada na escola desde 2011****Faz dança**

Ouve muita música. Ouve com amiga, ou quando está no carro com alguém; e individualmente, no computador. Utiliza: *Youtube*, aparelho de mídia digital, rádio, caixas de som e *internet*; os meios de comunicação a influenciam um pouco. Seus artistas preferidos são Bruno Mars, Pitbull, Black Eyed Peas. Tem interesse em conhecer coisas novas.

Aluno 66: 10 anos**Matriculado na escola desde 2009****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música todos os dias, de manhã e à tarde, e não faz outra coisa ao mesmo tempo. Ouve de manhã com outras pessoas e, à tarde, em seu quarto, sozinho. Utiliza rádio e aparelho de mídia digital; os meios de comunicação chamam sua atenção, mas continua gostando de outras músicas. Não tem preferências, pois gosta de quase tudo, e tem interesse em conhecer coisas novas.

Aluna 67: 10 anos**Matriculada na escola desde 2003****Toca violão**

Ouve música “muitas e muitas vezes por dia” e, ao mesmo tempo, toca violão. Ouve com amigas, quando vai a alguma festa, e individualmente, quando está sem fazer nada em casa, como um modo de se divertir. Utiliza aparelho de mídia digital, rádio e computador. Os meios de comunicação a influenciam, mas pode ou não gostar de uma música que ouve pelo rádio. Não tem preferências, porque gosta de quase todo tipo de música, e tem interesse em conhecer coisas novas.

Aluna 68: 9 anos**Matriculada na escola desde 2010****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música quando vai à escola, ou quando passeia de carro; costuma cantar ao mesmo tempo. Com amigas, ouve no carro ou em casa; individualmente, quando está em seu quarto, sem fazer nada. Utiliza computador, aparelho de mídia digital, rádio,

celular e computador; os meios de comunicação a influenciam, mas, quando não gosta de uma música, desliga o que estiver em sua mão. Gosta de Katy Perry; quando era pequena, sua mãe escutava música *pop* e ela também acabou gostando. Tem interesse em conhecer diferentes gêneros, porque quando alguém canta alguma coisa, ela aprende músicas novas.

Aluna 69: 10 anos

Matriculada na escola desde 2008

Faz coral e gosta de compor

Ouve música quando tem vontade e tem muito prazer em ouvir; quando tem que arrumar seu quarto, liga o rádio; quando está sozinha, canta e dança e, às vezes, inventa coreografia para apresentar para sua mãe e sua irmã de 4 anos, que logo começa a imitá-la. Inventava coreografias com as amigas, também; uma das que criaram foi para a música da Arca de Noé, “Abram Alas pro Peru”⁵⁵ – demorou um pouco, mas quando ficou pronta, apresentaram para sua mãe, que a gravou. Quando tem uma “coisa chata” para fazer (principalmente, se tem de arrumar o quarto), liga o rádio e dança. Utiliza aparelhos de mídia digital, computador e rádio. Os meios de comunicação influenciam suas escolhas, pois, ao escutar coisas novas, passa a gostar delas. Não tem artista nem banda preferida, porque gosta de tudo e de conhecer ainda mais; se alguém lhe apresenta “alguma coisa legal”, sabe que vai gostar.

Aluna 70: 10 anos

Matriculada na escola desde 2006

Toca violão

Ouve música com frequência e, ao ouvir músicas conhecidas, canta e dança ao mesmo tempo. Em casa ou no carro, ouve com a irmã, na maioria das vezes, pois gostam dos mesmos gêneros musicais. Geralmente, quando escuta sozinha, é para refletir sobre seus atos. Utiliza, bastante, aparelho de mídia digital, laptops, celular da irmã, rádio e televisão. Os meios de comunicação a influenciam, mas não porque ela goste apenas de um gênero musical. Gosta de *pop*, *eletropop* e *pop rock*, mas também de outros gêneros, por influência da irmã. Gosta sempre de conhecer coisas novas e de descobrir um “mundo” diferente.

Aluna 71: 10 anos

Matriculada na escola desde 2003

Faz dança (jazz) e teatro

Ouve música geralmente à noite, ou enquanto faz lição de casa. Ouve com as amigas, quando elas vão à sua casa, e individualmente, quando está “elétrica ou animada”, ou simplesmente porque gosta, sem nenhuma razão. Utiliza rádio do carro, celular ou computador; os meios de comunicação influenciam suas escutas, mas no rádio há músicas que lhe interessam e outras que são “chatas”. Gosta de forró, que conheceu por intermédio de amigas. Tem interesse por outros gêneros, porque, como afirma, não existe apenas o forró.

Aluna 72: 10 anos

Matriculada na escola desde 2003

Faz balé

Ouve música à tarde e, geralmente, canta junto. Ouve com as amigas, no carro e em casa; e individualmente, enquanto faz lição. Utiliza rádio, aparelho de CD, aparelho de mídia digital e computador. Os meios de comunicação a influenciam em suas escutas, mas na verdade gosta de qualquer música. Gosta de *pop*, *MPB*, e de vários cantores; de *MPB*, gostou por causa do trabalho do rádio sobre o Milton Nascimento. Não tem muito interesse por outros gêneros e não gosta muito de pagode. Já fez coral, sapateado e dança do ventre. Gostaria de aprender violino.

Aluna 73: 9 anos

Matriculada na escola desde 2003

Toca piano

Normalmente, ouve música à tarde e, ao mesmo tempo, muitas vezes faz lição ou canta e dança. Ouve com outras pessoas, quando alguma amiga vai à sua casa, ou com sua irmã; e individualmente, no quarto ou na sala. Utiliza computador, aparelhos de mídia digital ou rádio do carro. Os meios de comunicação a influenciam em suas escutas, pois às vezes toca alguma música no rádio que nunca ouviu, mas ouve e gosta; assim, pode aprender outras composições. Não tem preferências musicais, mas tem interesse em conhecer outros ritmos.

Aluna 74: 10 anos

Matriculada na escola desde 2003

Faz dança (hip-hop)

Costuma ouvir música em seu tempo livre e dançar, ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, na aula de dança, no carro e quando assiste à televisão; individualmente, em seu quarto. Utiliza computador, aparelho de mídia digital, rádio, *internet* e televisão. Os meios de comunicação influenciam suas escutas, pois conhece coisas novas, das quais acaba gostando. Gosta da cantora Katy Perry, porque a música “Firework”, que ela canta, tem na letra o dia de seu aniversário: 4 de julho. Tem muito interesse em conhecer outros gêneros e tem vontade de tocar violão.

Aluna 75: 10 anos

Matriculada na escola desde 2003

Faz dança (street dance)

Costuma ouvir música com muita frequência e, às vezes, joga vídeo game ao mesmo tempo. Ouve com seu motorista ou sua mãe, no carro; com as amigas, em casa ou em festas; e individualmente, à noite, em seu quarto. Utiliza rádio, televisão e computador. Afirma que os meios de comunicação influenciam suas escutas, principalmente a *internet*. Não tem música preferida, mas aprecia Bruno Mars. Interessa-se por outros gêneros, sempre que está com seu pai ou sua mãe.

⁵⁵ “O Peru”, de Vinícius de Moraes, Toquinho e Paulo Soledade.

Aluna 76: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Costuma ouvir música no carro, ou quando está esperando por alguma coisa, ou, ainda, em seu quarto, ocasião em que dança ou canta ao mesmo tempo. No carro, ouve música com sua mãe; também ouve individualmente, enquanto faz lição ou está a sós em seu quarto. Utiliza computador, rádio e aparelho de mídia digital. Afirma ter influência dos meios de comunicação em suas escutas, porque às vezes conhece músicas novas pelo rádio e acaba gostando. Suas preferências são Katy Perry e Black Eyed Peas; “adora” a música “Billionaire”, de Bruno Mars. Quem a influencia a gostar são as amigas. Não tem muito interesse em conhecer músicas novas, pois “adora” o que escuta.

Aluna 77: 10 anos**Matriculada na escola desde 2009****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Costuma ouvir música à tarde, alguns dias, e enquanto isso, usa o computador. Ouve música com outras pessoas, no carro; e individualmente, em seu quarto; gosta de cantar no chuveiro. Utiliza computador e rádio. Afirma que os meios de comunicação influenciam suas escutas, porque acaba conhecendo novas músicas. Gosta de algumas músicas da aula e tem interesse em conhecer samba e pagode.

Aluna 78: 10 anos**Matriculada na escola desde 2007****Canta**

Ouve música sempre à tarde; canta e dança ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, quando vai alguém à sua casa; e individualmente, em seu quarto. Utiliza aparelhos de mídia digital, aparelho de CD e rádio. Afirma ter influência dos meios de comunicação, porque conhece novas músicas. Não tem preferências musicais, porque gosta de muita coisa, e também não tem interesse por outros gêneros, porque já conhece vários tipos de música.

Aluna 79: 10 anos**Matriculada na escola desde 2003****Faz balé**

Ouve música enquanto toma banho e, também, no carro e no balé; às vezes, canta ao mesmo tempo. Ouve com as irmãs; e individualmente, no banho e treinando balé. Utiliza rádio do carro e aparelho de mídia digital. Afirma que os meios de comunicação a influenciam, porque descobre novas músicas. Sua banda preferida é Queen (*rock*) e gosta do seriado Glee, um musical; ambos foram mostrados por uma de suas irmãs. Tem interesse em conhecer gêneros novos.

Aluna 80: 9 anos**Matriculada na escola desde 2008****Faz balé**

Ouve música com frequência no carro, às vezes, fazendo lição e, normalmente, quando toma banho. Ouve com os pais e amigos; e individualmente, enquanto toma banho. Utiliza aparelho de mídia digital, computador, televisão, rádio e aparelho de CD. Afirma que a mídia influencia suas escolhas, pois quando escuta uma música nova e gosta, começa a ouvi-la mais. Gosta de Justin Bieber, de Selena Gómez e Miranda Cosgrove (*pop*). Tem interesse em conhecer novos gêneros, para não ficar gostando apenas de algumas músicas.

Aluna 81: 10 anos**Matriculada na escola desde 2003****Não faz atividade relacionada à música fora da escola**

Ouve música com muita frequência, de manhã e à tarde; canta e dança ao mesmo tempo. Ouve com outras pessoas, quando está no carro e em festas; e individualmente, em seu quarto ou enquanto faz lição de casa. Utiliza celular, aparelhos de mídia digital, rádio e *laptop*. Afirma que os meios de comunicação a influenciam, porque a incentivam a ver e ouvir o que é veiculado. Não tem preferências musicais, pois gosta de muitos artistas e bandas. Tem interesse em conhecer novos gêneros, porque gosta de descobrir coisas novas – de ouvir e de fazer coisas novas.

Aluna 82: 10 anos**Matriculada na escola desde 2008****Faz sapateado**

Ouve música no carro, em seu quarto, na cozinha e, às vezes, canta, dança ou conversa. Ouve com sua família, cozinheira ou motorista; e individualmente, no rádio do carro ou em seu quarto. Utiliza rádio, aparelho de CD, aparelho de áudio digital, televisão e computador; afirma que, às vezes, procura músicas no *Youtube*, por influência de amigos e não da mídia. Seus artistas preferidos são Selena Gómez e Justin Bieber: eles não são apenas “legais”, como cantam bem. Tem interesse em conhecer outros gêneros musicais e gostaria muito de tocar piano e teclado.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA ESCOLA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

São Paulo, 29 de junho de 2011.

Ao Sr. _____,

Diretor Geral da Escola _____:

Eu, Marili Macruz Ferreira da Silva, professora de música dessa instituição e aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa *História, Estilo e Recepção*, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Paulo Salles, venho, por meio deste, solicitar autorização para utilizar os dados de observação, entrevistas e imagens (vídeo e fotos) por mim coletados nas aulas de música do Ensino Fundamental I da Escola _____, de março de 2009 a junho de 2011, para fim de pesquisa acadêmica. Os mesmos serão analisados na realização de minha Dissertação de Mestrado, que trata da construção cultural da escuta durante aulas de música, e farão parte de um *CD-ROM* que acompanhará o trabalho escrito.

Informo, ainda, que um termo de autorização para uso de imagem será encaminhado aos pais ou responsáveis pelas crianças da escola envolvidas no trabalho, e que a escola tem a liberdade de desistir desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo.

Desde já agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Marili Macruz Ferreira da Silva

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Telefone: _____

Diretoria de Ensino: _____

Registro _____

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora Marili Macruz Ferreira da Silva e ter entendido o que me foi explicado, consinto a utilização dos dados de pesquisa, coletados entre março de 2009 e junho de 2011, durante as aulas de música do Ensino Fundamental I.

Ressalto, no entanto, que esse material deverá ser utilizado expressamente com finalidade acadêmica, preservando os princípios éticos na divulgação, de forma individual ou coletiva.

São Paulo, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Representante da
Instituição

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PELOS PAIS DOS ALUNOS**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____,
portador do RG _____ e CPF _____, declaro ter
conhecimento e autorizo o uso dos dados e das imagens de meu filho/ minha filha
_____, coletados entre março
de 2009 e junho de 2011, durante as aulas de música ministradas pela professora
Marili Macruz Ferreira da Silva, na Escola Lourenço Castanho.

Ressalto, no entanto, que esse material deverá ser utilizado,
exclusivamente, para compor o *CD-ROM* que acompanha a dissertação de
mestrado da professora e pesquisadora Marili Macruz Ferreira da Silva,
expressamente com finalidade acadêmica, preservando os princípios éticos na
divulgação, de forma individual ou coletiva.

São Paulo, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do pai ou responsável

ANEXO C – PLANO DE ENSINO ANUAL

NOME DA ESCOLA

**PLANO DE ENSINO ANUAL
ARTE: MÚSICA
ENSINO FUNDAMENTAL I**

DOCENTE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO: MARILI MACRUZ FERREIRA DA SILVA

CONCEITO E JUSTIFICATIVA:

O fenômeno sonoro e o silêncio sempre estiveram presentes na vida humana. No início, constituíam-se como elementos da vida prática do homem, já que sons e ruídos por ele percebidos guiavam suas atitudes, despertavam encantamento, sensações e emoções.

Com as transformações sociais e culturais vividas pelo ser humano nas diferentes partes do mundo e a estruturação da música como linguagem artística, o universo sonoro também tem se organizado de diferentes modos e ampliado as possibilidades de comunicação, de expressão, de interpretação, de percepção e de reflexão do ser humano, em diferentes contextos históricos e culturais.

Tal diversidade, associada ainda às várias tecnologias existentes na atualidade, permite que a música se dinamize constantemente e continue a participar ativamente da vida das pessoas e a desempenhar um papel de extrema importância na cultura e no cotidiano de cada indivíduo. Essa contribuição é o principal fator que justifica os trabalhos desenvolvidos na área musical no Maternal, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

OBJETIVOS GERAIS

- Sensibilizar e conscientizar o aluno para a importância da música como área de conhecimento, linguagem artística e forma de expressão e comunicação humanas.
- Estimular a formação global do aluno, dando-lhe a oportunidade de se utilizar de seus sentidos, conhecimentos, interesses e criatividade para pesquisar e se envolver com os assuntos abordados.
- Proporcionar o desenvolvimento do pensar e fazer artísticos e da percepção estética do aluno, permitindo uma interação mais crítica com a realidade e o mundo que o cerca.

Os objetivos devem ser desenvolvidos e inseridos em um contexto elaborado de acordo com as características musicais de cada faixa etária. O repertório prévio e os interesses dos alunos devem ser respeitados, pois a formalização da aprendizagem musical deve se basear em fundamentos dinâmicos e significativos.

Os aspectos específicos são desenvolvidos, inicialmente, a partir da exploração de atividades lúdicas, de atividades de percepção dos acontecimentos por meio das sensações e do aproveitamento da tendência natural das crianças ao movimento. O próprio corpo é utilizado como meio de expressão e fonte de produção sonora, por ser o captador de sensações e situações externas e, posteriormente, o agente transformador dessas informações que passam por um processo de vivência e reflexão.

São realizados jogos de movimentação corporal, de orientação espacial com e sem estímulo sonoro, de percepção e memória auditiva, audições de obras de diferentes compositores e períodos, dramatizações e, principalmente, a exploração de instrumentos, objetos sonoros diversos e brincadeiras cantadas. São utilizadas, também, histórias e canções com temas próprios do universo infantil, como forma de valorização da imaginação e da criatividade e como elo com outras áreas de conhecimentos. Todos esses fatores constituem-se em recursos importantes para aguçar a curiosidade e o desejo de saber do aluno, estimulando-o a adotar posturas que favoreçam seu desenvolvimento individual e sua integração social.

Durante esse processo diversificado, surge a necessidade e a conscientização dos alunos frente às capacidades de atenção, concentração, compreensão, solidariedade, respeito e reflexão e, também, o desenvolvimento de suas habilidades musicais, motoras, auditivas, orais, de observação, de percepção, de raciocínio, de análise e de criação.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

- Cantar, considerando a dicção e respiração adequadas.
- Conhecer e memorizar canções e parlendas.
- Ouvir atentamente e identificar os acontecimentos sonoros e musicais em diferentes situações, tanto da sala de aula como do cotidiano.
- Explorar, identificar, agrupar, comparar e classificar diferentes fontes sonoras e instrumentos musicais.
- Responder aos estímulos sonoros e aos elementos musicais de maneira expressiva, movimentando-se, cantando ou tocando um instrumento.
- Executar instrumentos de percussão e de plaquetas (xilofone e metalofone), de acordo com as possibilidades técnicas e expressivas adequadas à idade.
- Desenvolver noções e conceitos musicais – altura, duração, intensidade, timbre, rarefação e densidade.
- Criar letras, paródias, músicas e canções, além de efeitos e trilhas sonoras para histórias.
- Estabelecer contato com músicas de diversas culturas e gêneros, identificando suas características marcantes.
- Pesquisar, conhecer e explicar sobre assuntos concernentes ao universo musical.

CONTEÚDOS CONCEITUAIS:

1. Sons, ruídos e silêncio

2. Tipos de sons

- Vocaís
- Corporais
- Instrumentais
- Naturais
- Artificiais

3. Parâmetros e conceitos sonoros

- Altura
 - Sons graves

- Sons médios
- Sons agudos
- Desenhos e motivos melódicos
- Duração
 - Sons longos e curtos
 - Pulsação
 - Ritmo
 - Motivos rítmicos
 - Andamento
 - Compasso
 - Polirritmia
- Intensidade - maior ou menor força para produzir o som
 - Forte
 - Piano
 - Meio forte
 - Meio piano
 - Pianíssimo
 - Fortíssimo
 - Crescendo
 - Decrescendo
 - Dinâmica
- Timbre - propriedade que distingue a fonte sonora e suas características físicas.
- Harmonia
 - Consonância e dissonância
 - Intervalos
 - Sons simultâneos: 2 e 3 vozes
 - Tonalidades e escalas
 - Bordões e baixos
- Forma musical
 - Organização das frases e partes de uma obra musical.
 - Percepção das características dos elementos musicais que definem as partes e a forma de uma obra musical.
- Notação e leitura musical
 - Grafias convencionais e não convencionais.

4. Contextualização de manifestações e obras musicais

- Músicas de diferentes culturas: características sonoro-musicais, históricas, geográficas, sociais e culturais.
- Inter-relação entre músicas de culturas diversas.
- Gêneros e estilos.
- Compositores, músicos e fatos.

5. Prática instrumental

- Experimentação sonora de objetos sonoros e instrumentos musicais.
- Construção de instrumentos e execução musical com os mesmos.
- Obtenção de um melhor aproveitamento dos instrumentos de percussão: técnica, postura corporal, posicionamento das mãos e das baquetas e formas de articulação.
- Improvisação, criação e reprodução instrumentais, individualmente e coletivamente.
- Códigos de regência: ataque, corte, compasso e dinâmica.

6. Prática Vocal

- Experimentação e escuta de timbres e efeitos vocais variados.
- Elementos técnicos: respiração, emissão, projeção, articulação e dicção.
- Improvisação, criação e reprodução vocais, individualmente e coletivamente.
- Códigos de regência: ataque, corte, compasso e dinâmica.

7. Apreciação estética e artística

- Audição casual.
- Audição intencional.

8. Música e movimento

- Espaço, corpo e suas partes e movimento corporal: reconhecimento, exploração, consciência, possibilidades, sonoridades, coordenação.
- Articulação entre som e movimento: improvisação, criação, elaboração de coreografias, gestualidade, jogos de representação cênica e sonoplastia, brincadeiras de roda e jogos corporais diversos.

CONTEÚDOS ATITUDINAIS:

- Interesse e curiosidade pelo fenômeno sonoro e pelo conhecimento da linguagem musical.
- Atenção, concentração, participação e respeito pelos trabalhos individuais e coletivos realizados.
- Compreensão, respeito e valorização das culturas e manifestações próprias e de diferentes povos.
- Utilização adequada da voz e dos instrumentos e objetos utilizados.
- Valorização do corpo como meio de expressão sonora e de movimentos.
- Escuta atenta e consciente.
- Interpretação e reflexão das práticas e vivências realizadas.
- Demonstração de empenho, de autonomia e de criatividade durante as atividades.

ESTRATÉGIAS:

1. Repertório e atividades desenvolvidas:

- Canções de diferentes estilos e épocas, nacionais e internacionais.
- Utilização de parlendas, trava-línguas, poesias e histórias.
- Danças folclóricas e tradicionais.
- Jogos e brincadeiras cantadas.
- Jogos de percepção auditiva.
- Jogos corporais.
- Dramatizações.
- Manuseio de instrumentos musicais e outros objetos sonoros.
- Execução, improvisação e criação livres, por meio da voz, de movimentos corporais, de instrumentos ou outras fontes.
- Execução, improvisação e criação conduzidas, por meio da voz, de movimentos corporais, de instrumentos ou outras fontes:
 - Utilizando diferentes sons;
 - Variando a dinâmica;
 - Sobre uma pulsação;
 - Variando o andamento;
 - Utilizando sons longos, curtos e silêncios;
 - Utilizando sons graves e agudos;
 - Utilizando sons que se movem ou não em relação à altura;
 - Em torno de um campo sonoro;
 - Sobre ostinatos melódicos e/ ou rítmicos;
 - Com número determinado de frases.
- Criação de letras, paródias, músicas e canções, e ainda, efeitos e trilhas sonoras para histórias.
- Apreciação musical e desenvolvimento de projetos com obras de compositores eruditos e populares.
- Representação e registro das atividades através de desenhos e gráficos.
- Gravação de alguns momentos do processo de trabalho e/ou do produto final para análise, comparação e encaminhamento da aprendizagem.

2. Organização para o desenvolvimento das atividades:

As aulas de música acontecem em uma sala própria. Os alunos sentam-se, geralmente no chão, e ocupam o espaço, de acordo com o trabalho em execução: em grande círculo, semicírculo, pequenos grupos, fileiras, individualmente ou outras formações. Na sala de música do Ensino Fundamental I, há módulos de madeira destinados às atividades gráficas ou plásticas.

São realizadas dinâmicas para a distribuição de materiais e instrumentos aos alunos, a fim de que eles adquiram autonomia e responsabilidade na recepção, utilização e devolução dos objetos e participem ativamente dos processos das aulas.

Oportunamente, são desenvolvidos trabalhos além do âmbito da classe ou da escola, com o objetivo de complementar e ampliar as atividades em sala de aula e, também, projetos interdisciplinares ou específicos da área.

3. Materiais utilizados:

- Instrumentos musicais:
 - Piano (uso do professor ou, em momentos específicos, dos alunos)
 - Percussão (tambor, pandeiro, claves, reco-reco, triângulo, caxixi, entre outros)
 - Plaquetas (xilofone e metalofone)
 - Apitos e flautas de êmbolo
 - Instrumentos de outras culturas
 - Instrumentos trazidos pelos alunos
- Outros recursos:
 - Aparelho de som e gravação
 - CDs, fitas de áudio e vídeo
 - Livros de histórias, poesias e canções
 - Bolas, bexigas, bonecos, fantoches, etc.
 - Sucatas
 - Tecidos
 - Objetos e brinquedos sonoros
 - Papéis de diferentes texturas e tamanhos
 - Lápis e giz de cera

AVALIAÇÃO:

A avaliação acontece durante as aulas, através da observação do processo de aprendizagem. Para que ela seja o mais efetiva possível em relação aos objetivos e ao desenvolvimento e aquisição dos conteúdos, torna-se necessário o registro e a reflexão da prática pedagógica e da evolução de cada aluno individualmente e no grupo.

É importante oferecer várias possibilidades de vivências musicais, pois as pessoas apresentam características próprias e afinidades diferenciadas com determinada forma de expressão – há as que se identificam mais com o cantar, as que se sentem mais à vontade ao tocar, as que preferem ouvir... Desse modo, a partir das atividades com as quais se sintam mais familiarizados, os alunos poderão se lançar com segurança aos campos de expressão menos compreendidos ou explorados.

Outro recurso utilizado é a gravação das atividades, que proporciona aos alunos uma maior conscientização dos aspectos trabalhados e a possibilidade de reflexão e, ao professor, a oportunidade de repensar seu planejamento e encaminhá-lo de acordo com as necessidades do grupo, fazendo do processo de aprendizagem uma experiência dinâmica e real.

Ao final de cada trimestre, é enviado aos responsáveis pelos alunos de Maternal e Educação Infantil um relatório com a descrição do trabalho realizado e a observação da evolução do educando durante o período. No Ensino Fundamental I, os alunos realizam uma autoavaliação com questões referentes ao trabalho trimestral,

que são preparadas pelo professor de acordo com os conceitos, atitudes e procedimentos abordados durante as atividades.

PRINCIPAIS TEMAS E CONTEÚDOS TRABALHADOS A CADA ANO

O desenvolvimento do trabalho com cada série baseia-se nos princípios norteadores expostos anteriormente, entretanto os temas abordados podem e devem se modificar de acordo com cada turma, em função de projetos específicos em música, da interação com o repertório prévio dos alunos, de acontecimentos do cotidiano ou de propostas colaborativas e interdisciplinares com outras áreas. Assim, os conteúdos e conceitos são tratados, ampliados e aprofundados conforme a estrutura básica apresentada, mas as canções, obras e atividades podem variar de uma classe para outra.

1º ano

No 1º ano, as práticas expressivas com voz e instrumentos, desenvolvidas desde o maternal, favorecem ainda mais a criatividade e a improvisação musical e permitem a elaboração de arranjos musicais e de pequenas criações sonoras individuais e coletivas. Além disso, as letras das canções trabalhadas nas aulas de música ganham espaço, muitas vezes, nas atividades de classe voltadas ao processo de alfabetização.

Devido ao momento vivido nessa série, focado em questões de leitura e escrita, tem sido realizada uma sequência de atividades destinada a abordar a representação gráfica de sons, a partir do registro de acontecimentos sonoros do dia-a-dia, de produções dos alunos, de pequenos ditados e da apreciação de algumas obras, como *O Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos.

2º a 5º ano

Do 2º ao 5º ano, os conteúdos privilegiam a compreensão de elementos musicais de manifestações culturais brasileiras, de diferentes etnias, da música de tradição europeia, da música popular urbana e das produções veiculadas pela mídia.

2º ano

- Atividades e jogos para o desenvolvimento dos aspectos rítmicos e melódicos;
- Classificação instrumental em função dos materiais (madeira, metal, cordas, pele e outros), da produção sonora (sopro, percussão, cordas friccionadas por arco, cordas dedilhadas e outras formas) e dos grupos instrumentais (orquestra, banda, conjunto, dentre outros);
- Construção de instrumentos;
- Sonorização de histórias, improvisação e composição de pequenas peças vocais e instrumentais;
- Escrita musical espontânea (desenhos, gráficos) e sua aplicação como registro, durante a leitura individual e coletiva dessa produção;
- Apreciação contextualizada de obras orquestrais, formalizada pela visita à Sala São Paulo;
- Canto a duas vozes;
- Montagem de arranjo vocal e instrumental com uso de recursos vocais e instrumentais;

- Cultura brasileira: Carnaval (marcha-rancho e marchinha), Festa Junina (estudo de sua origem e valorização das manifestações culturais das etnias brasileiras) e coleta de canções e brincadeiras infantis.

3º ano

- Classificação instrumental em função dos materiais, da produção sonora e dos grupos instrumentais;
- Introdução à técnica dos instrumentos de percussão;
- Sonorização de histórias, improvisação instrumental ou vocal e composição de pequenas peças musicais;
- Apreciação contextualizada de obras musicais;
- Desenvolvimento do aspecto rítmico quanto à divisão em compassos (binário, ternário, quaternário, etc.), a partir do conceito de pulsação;
- Improvisação e composição de melodias com notas das escalas maiores, menores e pentatônicas;
- Escrita musical espontânea (desenhos, gráficos);
- Início ao registro tradicional da duração de sons (figuras musicais);
- Introdução à leitura de notas musicais no pentagrama, por meio do uso da voz e de xilofones e metalofones;
- Canto a duas vozes;
- Cultura brasileira: Carnaval (marcha-rancho e marchinha), Festa Junina (estudo de sua origem e valorização das manifestações culturais das etnias brasileiras), coleta de canções e brincadeiras infantis e criação de quadras e versos (prosódia);

4º ano

- Cultura brasileira: Carnaval (marcha-rancho, marchinha e samba) e Festa Junina;
- Manuseio de instrumentos de percussão com atenção ao aspecto técnico e às marcações do samba;
- Leitura rítmica;
- Apreciação contextualizada de obras musicais;
- Canto a duas vozes;
- Elaboração de trilhas sonoras, composições e arranjos vocais e instrumentais;
- Recursos tecnológicos e produção musical;
- Pesquisa da vida e da obra de compositores da MPB (Adoniran Barbosa, Caetano Veloso, Chico Buarque, Dorival Caymmi, Noel Rosa, Tom Jobim e outros);
- Montagem de um programa de rádio por pequenos grupos de alunos, com elaboração de um roteiro com informações coletadas na pesquisa sobre compositores da MPB, com apresentação de músicas desses autores vinhetas e *jingles* também criados pelas crianças em conexão com os dados da pesquisa realizada.

5º ano

- Cultura brasileira: Carnaval (frevo e samba) e Festa Junina;
- Improvisação rítmica corporal e instrumental com base em diversos ritmos e gêneros;
- Prática instrumental em conjunto, utilizando ritmos brasileiros (frevo, samba, xote, xaxado, baião e outros), em arranjos criados pelos os alunos;
- Leitura rítmica;
- Apreciação contextualizada de obras musicais;

- Canto a duas vozes;
- Elaboração de trilhas sonoras, de arranjos e de composições;
- Pesquisas, estudos e discussões sobre gêneros e estilos musicais variados;
- Relação da evolução musical com o contexto histórico mundial;
- Recursos tecnológicos e produção musical;
- Breve histórico do Rock, desde suas origens (blues, spiritual, gospel e country) até suas novas vertentes, como o *RAP* e a música *pop*, através do desenvolvimento de um pequeno projeto de pesquisa e da elaboração de uma apresentação final, com os alunos trabalhando individualmente e em pequenos grupos.

Este documento foi elaborado a partir da própria prática da professora e da consulta à seguinte bibliografia:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro à descobrir**. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Artística – 1º grau: 5ª a 8ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI**, 1989 - 1992.

ZABALA, Antoni. **Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

**ANEXO D – EXCERTO DE “O TREZINHO DO CAPIRA”
(COMPASSOS 154 A 182)**

The musical score is presented in four systems, each containing multiple staves for different instruments and voices. The first system (measures 154-168) includes a piano (P), strings (Str.), woodwinds (Fl., Cl., Fg., Bb., Tr.), brass (Tp., Trb., Tbn., Tbr.), and a choir (Cor.). The second system (measures 169-182) includes a piano (P), strings (Str.), woodwinds (Fl., Cl., Fg., Bb., Tr.), brass (Tp., Trb., Tbn., Tbr.), and a choir (Cor.). The score is marked with 'allarg.' and 'poco' tempo changes. The page number 146 is in the top right corner.

196 120

Fl.
Ob.
Cl.
Fag.
Fg.
Tpt.
Tbn.
Eup.
Tub.
C.
Vln. I
Vln. II
Vla.
Vcl.
Cb.
C.

12043

Rit. de Janeiro 1988