

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
INSTITUTO DE ARTES**

**LUCIANA ELENA SARMENTO**

**A ESCUTA NA CONTEMPORANEIDADE:  
UMA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

**SÃO PAULO  
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
INSTITUTO DE ARTES**

**LUCIANA ELENA SARMENTO**

**A ESCUTA NA CONTEMPORANEIDADE:  
UMA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música (Área de Concentração: Musicologia / Etnomusicologia)

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

**SÃO PAULO  
2010**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de  
Artes da UNESP  
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

S246e Sarmiento, Luciana Elena, 1983-  
A escuta na contemporaneidade : uma pesquisa de campo em educação musical / Luciana Elena Sarmiento. - São Paulo : [s.n.], 2010.  
168 f.

Bibliografia  
Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada  
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Educação musical. 2. Criatividade – Música . I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD – 780.7

**LUCIANA ELENA SARMENTO**

**A ESCUTA NA CONTEMPORANEIDADE:  
UMA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM MÚSICA NO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**BANCA EXAMINADORA**

---

PROF<sup>a</sup>. LIVRE-DOCENTE MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTERRADA  
PRESIDENTE E ORIENTADORA

---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ENNY JOSÉ PAREJO

---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ILZA ZENKER LEME JOLY

São Paulo, 14 de setembro de 2010

*A Wilson, Fátima, Viviane,  
Leandro e Nelson: com  
todo o meu amor.*

## AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho. Seria impossível mencionar todas aqui... Por essa razão, gostaria, de antemão, de me desculpar pelas possíveis omissões que possam ocorrer nestes agradecimentos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP): duas instituições que, de forma não concomitante, me concederam vinte e quatro meses de importante apoio financeiro.

Às instituições e aos educadores participantes desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos pela generosa disponibilidade e atenção, sem o que a realização deste trabalho seria impossível.

À Bianca Galafassi, pelo dedicado e competente trabalho de revisão.

A todos os funcionários do Instituto de Artes da UNESP e, em especial, à Marisa Alves e a todos que trabalham na biblioteca do IA e no SAEPE, pela amizade e por toda a gentileza manifestada desde a graduação

Às professoras Luiza Christov e Iveta Borges, membros da banca da qualificação, por me apontarem outras possibilidades de olhar para este estudo.

Aos professores Alberto Ikeda, Dorotéia Kerr, Regina Márcia Simão Santos, Enny Parejo, Josette Feres, Iramar Rodrigues e Marina Célia de Moraes Dias, pelas vivências, leituras e reflexões nas aulas do Programa. À professora Dorotéia Kerr, por ter me apresentado os caminhos da pesquisa ainda na graduação, pela sua amizade e pelos importantes ensinamentos.

À Marisa Fonterrada, firme e competente orientadora, pelo seu carinho, olhar atento, sua disposição e suas importantes observações e críticas, que me ajudaram a construir esta dissertação.

A Ana Júlia Faria de Oliveira e Fernando Aguiar, por sempre me receberem tão bem e me deixarem à vontade para estudar em sua casa sempre que precisei.

A todos os meus amigos, em especial a Roberta Fialho, Raquel Oliveira, João Batista de Macedo, Mariana Nogueira, Rosana Stefanoni, Camila Maia, Débora Batista, Fábio Preto, Amanda Moreno, Yuri Pingo, Rafael Andrade e Lucas Vital, por me ajudarem a olhar para as

outras coisas da vida e me darem inspiração para prosseguir com firmeza, apesar de todos os obstáculos.

Por fim, gostaria de prestar reconhecimento ao apoio fundamental que recebi da minha família, meu porto seguro, presente em todos os momentos da minha vida, desde os de intensa angústia até os de maior felicidade. Meu pai, Wilson, homem forte e dedicado que, com sabedoria e amor, me conduziu nos meus primeiros passos no aprendizado musical. Minha mãe, Fátima, carinhosa e batalhadora, por sempre acreditar na realização dos meus sonhos e aspirações, por mais difíceis que fossem. Meus irmãos, Viviane e Leandro, pelas conversas, momentos de descontração, incentivo e por toda a colaboração que me ofereceram. Ao Nelson, meu noivo, que, além de resolver questões técnicas relacionadas ao computador – que teimava em não funcionar nos momentos mais importantes –, é também amigo, companheiro e parceiro incansável.

Enfim, a todos vocês, meu eterno reconhecimento e gratidão.

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis  
(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Nesta pesquisa foi realizada uma discussão a respeito de música, som, e suas concepções na contemporaneidade, sob a luz de textos de Theodor Adorno, Jacques Attali e Murray Schafer. O posicionamento tomado por tais pensadores evidencia, sob diferentes perspectivas, a necessidade da realização de um trabalho voltado para a escuta atenta e consciente dos sons, com vistas ao desenvolvimento do senso crítico e da criatividade. Diante desta constatação, nesta dissertação teve-se como objetivo investigar se alguns educadores musicais da cidade de São Paulo realizam em suas aulas um trabalho direcionado à escuta, bem como ao desenvolvimento da atenção, concentração, criatividade e senso crítico dos estudantes, aspectos tão necessários à sociedade atual. Nos casos em que isso foi observado, procurou-se conhecer de que forma esse trabalho ocorre. Para esta pesquisa de caráter qualitativo, realizada em sete diferentes instituições, envolvendo nove educadores musicais, utilizou-se o método de observação não participante juntamente com entrevista estruturada. A análise dos dados colhidos permitiu que se percebesse que todos os educadores pesquisados realizavam em suas aulas atividades relacionadas ao desenvolvimento da escuta, atenção e concentração dos estudantes; entretanto, o mesmo não se pode dizer com relação ao desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos alunos. Após essa constatação, realizou-se uma discussão acerca dos dados encontrados, relacionando-os com a bibliografia estudada.

**Palavras-chave:** escuta, criatividade, senso crítico, Educação Musical, sociedade contemporânea.

## **ABSTRACT**

In this research was made a survey about music, sound and their conceptions in the contemporaneous time, based on the texts of Theodor Adorno, Jacques Attali and Murray Schafer. The studies made by those thinkers pointed out under different perspectives, the need of having a work directed towards the careful and conscious listening of the sounds, aiming to develop the critical sense and creativity of the students. According to the verification in this paper, it was raised the objective of investigating if some educators of São Paulo City perform in their classes a work focusing on listening, as well as the development of attention, concentration and critical sense of the students, issues which are so necessary for the current society. In the cases where those issues were observed, it was known the way that work was done. For this research with qualitative characteristic, which was made in seven different institutions, having the participation of nine musical educators, was adopted the method of non-participative observation and structured interview. The data collected allowed us to realize that all musical educators surveyed, performed in their classes activities aiming to develop the listening, attention and concentration of the students, however, the same cannot be said about the development of creativity and critical sense of the students. After the observation, it there was a discussion about the collected data, comparing them to the bibliography studied.

**Keywords:** listening, creativity, critical sense, musical education, contemporaneous society.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Alô, Bom dia!</i> .....	47
Figura 2 – Exemplo de solfejo a três vozes.....	53
Figura 3 – Trecho do <i>Salmo 150</i> .....	56
Figura 4 – Partitura interativa <i>O sono dos bichos</i> . ....	59
Figura 5 – <i>Se um peixinho eu fosse</i> .....	63
Figura 6 – <i>A estátua</i> .....	66
Figura 7 – <i>Oh, Suzanna</i> .....	70
Figura 8 – Exercício para compassos simples e compostos.....	73
Figura 9 – Exercício de solfejo rítmico.....	74
Figura 10 – Exercício de percepção de escala maior.....	75
Figura 11 – Solfejos embasados em tríades.....	76
Figura 12 – Solfejo de tríade com formulações rítmicas.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transformações na paisagem sonora ocidental.....	35
Quadro 2 – Densidade demográfica do município de São Paulo por regiões.....	42
Quadro 3 – Síntese das atividades desenvolvidas pelos docentes.....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 A ESCUTA NA VISÃO DE TRÊS AUTORES DO SÉCULO XX.....</b>	<b>23</b>
1.1 A Não Escuta da Música de Massa: sobre o Processo de Deterioração da Escuta....	26
1.2 A Música como Forma de Conhecer o Mundo e suas Relações com o Poder.....	30
1.3 A Música e a Paisagem Sonora.....	34
1.4 Adorno, Attali e Schafer: Algumas Considerações.....	38
<b>2 A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>40</b>
2.1 Critérios de Escolha das Instituições.....	42
2.2 Descrição das Atividades Observadas no Trabalho de Campo.....	44
2.2.1 Instituição I – Zona Leste.....	44
2.2.1.1 Educador A.....	45
2.2.2 Instituição II – Zona Leste.....	46
2.2.2.1 Educadora B.....	46
2.2.2.1.1 Jardim I.....	48
2.2.2.1.2 Jardim II.....	49
2.2.3 Instituição III – Região Central.....	50
2.2.3.1 Educadora C.....	50
2.2.3.2 Educadora D.....	52
2.2.4 Instituição IV – Região Central.....	57
2.2.4.1 Educadora E.....	57
2.2.4.2 Educador F.....	61
2.2.5 Instituição V – Zona Oeste.....	63
2.2.5.1 Educador G.....	64

2.2.6	Instituição VI – Zona Sul.....	67
2.2.6.1	Educadora H.....	67
2.2.6.1.1	3ª série / 4º ano.....	68
2.2.6.1.1	4ª série / 5º ano.....	69
2.2.7	Instituição VII – Zona Norte.....	71
2.2.7.1	Educadora I.....	72
2.2.7.1.1	Percepção Rítmica e Melódica.....	72
2.2.7.1.2	Criação e Improvisação: Voz e Movimento.....	77
2.3	Algumas Considerações a Respeito da Coleta de Dados.....	78
<b>3</b>	<b>ENTREVISTAS E ANÁLISES DOS TRABALHOS OBSERVADOS.....</b>	<b>80</b>
3.1	Análise dos Dados.....	82
3.1.1	Educador A.....	82
3.1.2	Educadora B.....	83
3.1.3	Educadora C.....	85
3.1.4	Educadora D.....	88
3.1.5	Educadora E.....	95
3.1.6	Educador F.....	96
3.1.7	Educador G.....	98
3.1.8	Educadora H.....	101
3.1.9	Educadora I.....	104
3.2	Sobre a Análise de Dados.....	106
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

# INTRODUÇÃO

As transformações no ambiente sonoro não são um fato recente na história da humanidade. Pode-se notar que o nível de ruído tem aumentado consideravelmente nas pequenas, médias e, sobretudo, nas grandes cidades de todo o mundo. Esse fato é consequência do constante crescimento da população, da introdução de novas máquinas nas cidades e lavouras a partir da Revolução Industrial e, mais recentemente, do advento dos eletroeletrônicos. O curioso, é que muitas pessoas não percebem ou não se incomodam com esses sons. O que explicaria tal fenômeno?

Deve-se comentar que a escuta, objeto de interesse da presente pesquisa, está passando por um processo de homogeneização causado por inúmeros fatores da sociedade contemporânea e que tem sido alvo de comentários por parte de alguns autores.

Theodor W. Adorno (1903-1969), esteta alemão, comenta a respeito de um desses fatores em seu texto *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição* (ADORNO, 1999, p. 66)<sup>1</sup>. Ele afirma que “o comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas”. Explica que o fetichismo na música ocorre no momento em que esta se transforma em algo puramente comercial e entende que, quando um sujeito afirma gostar ou não gostar de uma determinada canção de sucesso, é quase como se, na realidade, informasse apenas se reconhece ou não tal canção. A música, sob esse ponto de vista, passa a exercer estritamente a função de entretenimento; todavia, segundo Adorno, em vez de entreter, tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem de expressão e para a incapacidade de comunicação. A consequência disso é o fato de que, para esse ouvinte, importa mais o intérprete do que a obra em si; na mesma linha de raciocínio, há a veneração do virtuose, aliada à crença de que tudo o que é tecnicamente difícil tem, necessariamente, qualidade, como se a dificuldade fosse um indicador incontestável do valor da obra. Nessa atitude, toma-se a parte pelo todo: atribuindo-se à dificuldade técnica o valor de qualidade, atrela-se a citada dificuldade ao valor artístico intrínseco à obra.

Seguindo por outra linha de pensamento, Jacques Attali (1943- ), economista francês, em seu livro *Noise: The Political Economy of Music*, afirma que há vinte e cinco séculos a sociedade ocidental tenta conhecer o mundo por meio do olhar, entretanto, não conseguiu entender que o mundo não é para o observador, mas para o ouvinte; não é legível, mas audível. A ciência se esquece de que a vida é cheia de sons e que apenas na morte há silêncio

---

<sup>1</sup> A versão original data de 1963.

(ATTALI, 1985, p. 3)<sup>2</sup>. O autor lembra que há o som do trabalho, o som do homem; que o som compra, vende ou proíbe; que nada de essencial acontece na ausência do som. Para Attali, a música é mais do que um objeto de estudo: é uma forma de perceber o mundo, um instrumento de compreensão. Nesse contexto, o som deve ser entendido como uma forma de conhecimento.

Trazendo a escuta dos sons para o cotidiano das pessoas, pode-se notar que diariamente, onde quer que estejam, elas têm seus ouvidos invadidos por sons que não escolheram escutar, tais como: sons de buzinas, do fluxo dos carros, do tráfego aéreo, de comerciais em carros de som, de músicas de fundo em ambientes como supermercados ou consultórios, de construções civis, de celulares, entre tantos outros. Acredita-se que grande parte das pessoas não se incomode com o excesso de ruído pelo fato de não o perceber, por ter se acostumado com ele e aprendido a ignorá-lo. Por esse motivo, muitos não se dão conta de que “juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro do ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana” (SCHAFER, 1991, p. 123). Atento a essas questões, Raymond Murray Schafer (1933- ), compositor canadense, desenvolveu importantes estudos sobre o ambiente acústico, que culminaram na publicação do livro *A Afiinação do Mundo* (2001)<sup>3</sup>. Trata-se de um estudo pioneiro acerca da ecologia acústica, pois até então jamais houvera qualquer pesquisa sistemática a respeito do tema.

Preocupado com a nova paisagem sonora<sup>4</sup>, advinda da Revolução Industrial e da entrada dos eletroeletrônicos na vida das pessoas, Schafer atenta para o fato de que a Educação Musical não pode ficar inerte a essas transformações. Para ele, a nova orquestra é constituída por todo o universo sônico e os novos músicos são

qualquer um e qualquer coisa que soe! Isso tem um corolário arrasador para todos os educadores musicais. Pois os educadores musicais são os guardiões da teoria e da prática da música. *E toda a natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada* (SCHAFER, 1991, p. 121. Grifo do autor).

Nesse entendimento,

cabe ao homem a responsabilidade pela elaboração e conservação de um universo sonoro saudável e equilibrado, qualidades que sempre estiveram presentes no mundo, até que se instalou o desequilíbrio sonoro a partir da Revolução Industrial, e, pouco mais tarde, da eletroeletrônica (FONTERRADA, 2004, p. 53).

<sup>2</sup> A edição consultada, de 1985, é uma tradução do original em francês *Bruits*, de 1977.

<sup>3</sup> Do inglês *The tuning of the World* (1977).

<sup>4</sup> Do inglês *Soundscape*, neologismo inventado por Schafer que diz respeito ao corpo de sons que fazem parte de um ambiente. É a “fotografia sonora” de um determinado lugar. Deve-se observar que a paisagem sonora de um mesmo ambiente pode apresentar características diferentes dependendo da hora do dia, da estação do ano e de inúmeros outros fatores.

Jacques Attali (1985, p. 3), ao afirmar que por meio da escuta dos sons “podemos entender melhor para onde a loucura do homem e seus cálculos estão nos levando, e quais esperanças ainda podemos ter”<sup>5</sup>, está de acordo com o pensamento de Schafer, que, por sua vez, vai ao encontro da atual preocupação mundial com a ecologia, uma importante questão da contemporaneidade. Segundo Schafer (2001, p. 287), “ecologia é o estudo da relação entre os organismos vivos e seu ambiente. A ecologia acústica é, assim, o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade”. Ele enfatiza a importância de se realizar o trabalho de conscientização da paisagem sonora, pois acredita que, primeiramente, as pessoas devem aprender a ouvi-la de forma mais cuidadosa e crítica para que, posteriormente, todos possam replanejá-la, realizando, assim, um exercício de democracia (Ibidem, p. 12).

Apesar de se tratar de um compositor cuja nação de origem tem características socioculturais muito diferentes das do Brasil, suas propostas são especialmente adequadas a contextos nos quais os investimentos em educação são insuficientes<sup>6</sup>, visto que os materiais imprescindíveis à sua realização são o corpo, a voz e objetos do cotidiano.

As propostas de Murray Schafer são especialmente adequadas ao Brasil e a outros países em desenvolvimento, pois não enfatizam os procedimentos usuais de ensino musical, habitualmente centrados no instrumento e que, por esse mesmo motivo, fazem-se dispendiosos e fora do alcance da maior parte da população. As propostas de Schafer, ao privilegiar o uso do ouvido e da voz, a exploração de materiais do próprio ambiente, a valorização da paisagem sonora e o extenso uso das faculdades criativas, tiram a música do pedestal em que foi colocada pela civilização ocidental e a recolocam no centro, ao alcance de todos (FONTERRADA, 2004, p. 56).

Colocar a música “ao alcance de todos” tem importância fundamental para a Educação Musical neste momento histórico pelo qual o Brasil está passando: depois de quase quarenta anos da retirada da música como disciplina ministrada nas escolas<sup>7</sup>, ela voltou a fazer parte do currículo obrigatório das instituições de Ensino Básico. Como evidência desse fato, deve-se citar a sanção presidencial da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –

---

<sup>5</sup> “By listening to noise, we can better understand where the folly of men and their calculations is leading us, and what hopes it is still possible to have”. Tradução livre.

<sup>6</sup> Sabe-se que os problemas educacionais brasileiros não se limitam à questão dos recursos disponíveis, sendo a formação dos educadores um ponto de grande relevância neste tema. É importante salientar que, embora esse assunto seja mencionado no decorrer da dissertação, esta não é uma questão central no desenvolvimento da presente pesquisa.

<sup>7</sup> A implementação da Lei nº 5.692/71 substituiu o ensino de Música nas escolas pela atividade Educação Artística. Por estar incluída na área de arte, a Música ainda se fazia presente em algumas instituições e projetos mesmo depois de implementada a Lei; entretanto, não se pode deixar de destacar que após esse acontecimento, a presença da Música na escola foi sensivelmente enfraquecida.

para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, concedendo aos sistemas de ensino três anos letivos para se adaptarem às novas exigências (BRASIL, 2008)<sup>8</sup>.

Neste momento, em que a reintrodução da música como conteúdo obrigatório nas escolas é uma realidade, o estudo de propostas de baixo custo financeiro e que sejam dirigidas a todas as pessoas, apresenta evidente compatibilidade com as necessidades educacionais brasileiras.

No contexto da obra de Schafer, a escuta – objeto de estudo da presente pesquisa – desenvolve um papel de importância fundamental. Marisa Fonterrada afirma que

o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente Educação Musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (FONTERRADA, 2008, p. 195-196).

Schafer não foi o primeiro a se preocupar com a questão da escuta na Educação Musical; embora com enfoques diferentes e alicerçados em outras premissas, os mais consagrados educadores musicais do século XX apontavam a escuta como condição imprescindível para uma boa prática musical. Entre os principais nomes da chamada “primeira geração” de educadores que foram introduzidos no Brasil, devem-se citar: Jaques-Dalcroze (1865-1950), suíço, o qual dizia que toda a Educação Musical deveria ter como ponto de partida a audição, sendo o corpo responsável por externalizar os elementos musicais ouvidos e sentidos por meio do movimento; Edgar Willems (1890-1978), belga, que viveu grande parte de sua vida na Suíça e embasou todos os seus estudos em dados científicos (explicando o funcionamento do ouvido e a produção do som) e em bases psicológicas, pois, segundo ele, para se ter uma boa audição há que existir um complexo processo que envolve aspectos fisiológicos, afetivos e mentais, representados, respectivamente, pelo ritmo, a melodia e a harmonia, e que são inerentes ao desenvolvimento de todo ser humano; Zoltán Kodály (1882-1967), húngaro, que estruturou um método para ensino de Música em todos os estágios – da Educação Infantil ao Nível Superior –, atribuindo ao canto coral a função de alicerce do currículo, o qual também privilegiava o desenvolvimento da escuta e da percepção, além do canto, da rítmica e da leitura e da escrita musicais; Carl Orff (1895-1982), alemão, que em seus procedimentos de ensino fazia uso da fala expressiva, estimulando os alunos a ouvir o que estava à sua volta ao mesmo tempo em que se expressavam livremente.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2008.

Para Orff, todo o conhecimento musical é adquirido por meio da experiência, de modo que para imitar e repetir, respondendo de forma semelhante ou contrastante, a escuta constitui fator de suma importância. Outro educador musical a ser citado é o japonês Shinichi Suzuki (1898- 1998), que, por meio da relação existente entre aprendizagem e meio, propôs que a música fizesse parte do ambiente da criança desde pequena, tal como ocorre com a língua materna, pois, segundo ele, “todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas para que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo” (SUZUKI apud FONTERRADA, 2008, p. 167). Neste método, a participação dos pais é de importância fundamental, pois serão eles os “agentes de musicalização do bebê” (Ibidem, p. 167). Faz parte dos procedimentos dessa proposta o intenso estímulo auditivo por meio das gravações das obras que o educando tocará.

Os chamados “métodos ativos”, propostos pelos educadores supracitados, surgiram como resposta a grandes transformações que ocorreram na sociedade ocidental no início do século XX, como o intenso crescimento populacional e a urbanização das cidades, que redundaram em um número cada vez maior de estudantes nas escolas, fato que levou alguns educadores musicais a enfatizar o ensino coletivo de música, diferentemente do que ocorria até então. A utilização do ensino musical como ferramenta para auxiliar no processo de recuperação da identidade cultural e/ou autoestima de nações afetadas pelas guerras – Hungria, Alemanha e Japão – é outro aspecto a ser mencionado. Portanto, ao contrário do ensino tradicional, destinado a alguns eleitos<sup>9</sup> e que visava à formação de virtuosos, esses novos métodos priorizavam o aprendizado de música de forma ampla, privilegiando a integração com o outro, e caracterizavam-se por serem bastante participativos.

Quase ao mesmo tempo em que as ideias dos educadores da primeira geração estavam sendo introduzidos no ensino musical brasileiro, na Europa e na América do Norte florescia a segunda geração de educadores, que se aproximava das experiências vanguardistas dos compositores contemporâneos, os quais

apontavam para um renovado interesse pelo som como matéria prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico. Além disso, relembrem-se as propostas de Cage, fortemente influenciadas pelo budismo e que surgiram como

---

<sup>9</sup> Até meados do século XIX, o acesso ao aprendizado de Música se dava, principalmente, de três maneiras; em primeiro lugar, por meio das igrejas, para aqueles que iriam enveredar seus caminhos pelo clero ou ainda por aquelas crianças consideradas muito musicais que eram cooptadas por este para fazer parte do coro, o que lhes garantia o sustento próprio e o de suas famílias, sem necessariamente obrigá-los a continuar com a vida eclesiástica (RAYNOR, 1981, p. 63-68); a segunda possibilidade de acesso era por meio das famílias (de pai para filho); e, por último, o aprendizado de Música era possível para aqueles que dispunham de recursos suficientes para manter um professor particular.

uma reação à cerebralização da música, concentrando-se no próprio som e em procedimentos aleatórios (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Os educadores musicais da chamada “segunda geração” – dos quais se destacam os compositores George Self, John Paynter, Boris Porena e o próprio Schafer – privilegiavam a criação e enfatizavam a escuta ativa. Eles estavam cientes de que, com todas as transformações ocorridas na composição musical do século XX, seria necessário que o ensino de Música contemplasse alternativas que levassem ao aprendizado de como escutar e perceber música.

Tendo em vista esse contexto, na presente investigação partiu-se do pressuposto de que a escuta está passando por um processo de padronização, como consequência de alguns aspectos da sociedade contemporânea, tais como o processo de deterioração da escuta e o excesso de ruído. Por essa razão, realizou-se uma pesquisa de campo em classes de Educação Musical, na qual se observou o trabalho dos educadores selecionados, questionando-os acerca de seus procedimentos de trabalho, objetivos de aula, valores, entre outros fatores, com o intuito de investigar se alguns educadores musicais da cidade de São Paulo realizam em suas aulas um trabalho direcionado à escuta, bem como ao desenvolvimento da atenção, concentração, criatividade e senso crítico dos estudantes, aspectos tão necessários à sociedade atual. Nos casos afirmativos, procurou-se observar de que forma esse trabalho ocorre.

Para a realização deste trabalho, julgou-se necessário adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa, cujas principais características podem ser assim descritas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Lüdke e André (1986, p. 26) atentam para o fato de que nas abordagens de pesquisa educacional a observação ocupa um lugar privilegiado, juntamente com a entrevista: “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]. A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Segundo as autoras, à medida que o observador acompanha as experiências dos sujeitos no local onde elas se desenrolam, é possível que ele apreenda o significado que estes atribuem à realidade em que estão inseridos e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). “Genericamente, a observação é a base de toda investigação

no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados” (RICHARDSON, 1999, p. 259). Um dos pontos mais positivos para sua utilização reside na possibilidade de obter-se a informação no exato momento em que ocorre o fato. Richardson afirma que “esse aspecto é importante porque possibilita verificar detalhes da situação que, passado algum tempo, poderiam ser esquecidos pelos elementos que observaram ou vivenciaram o acontecimento” (RICHARDSON, 1999, p. 263). Para esta pesquisa de caráter qualitativo, utilizou-se o método de observação não participante, no qual o observador atua como espectador atento do grupo, não pertencendo ao mesmo (ANGUERA, 1989, p. 126). De acordo com esse método, cabe ao observador, alicerçado nos objetivos da pesquisa e atento ao seu roteiro de observação, ver e registrar as ocorrências que interessam a seu trabalho. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e analítico-interpretativa.

E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Segundo o autor supracitado, nesta modalidade de pesquisa, os resultados são expressos em descrições, narrativas, exemplificadas com declarações das pessoas e acompanhados de fragmentos de entrevistas para dar o fundamento concreto necessário. No tocante à escolha da amostra, em geral, não há preocupação, na pesquisa qualitativa, de se quantificarem os resultados obtidos, pois o pesquisador

decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento de um assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Para compor o *corpus* desta pesquisa, foram escolhidos dois perfis de educadores musicais: o primeiro, composto por aqueles que tinham atuação reconhecida na subárea em questão, e o segundo, por educadores musicais em início de carreira.

O primeiro grupo constitui as chamadas “amostras intencionais”, que, segundo Thiollent, consistem em

um pequeno grupo de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto [...]. Pessoas ou grupos são escolhidos em função da sua representatividade social dentro da situação considerada [...]. O princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual. Existe, nesse caso, um

tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado (THIOLLENT, 2004, p. 62).

Evidentemente, em um estudo dessa natureza, não se pode generalizar a informação obtida para toda a população, o que, de fato, não é o objetivo desta pesquisa, “mas há substância necessária à percepção da dinâmica do movimento” (THIOLLENT, 2004, p. 63). Um dos critérios estabelecidos foi o de que tais profissionais trabalhassem ou tivessem trabalhado em instituições de renome no ensino de Música na cidade de São Paulo. Essa escolha não se deu pelo entendimento de que apenas os estabelecimentos de ensino que tenham adquirido certo prestígio contem com profissionais competentes na Educação Musical; de forma alguma. Entretanto, existe a compreensão de que, por terem adquirido algum destaque, a tendência é que essas instituições se tornem uma espécie de referência para outros professores e escolas de música que estejam surgindo, bem como para outros projetos em música.

O segundo perfil – dos educadores em início de carreira – foi escolhido com a intenção de contribuir com futuras pesquisas que se interessem pela formação atual do educador musical.

Em ambos os casos, procurou-se escolher aqueles educadores que, por meio de seus cursos, contemplassem as mais variadas faixas etárias, embora esta não fosse condição *sine qua non* para sua participação na pesquisa.

É sabido que todo método de pesquisa tem suas dificuldades e limitações. A pesquisadora Maria Teresa Anguera (1989) expõe algumas ressalvas que merecem destaque no caso da observação:

a) existe a possibilidade de que a observação de eventos diários possa ser prejudicada por fatores ocultos, capazes de modificar a situação habitual do campo. Como exemplo, pode-se citar uma aula que seja habitualmente desenvolvida em um espaço aberto e, por questões climáticas de determinado dia, precise ser lecionada em um espaço reduzido em relação ao primeiro;

b) a observação está sujeita à seletividade natural de estímulos, obedecendo a causas como: localização do observador em um determinado espaço e tempo, imprecisão dos próprios meios sensoriais, o que pode ser causado por fadiga de atenção, seletividade da memória;

c) a descrição feita pelo observador está sujeita à categorização espontânea e à estruturação cognitiva do campo de observação: ao escolher palavras para descrever

determinados eventos, está-se categorizando espontaneamente o que se percebe, a partir do vocabulário disponível do pesquisador, o que pode fazer variar a interpretação de qualquer evento de conduta (ANGUERA, 1989, p. 27-31).

Alguns procedimentos foram adotados a fim de suavizar o impacto dessas dificuldades e limitações da observação. Para os dois primeiros pontos mencionados (itens a e b), entende-se que a questão da durabilidade pode se revelar aliada à minimização desses problemas; por essa razão, procurou-se assistir a um número de quatro a seis encontros de cada professor com a classe. Com relação ao terceiro ponto mencionado, descrito no item c, entende-se que as entrevistas realizadas podem ser capazes de elucidar questões mal compreendidas, bem como trazer à tona aspectos inicialmente pouco visíveis ao observador.

As entrevistas foram realizadas assim que foi concluída a parte de observação das aulas e tiveram como objetivo conhecer a formação e a experiência dos educadores observados, bem como obter mais dados a respeito da metodologia que eles adotam. Posteriormente, realizou-se a análise dos dados colhidos e elaborou-se uma discussão que teve como base a bibliografia estudada e a coleta de dados, com o propósito de estabelecer possíveis relações entre as fontes.

Rosália Duarte entende que, ao recortar e editar falas de sujeitos da pesquisa, produzindo então “diálogos fictícios entre pessoas que não se falaram”, ou então fazendo cruzamento de “relatos orais e discursos acadêmicos” o texto produzido é de inteira autoria e responsabilidade do pesquisador, “embora tenha como fonte as falas das pessoas entrevistadas” (DUARTE, 2006, p. 117). Uma maneira de assegurar maior “garantia de confiabilidade” é permitir que diferentes pesquisadores que não participaram da pesquisa em questão tenham acesso aos relatos transcritos, bem como aos procedimentos utilizados para colhê-lo. Dessa forma, será possível que cada um faça sua própria interpretação do conteúdo dos relatos, e assim, auxiliar na validação dos resultados apresentados (cf. ARMSTRONG et al. apud DUARTE, 2006, p. 117-118) Atenta a esses fatos, a autora da presente dissertação inseriu no Anexo 3 todas as transcrições das entrevistas realizadas. Deve-se ressaltar que neste trabalho optou-se pelo anonimato dos educadores e das instituições pesquisadas, a fim de evitar-se qualquer tipo de exposição dos participantes da pesquisa, prezando-se pela sua privacidade.

Partindo-se do pressuposto de que a escuta é um processo fundamental para o desenvolvimento da musicalidade, e de que ela está no centro de importantes questões do nosso tempo, neste trabalho procurar-se-á observar qual a relevância conferida pelos

educadores musicais da atualidade ao desenvolvimento da escuta em seus alunos e se as propostas dos educadores observados podem contribuir para o desenvolvimento da atenção, concentração, senso crítico e criatividade dos estudantes.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a formação do educador musical da atualidade, bem como para a divulgação das contribuições de Adorno, Attali e Schafer. Acredita-se que, embora esses autores não sejam considerados desconhecidos, ainda seja necessário ampliar o alcance de suas propostas e ideias.

Após o exposto, parte-se, então, para a explicitação da organização do presente trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *A escuta na visão de três autores do século XX*, é apresentada a fundamentação teórica desta dissertação. Para tanto, foram escolhidos autores que tratam da questão da escuta sob diferentes aspectos. As obras que se destacam são: *O fetichismo na música e a regressão da audição* (1999), texto de Theodor Adorno; *Noise: the political economy of music* (1985), livro de Jacques Attali; *A Afinação do Mundo* (2001) e *O Ouvido Pensante*<sup>10</sup> (1991), ambos de Murray Schafer. Realizou-se uma discussão a respeito de música, som e suas concepções na contemporaneidade, sob a luz dos referidos autores. O posicionamento tomado por tais pensadores evidencia, sob diferentes perspectivas, a necessidade da realização de um trabalho voltado para a escuta atenta e consciente dos sons, com vistas ao desenvolvimento do senso crítico e da criatividade.

No segundo capítulo são aprofundadas algumas questões, inicialmente abordadas na introdução, acerca da metodologia utilizada para o presente trabalho, a qual deu sustentação à pesquisa de campo. Em seguida, o texto é dedicado, principalmente, às descrições da pesquisa de campo, que foi realizada em sete diferentes instituições e envolveu nove educadores musicais.

No terceiro capítulo, procede-se à análise dos dados colhidos – que incluem os relatos de observação realizada durante a pesquisa de campo e as entrevistas – com base na bibliografia estudada.

Nas Considerações Finais, apresentam-se uma síntese dos resultados da pesquisa e suas discussões, que fundamentam a reflexão acerca da proximidade ou não da atuação dos educadores pesquisados com o pensamento dos autores estudados no primeiro capítulo.

---

<sup>10</sup> Do inglês *The Thinking Ear* (1986). Trata-se de uma coleção de livretos que o próprio autor compilou nessa data.

**1**

**A ESCUTA NA VISÃO DE TRÊS AUTORES  
DO SÉCULO XX**

Diante de um estudo direcionado à escuta e a maneira como ela é tratada na Educação Musical, é pertinente perguntar: qual a importância de se falar sobre a escuta atualmente? E quais são suas implicações no âmbito da Educação Musical?

O mundo está repleto de sons. Talvez esse fato por si só seja justificativa para a realização de uma pesquisa direcionada à escuta. Entretanto, ao deixar-se de lado a necessidade do pesquisador de encontrar razões plausíveis para a realização de seu trabalho, muitos aspectos sumamente importantes dessa problemática poderiam deixar de ser abordados. Neste capítulo pretende-se evidenciar tais aspectos, sob a luz da fundamentação teórica pesquisada. Para tanto, julga-se importante conhecer o pensamento de três autores do século XX, cujas contemporâneas visões, ou melhor, audições, a respeito de música e som, são corresponsáveis pelo nascimento da questão norteadora desta pesquisa, a qual se refere à presença, ou à ausência, nas aulas de Educação Musical, de um trabalho direcionado ao desenvolvimento da escuta, da atenção, da concentração, da criatividade e do senso crítico dos estudantes.

Muitos são os problemas que acometem a sociedade atual e que interessam a este trabalho: a deterioração da escuta, exemplificada diariamente pelos *hits* de sucesso divulgados pelos meios de comunicação de massa; as consequências das relações estabelecidas entre música, economia e poder; a poluição sonora e suas drásticas consequências, entre outros exemplos. Todos esses problemas estão fortemente ligados à questão da escuta na contemporaneidade e conjectura-se que o desenvolvimento do senso crítico, criatividade, atenção e concentração, associado a um trabalho de refinamento da escuta, pode contribuir para o alívio destes sintomas.

Para uma melhor organização dos conceitos que serão expostos no decorrer do capítulo, escolheu-se expor as ideias dos três autores apresentados – Adorno, Attali e Schafer –, pois cada um deles desenvolve um tema bastante atual e relacionado com a questão da escuta na contemporaneidade.

Theodor Adorno, em seu texto *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição* (1999), discorre a respeito da música de massa, importante fenômeno do século XX. Segundo ele, a música é “empurrada” aos ouvintes pelos meios de comunicação de massa e é entendida como música de entretenimento; isso gera uma evidente contradição, visto que ela não é mais capaz de entreter ninguém – ao contrário disso, a garantia de sua aceitação é a distração, situação em que os atuais ouvintes se encontram e da qual não conseguem se libertar.

Jacques Attali, por sua vez, entende a música como uma ferramenta para se conhecer o mundo. Segundo o autor, ela é ilustrativa da sociedade como um todo, configurando-se como uma forma de poder, de comunicação entre o homem e o ambiente e também uma forma de memória coletiva.

Por fim, apresenta-se também o pensamento de Murray Schafer, que tem como ponto de partida as grandes transformações ocorridas na paisagem sonora e oferece algumas sugestões de como amenizar esta situação, com base no respeito ao meio ambiente e aos sons naturais. Ele parte do princípio de que a busca para a solução deste problema deve iniciar-se por meio de um trabalho de refinamento da escuta para todos os sons, capaz de auxiliar as pessoas na percepção de pormenores sonoros com vistas também ao desenvolvimento da criatividade, atenção e concentração e do senso crítico.

Diante desta síntese das ideias dos três autores estudados, pode-se perceber que todos estão preocupados, nos âmbitos de suas respectivas perspectivas, com a questão do som e da escuta concentrada e consciente: Adorno afirma que sua ausência garante a aceitação dos produtos musicais padronizados e semelhantes entre si, configurando o que denomina de “decadência da audição”; Attali assegura que ela é concebida como uma forma de conhecimento e que, portanto, deveria estar presente a todo o momento, pois sua apropriação e controle são reflexos do poder, que por essência, é político; Schafer, por sua vez, considera-a peça chave para a solução do problema da paisagem sonora.

Não se pode perder de vista que as pessoas estão demasiadamente expostas a inúmeros sons que não escolheram escutar. Schafer, em seu livro *A Afinação do Mundo*, realizou um estudo pioneiro acerca das transformações sofridas na paisagem sonora no decorrer do tempo, com o objetivo de responder de que maneira essas mudanças podem ter afetado o comportamento humano. Pretendeu também demonstrar que a paisagem sonora é dinâmica e mutável e, portanto, passível de aperfeiçoamento (SCHAFER, 2001, p. 11). Ele atenta para os perigos de uma difusão indiscriminada e imperialista dos sons, que teria como última consequência a surdez universal.

Para que isso não aconteça e se resolva o problema da paisagem sonora, o autor propõe uma saída interessante: em vez de tentar solucioná-lo por meio do combate aos ruídos (o que caracteriza uma abordagem negativa do problema), Schafer sugere a necessidade de todos aperfeiçoarem seu sentido da audição, para que possam realizar uma escuta atenta do ambiente. Somente uma sociedade dotada de escuta consciente poderá, de forma democrática,

escolher quais sons gostaria de preservar, por serem agradáveis ou importantes por seu caráter simbólico e quais eliminar, por serem desagradáveis.

Schafer, no *Interlúdio de A Afinação do Mundo* (2001), escreve detalhadamente a respeito das relações entre a música, a paisagem sonora e as mudanças na percepção humana. Relaciona os modos de vida, as sociedades na quais os compositores estavam inseridos e a música por eles produzida. Dessa maneira, evidencia o esvanecimento dos limites entre a música e os sons do ambiente no decorrer da história, culminando no século XX, quando o que antes era considerado ruído, ou som não musical, adentra as salas de concerto; estas, por sua vez, passaram a existir, exatamente no momento em que a música já não poderia mais ser ouvida efetivamente do lado de fora, por terem sido concebidas para um repertório que exige silêncio e concentração, levando o homem a procurar espaços que preenchessem essa condição – as salas de concerto, as igrejas, os pequenos auditórios.

Nas considerações a seguir, pretende-se evidenciar a necessidade da realização de um trabalho voltado para a escuta atenta e consciente dos sons. Cada um dos temas vai tratar de uma questão contemporânea relacionada ao tema, com o objetivo de trazer à tona aspectos relevantes para uma melhor compreensão do assunto.

## 1.1 A Não Escuta da Música de Massa: sobre o Processo de Deterioração da Escuta<sup>11</sup>

Dentre a imensa gama de sons com os quais os ouvidos humanos se defrontam diariamente, encontra-se a música, manifestação que faz parte das mais antigas tradições do homem. Um recente estudo divulgado pela Agência FAPESP e publicado na Revista Nature,

---

<sup>11</sup> É importante alertar que as reflexões do texto de Adorno a respeito da relação dos ouvintes com a música de massa são densas e interessam de maneira direta a este trabalho. Mas vale salientar que, neste estudo, interessam as discussões acerca da música de massa e suas relações com os ouvintes, sem necessariamente interessar o que Adorno considera ser música de massa ou de qualidade inferior. Pode-se notar em seu texto grande rejeição aos procedimentos de toda música que não pertença à tradição chamada “erudita” da música europeia. É fundamental destacar que, para os objetivos deste trabalho, não interessa **qual** é a música de massa que o autor fala, mas **como** esta influencia a escuta dos ouvintes. Há diversos procedimentos musicais, instrumentos e opções harmônicas que podem ser encontrados em longa escala, por exemplo, em toda a música folclórica brasileira bem como em muitas classes atuais de ensino musical, que são execrados pelo autor, tais como a leitura por “diagramas gráficos”, o constante uso de citações de outras obras, etc., pois, de acordo com Adorno, os músicos que o utilizam o fazem por serem incapazes de ler música. Negar esses procedimentos equivaleria a uma negação dos artifícios mais contemporâneos de ensino musical, que primam pela criação e valorização das obras dos educandos, propondo novas maneiras de se escrever música. Todavia, entende-se que o valor do texto vai muito além das classificações de música que podem ser encontradas nele, o que garante que sua importância independa desses fatores.

demonstra que “os primeiros humanos modernos na Europa, entre 35 mil e 40 mil anos atrás, já contavam com uma tradição musical bem estabelecida” (MÚSICA..., 2009)<sup>12</sup>. Nas primeiras civilizações a música tinha, predominantemente, função ritual, fazendo-se presente em momentos de forte conotação simbólica, como celebrações religiosas e ritos de passagem (nascimento, entrada na puberdade, casamento, ritos fúnebres, etc.).

Atualmente, a música continua a ser um elemento que tem grande participação na vida das pessoas. Pode-se ouvir música em casa, nos meios de transporte, nos supermercados, nos consultórios ou em qualquer lugar onde esteja um indivíduo portador de um *ipod*, celular ou quaisquer outros instrumentos tecnológicos capazes de reproduzir música. Mas, que tipo de repertório costuma-se ouvir?

Segundo Theodor Adorno, todos tendem a seguir a moda musical; logo, ouve-se, predominantemente, aquilo que é divulgado pelos meios de comunicação de massa. O esteta alemão afirma ainda que as mais recentes modificações da consciência musical pouco têm a ver com gosto, conceito por ele considerado ultrapassado. Segundo o autor, não é possível viver empiricamente o direito à liberdade de escolha em meio a mercadorias musicais fetichizadas e padronizadas, como é o caso da música de massa. Dessa forma, gostar de um disco de sucesso é quase o mesmo que reconhecê-lo, sendo que as preferências expressas dizem respeito, na maior parte das vezes, ao detalhe biográfico ou à situação na qual a música foi ouvida (ADORNO, 1999, p. 66). E, assim, toda a vida musical é dominada por fetiches de forma que o fator determinante de sucesso de uma música é o quanto ela é conhecida e famosa.

O conceito de fetichismo musical não se pode deduzir por meios puramente psicológicos. O fato de que ‘valores’ sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria. Com efeito, a música atual, na sua totalidade, é dominada pela característica de mercadoria (ADORNO, 1999, p. 77).

De fato, ao ouvir o repertório divulgado nas programações radiofônicas, bem como nos programas de televisão, é possível perceber que a maioria esmagadora das músicas não traz grandes inovações musicais: a harmonia, salvo raras exceções, é muito parecida, a linha melódica não apresenta grandes variações, os instrumentos utilizados são quase sempre os mesmos, entre muitas outras características. É como se houvesse uma “fórmula composicional” que, atestadamente, tem grande “eficácia” em termos de sucesso comercial. A

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/10685/divulgacao-cientifica/musica-paleolitica.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2009.

produção padronizada da música tem como consequência o oferecimento do mesmo produto a todas as pessoas (ADORNO, 1999, p. 80; ATTALI, 1985, p. 5). No entanto, se a convenção é o critério essencial do gosto, pode-se afirmar que não há mais gosto algum, alerta Adorno. Houve, no século XX, grandes revoluções nos procedimentos composicionais, que podem ser exemplificadas pela música concreta e pela música eletrônica; todavia, esse repertório não foi absorvido pela grande mídia, tampouco pelos ouvintes, a não ser em seu aspecto funcional – como fundo musical em filmes que intentam despertar algum tipo de emoção, como o terror, por exemplo, ou de travessuras de personagens de desenhos animados – perdendo-se a oportunidade de fruí-lo de modo autônomo.

Com a produção em massa, são multiplicados objetos quase idênticos. Logo, a música, que tinha função predominantemente ritualística, torna-se então um bem de consumo, feito para entreter, e pode ser buscada nas prateleiras das lojas ou, modernamente, nos *sites*, os quais viabilizam seu *download*.

Para Adorno, entretanto, nem mesmo essa função de entretenimento é cumprida pela música divulgada atualmente pelas mídias, pelo fato de que esta se fundamenta na aparência externa – o que, segundo ele, impossibilita o verdadeiro prazer e entretenimento, pois,

o prazer só tem lugar ainda onde há presença imediata, tangível, corporal. Onde carece de aparência estética é ele mesmo fictício e aparente segundo critérios estéticos e engana ao mesmo tempo o consumidor acerca da sua natureza. Somente se mantém fidelidade à possibilidade do prazer onde cessa a mera aparência (ADORNO, 1999, p. 71).

Então se questiona: se não é pelo critério do gosto nem pela capacidade de entretenimento, o que pode garantir a atual indubitável aceitação desse repertório que toma conta de quase toda a programação dos meios de comunicação?

Uma das boas explicações para esse fenômeno é a falta de atenção àquilo que é ouvido. Adorno afirma que a desconcentração é a grande característica do modo de comportamento perceptivo dos ouvintes, o que, por sua vez, impossibilita a apreensão de uma totalidade.

se os produtos normalizados e irremediavelmente semelhantes entre si, exceto certas particularidades surpreendentes, não permitem uma audição concentrada sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada. Não conseguem manter a tensão de uma concentração atenta, e por isso se entregam resignadamente àquilo que acontece e flui acima deles, e com o qual fazem amizade somente porque já o ouvem sem atenção excessiva (ADORNO, 1999, p. 92-93).

O canadense Murray Schafer corrobora a afirmação de Adorno. Segundo ele, o desenvolvimento desse tipo de conduta auditiva teve forte contribuição de algumas invenções

das Revoluções Industrial e Elétrica que alteraram consideravelmente a percepção e o comportamento humanos. Com a entrada de novos sons no cotidiano das pessoas, foi-se gradativamente aprendendo a ignorar determinados ruídos do ambiente que não interessavam ao contexto. É como estudar em um lugar procurando-se ignorar o som do fluxo de automóveis na rua – atos como este se tornaram corriqueiros, fazendo parte do cotidiano de muitas pessoas. Mas há também aqueles sons que se fazem imperativos e, na maior parte das vezes, obrigam a interrupção das atividades e captam a atenção. É o caso dos sinais de alerta e do telefone. Segundo Schafer, o telefone “indubitavelmente, contribuiu em grande parte para a abreviação da prosa escrita e para a fala entrecortada dos tempos atuais [...]. A verdadeira depreciação da concentração começou com o advento do telefone”, e prosseguiu ampliando-se com o desenvolvimento do rádio e de sua programação musical (SCHAFER, 2001, p. 132-133).

A ausência de compromisso e o caráter meramente ilusório da música de entretenimento determinam a distração dos ouvintes que são levados a concordar com os critérios ditados pelos produtores de uma música que é fabricada para satisfazer às supostas ou reais necessidades das massas (ADORNO, 1999, p. 85). Por outro lado,

a consciência da grande massa dos ouvintes está em perfeita sintonia com a música fetichizada. Ouve-se a música conforme os preceitos estabelecidos, pois, como é óbvio, a depravação da música não seria possível se houvesse resistência por parte do público, se os ouvintes ainda fossem capazes de romper, com suas exigências, as barreiras que delimitam o que o mercado lhes oferece (ADORNO, 1999, p. 87).

Por essa razão, o esteta afirma que “ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação”, servindo apenas como fundo, preenchendo “os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências” (ADORNO, 1999, p. 67), que já não são mais capazes de ouvir, visto que aprenderam a não dar atenção ao que ouvem, mesmo durante o próprio ato da audição.

Mais tarde, o Moozak<sup>13</sup>, resultado do abuso do rádio, veio a contribuir para o processo de deterioração da escuta, pois a música de fundo “é uma concessão deliberada à audição de baixa fidelidade (*lo-fi*<sup>14</sup>)” (SCHAFER, 2001, 145). Com ele, as produções

---

<sup>13</sup> Música ambiente; música de fundo.

<sup>14</sup> “Em uma paisagem sonora *lo-fi*, os sinais acústicos individuais são obscurecidos em uma população de sons superdensa” (SCHAFER, 2001, p. 7).

estandardizadas acompanham e “embelezam” a vida diária, de modo que ninguém tem o direito de dizer mais nada a respeito da realidade (ATTALI, 1985, p. 8).

Diante de todos esses fatores que comprometem a escuta atenta e consciente daquilo que é divulgado pelos meios de comunicação de massa, o ouvinte tende a tornar-se um consumidor passivo, que aceita de forma acrítica praticamente tudo o que chega aos seus ouvidos.

Depreende-se, então, que a escuta atenta e consciente dos sons é capaz de evidenciar os aspectos citados ao longo do texto, responsáveis pelo processo de deterioração da audição e pode colocar em xeque a aceitação da chamada “música de massa”.

## 1.2 A Música como Forma de Conhecer o Mundo e suas Relações com o Poder

A citação a seguir pode ser considerada um bom pontapé inicial para a discussão que a sucede, pois contém muitos pontos importantes para o presente estudo:

A importância da música em anunciar a visão do mundo não é nada nova. Para Marx, música é um ‘espelho da realidade’, para Nietzsche, a expressão da verdade; para Freud, um texto a decifrar [...]. Isto é tudo, ainda que isso seja apenas um desvio no caminho para abordar o homem sobre suas obras, para ouvir e tornar audível sua alienação, para detectar a inaceitável imensidão do seu futuro silêncio e a ampla expansão de sua criatividade sem cultivo. Ouvir música é ouvir todo o ruído, percebendo que sua apropriação e controle é um reflexo do poder, que é essencialmente político (ATTALI, 1985, p. 6)<sup>15</sup>.

Escute! Para Jacques Attali, esta é uma palavra de ordem. Ele não está sozinho com esta convicção: à sua voz unem-se as de outros estudiosos, entre eles Adorno e Schafer, que, partindo de diferentes premissas, entendem a necessidade do desenvolvimento do sentido da audição como algo premente.

Para Attali, o som é uma forma de conhecimento essencial, relegada, no entanto, ao longo do tempo, ao papel de coadjuvante. Ele inicia seu livro *Noise: The political economy of music* com uma provocação aos leitores: afirma que a maneira pela qual se tenta conhecer e entender o mundo está envolta ao grande equívoco de que ele pode ser entendido por meio do

---

<sup>15</sup> “The cardinal importance of music in announcing a vision of the world is nothing new. For Marx, music is the ‘mirror of reality’; for Nietzsche, the ‘expression of truth’, for Freud a ‘text to decipher’. [...] It is all of that, even if it is only a detour on the way to addressing man about the works of men, to hearing and making audible his alienation, to sensing the unacceptable immensity of his future silence and the wide expanse of his fallowed creativity. Listening to music is listening to all noise, realizing that its appropriation and control is a reflection of power, that is essentially political”. Tradução livre.

olhar (ATTALI, 1985, p. 3). Segundo Attali, o mundo é feito para o ouvinte e é entendido por meio da escuta.

Essa maneira de ver e entender o mundo não é algo recente. As primeiras civilizações já conheciam a função informativa do som e o ambiente no qual elas viviam propiciava que este fosse utilizado como uma ferramenta para a compreensão dos acontecimentos. Em uma paisagem sonora *hi-fi*<sup>16</sup>, como é o caso da presente nas sociedades primitivas, é possível alcançar grande sutileza na percepção sonora.

Dos pormenores mais próximos ao horizonte mais distante, os ouvidos operavam com delicadeza sismográfica. Quando os homens viviam quase sempre isolados ou em pequenas comunidades, os sons não se amontoavam, eram rodeados por lagos de quietude, e o pastor, o madeireiro e o fazendeiro sabiam lê-los como indícios das mudanças no ambiente (SCHAFER, 2001, p. 72).

O uso da escuta como ferramenta para compreensão do mundo não é apenas contemporâneo. A escuta sempre esteve relacionada à vida humana e está presente em toda sorte de acontecimentos, sejam eles fortuitos ou essenciais: nos diálogos entre pessoas, nas negociações, na escola, nas leis promulgadas, na natureza. Apenas na morte há silêncio. Segundo Attali, “precisamos aprender a julgar uma sociedade mais pelos seus sons, sua arte e seus festivais do que por estatísticas”, visto que a música invadiu nossa vida diária e “hoje em dia, onde quer que haja música, há dinheiro” (ATTALI, 1985, p. 3)<sup>17</sup>. Para o economista, a sociedade é muito mais do que categorias econômicas, como se tem acreditado. Ele entende a música como uma forma de perceber o mundo e afirma que diante das crescentes ambiguidades verificadas na atualidade, os conceitos mais bem estabilizados estão se esfacelando, de modo que é fundamental “imaginar novas formas teóricas radicais, ao invés de falar de novas realidades. Música, a organização do ruído, é uma dessas formas” (ATTALI, 1985, p. 4)<sup>18</sup>.

Ouvir música, então, é ouvir todo e qualquer ruído, ciente de que sua apropriação e controle é uma forma de poder. O controle da música pelos detentores do poder não é um episódio novo na história; ao contrário, ele sempre existiu. Para citar um exemplo, pode-se mencionar o conhecido domínio que a Igreja Católica exercia sobre a produção musical durante o período medieval. À medida que o poder econômico foi saindo das mãos da Igreja e

<sup>16</sup> “A paisagem sonora hi-fi é aquela em que os sons separados podem ser claramente ouvidos em razão do baixo nível do ruído ambiental” (SCHAFER, 2001, p. 71).

<sup>17</sup> “We must to learn to judge a society more by its sounds, by its art, and by its festivals, than by its statistics. [...] And, today, wherever there is music, there is money”. Tradução livre.

<sup>18</sup> “It is thus necessary to imagine radically new theoretical forms, in order to speak to new realities. Music, the organization of noise, is one such form”. Tradução livre.

se transferindo para a burguesia que se constituía, eram os palácios os novos *loci* musicais e a música ali produzida revelava o interesse dos músicos em agradar aos novos patrões. No mundo pré-capitalista, a música era uma forma essencial de circulação de informação e os músicos “poderiam ser usados com o propósito de fazer propaganda política” (ATTALI, 1985, p. 14)<sup>19</sup>.

O economista afirma ainda que qualquer teoria de poder atual precisa incluir uma teoria de localização do ruído. São fartos os exemplos a esse respeito, que podem ser extraídos tanto da literatura quanto da história. A fim de ilustrar o que foi afirmado, serão citados três interessantes exemplos. O primeiro é de Leibnitz, descrito pelo próprio Attali, em que ele discute o “Palácio de Maravilhas”, como idealização de uma organização política perfeita. Esse palácio é construído de tal modo que o mestre da casa pode ouvir e ver tudo o que está sendo dito e feito nos locais sem ser percebido. (LEIBNITZ apud ATTALI, 1985, p. 7). O segundo exemplo é da pesquisadora Maria Cristina Castilho Costa, professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), com relação à pesquisa por ela realizada no arquivo Miroel Silveira, sobre o funcionamento da censura nas artes cênicas brasileiras. Ela afirma que

no Brasil foi reproduzido um modelo de censura de ditaduras nazifascistas como [as] de Salazar, Franco e Mussolini. Esses governos totalitários perceberam a importância do controle dos meios de comunicação e da produção artística como planejamento de propaganda política (CASTRO, 2009)<sup>20</sup>.

É sabido que esse controle não contemplou apenas as artes cênicas como também as outras formas de expressão artísticas, pela proibição da divulgação de muitas canções, além de ter acarretado a perseguição e o exílio de músicos que se opunham ao regime ditatorial.

O terceiro exemplo a ser citado é do escritor George Orwell em seu livro *1984*: a dominação política que assolava a população da Oceania<sup>21</sup> se dava pelo controle de todas as formas de expressão humana – uma nova língua estava sendo criada e nesta, não existiria mais nenhuma palavra capaz de contradizer o Partido dominante; por meio da extinção de inúmeros vocábulos, os membros do Partido esperavam impedir qualquer pensamento que fosse contra as ideias dos detentores do poder local. Além disso, havia, em todas as casas, uma teletela, um instrumento impossível de desligar, que sempre trazia novas informações acerca de acontecimentos e decisões políticas ou tocava a música permitida pelo Partido. Essa

<sup>19</sup> “[...] they [the musician] could be utilized for purposes of political propaganda”. Tradução livre.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/11259/mordaca-nos-palcos.htm>>. Acesso em: 23 out. 2009.

<sup>21</sup> No caso, a Oceania era um dos três grandes estados em que o mundo era dividido. Os outros dois eram a Lestásia e a Eurásia. Cf. ORWELL, 2005.

teletela era também capaz de ouvir, ver e transmitir todo e qualquer som ou movimento que acontecesse no ambiente, de modo que os habitantes da Oceania viviam sob constante vigilância e repressão (ORWELL, 2005).

Bisbilhotar, monitorar, gravar e supervisionar são armas de poder. A tecnologia de escuta [...] está no coração desse aparato. O simbolismo [...] do ruído gravado e bisbilhotado – estes são os sonhos dos cientistas políticos e as fantasias dos homens no poder: ouvir, memorizar – esta é a habilidade para interpretar e controlar a história, manipular a cultura de um povo, canalizar sua violência e esperanças. [...] Bisbilhotar o quê? A fim de silenciar quem? A resposta, clara e implacável, é dada pelos teóricos do totalitarismo. Eles têm tudo explicado, indistintamente, que é necessário banir ruídos subversivos porque eles sinalizam uma demanda por autonomia cultural, suporte para diferenças ou para a marginalidade (ATTALI, 1985, p. 7)<sup>22</sup>.

Attali observa que as dinâmicas políticas e econômicas das sociedades industrializadas sempre investem em arte, mas sem necessariamente teorizar seu controle, como acontece nas ditaduras. Nestas últimas, a durabilidade do poder é assegurada pelo controle de mensagens e de sons.

A noção de música e, sobretudo, do som como instrumento de poder também foi amplamente explorada por Schafer. Segundo ele, esta relação se estabeleceu desde os tempos mais remotos na história das sociedades, quando era considerado mais forte aquele que fosse capaz de fazer o ruído mais alto. Posteriormente, essa demonstração de força e poder passou a não mais se limitar à capacidade de fazer o ruído mais forte – ela foi ampliada para a possibilidade de fazê-lo sem censura. Desse modo, ter poder passou a significar ser detentor do Ruído Sagrado, que é definido como

qualquer som prodigioso que seja livre da proscrição social. Originalmente o Ruído Sagrado refere-se a fenômenos naturais, como o trovão, erupções vulcânicas, tempestades, etc., pois se acreditava que representassem combates divinos ou a ira dos deuses para com o homem (SCHAFER, 2001, p. 368).

E complementa:

Durante a Revolução Industrial, o Ruído Sagrado passou para o mundo profano. Então os industriais detinham o poder e tinham permissão para fazer Ruído por meio das máquinas a vapor e dos jatos de vapor das fornalhas, do mesmo modo que, anteriormente, os monges tinham sido livres para fazer Ruído com o sino da igreja, ou J. S. Bach para registrar seus prelúdios no órgão. A associação entre Ruído e poder nunca foi realmente desfeita na imaginação humana. Ele provém de Deus,

<sup>22</sup> “Eavesdropping, censorship, recording, and surveillance are weapons of power. The technology of listening in on, [...] is at the heart of this apparatus. The symbolism [...] of recorded noise and eavesdropping – these are the dreams of political scientists and the fantasies of men in power: to listen, to memorize – this is the ability to interpret and control history, to manipulate the culture of people, to channel its violence and hopes [...] Eavesdropping on what? In order to silence whom? The answer, clear and implacable, is given by the theorists of totalitarianism. They have all explained, indistinctly, that it is necessary to ban subversive noise because it betokens demands for cultural autonomy, support for differences or marginality”. Tradução livre.

para o sacerdote, para o industrial e, mais recentemente, para o radialista e o aviador. O que é importante perceber é que: ter o Ruído Sagrado não é simplesmente fazer o ruído mais forte; ao contrário, é uma questão de ter autoridade para fazê-lo sem censura (SCHAFER, 2001, p. 114).

Diante das afirmações presentes no texto, que entendem a música como importante forma de conhecimento, torna-se mais clara a importância de se realizar um trabalho direcionado à escuta, pois se sua apropriação e controle são reflexos do poder que, por essência, é político, ter ciência dessa ferramenta é direito de todos, a fim de se permitirem condições de igualdade e justiça.

Portanto, se a música constitui elemento essencial na compreensão do mundo, e, ao mesmo tempo, ferramenta de legitimação de poder, é fundamental a universalização dessa forma de conhecimento, tão necessária a uma sociedade que alega lutar pela liberdade e pela democracia.

### **1.3 A Música e a Paisagem Sonora**

Uma das mais importantes questões do século XXI diz respeito à deterioração da relação homem/meio ambiente, tema incisivamente tratado pela Ecologia de forma inter e transdisciplinar. Há muito tempo o homem tem agido de forma ecologicamente irresponsável e, como consequência, é cada vez maior o número de desastres naturais que assolam a humanidade. Conferências internacionais têm sido realizadas com o intuito de estabelecer acordos que possibilitem uma relação mais saudável entre o homem e a natureza, mas seus resultados se mantêm muito abaixo do esperado.

Uma das facetas dessa relação, ainda pouco comentada na atualidade se for levada em consideração sua importância, diz respeito ao ambiente sonoro em que todos estão imersos. O som está presente em todos os lugares. Há uma parcela dos sons aos quais as pessoas estão expostas em suas vidas diárias que não escolheram escutar, como é claramente o caso daqueles provenientes da poluição sonora. Sabe-se que o nível de ruído vem aumentando, dia após dia, nas cidades de uma forma geral, mas com especial destaque às grandes metrópoles de todo o mundo. Esse fato está relacionado ao crescimento da população e também às consequências das Revoluções Industrial e Elétrica. Schafer mostra isso claramente no quadro 1:

**Quadro 1 – Transformações na paisagem sonora ocidental**

	Sons Naturais	Sons Humanos	Sons de Utensílios e Tecnologia
Culturas Primitivas	69%	26%	5%
Culturas Medieval, Renascentista e Pré-Industrial	34%	53%	14%
Culturas Pós-Industriais	9%	25%	66%
Hoje	6%	26%	68%

Fonte: SCHAFER, 1991, p. 128.

O quadro é ilustrativo da grande transformação na paisagem sonora pela qual a humanidade vem passando. Diante da preponderância dos sons tecnológicos e de seu considerável desenvolvimento em relação aos sons humanos e naturais, pergunta-se o que pode ter acontecido para que uma mudança tão expressiva no ambiente tenha chamado a atenção de tão poucas pessoas. Percebe-se, no quadro apresentado, que houve um aumento de 5% para 68% dos sons oriundos de materiais tecnológicos, enquanto os sons naturais tiveram evolução inversa. Torna-se evidente a afirmação de Schafer de que o esgoto sonoro do ambiente contemporâneo, juntamente com outras formas de poluição, não tem precedentes na história humana (SCHAFER, 1991, p. 123). Ele enfatiza as consequências de muitas inovações no que tange à paisagem sonora, fazendo então uma crítica a alguns encaminhamentos para os quais a tecnologia negligente está conduzindo a humanidade.

Os modos de vida em um vilarejo podem exemplificar esse fato. O ato de plantar e colher contribui com as variações sazonais da paisagem sonora. Com a eclosão da Revolução Industrial e o trabalho nas fábricas, essas nuances foram sendo ofuscadas pelos novos sons. Na cidade moderna elas são abafadas pelos ruídos da paisagem sonora *lo-fi*. Schafer julga ser de extrema importância procurar aproximar-se da natureza para, assim, elaborar ambientes sonoros saudáveis; além disso, sugere que se usem como módulos básicos para aferição de um ambiente o ouvido e a voz humanas, pois poucos sons no mundo natural são capazes de interferir na comunicação entre os homens ou de prejudicar suas capacidades auditivas. O educador destaca o valor da “inteligência” da natureza ao fazer que os movimentos corporais sejam desprovidos de ruído, e, ainda, ao situar o limiar da audição humana convenientemente após um nível que “introduziria um contínuo recital de moléculas de ar chocando-se umas às outras” (SCHAFER, 2001, p. 290).

A decisão de Schafer de estudar os novos sons e os padrões de comportamento humano que decorrem destes não se dá sem motivo aparente: segundo ele, a Revolução Industrial apresentou drásticas consequências. Nessa época, foi notificada pela primeira vez a doença do caldeireiro, conhecida como *boilemakers disease*: em função do intenso ruído produzido pelo trabalho de martelar e rebitar peças de aço agrupadas, os trabalhadores perderam a capacidade de escutar frequências agudas. Mais tarde, o termo passou a ser usado para referir-se a todos os tipos de perda auditiva industrial (SCHAFER, 2001, p. 113). O curioso é que, na década de 1960, ao mesmo tempo em que as indústrias procuravam limitar seu ruído a um nível situado entre 85 e 90 decibéis (que é a máxima intensidade recomendável para sons contínuos), as bandas de *rock* regulavam seus amplificadores de forma a produzirem picos de 120 decibéis, impelindo a produção sonora para um nível acima do limiar da dor. Como conclusão, descobriu-se que os fãs de *rock*, em sua grande parte, adolescentes, estavam sofrendo da “doença do caldeireiro” (SCHAFER, 2001, p. 166).

Atualmente, esse problema não se limita aos amplificadores das bandas de música popular e aos trios elétricos; com a popularização dos aparelhos de reprodução musical (*ipods*, *mp3 players*, e até mesmo telefones celulares), há a possibilidade de se ouvir música em qualquer momento e lugar. Acrescenta-se a isso o problema dos ambientes cada vez mais ruidosos, sendo comum que o usuário regule o volume do seu aparelho muito acima do limite considerado saudável para a audição, que é de 60 decibéis. Não é de se estranhar, portanto, o surgimento de estudos, divulgados, inclusive, nos meios de comunicação, que discorrem a respeito do risco a que se expõem aqueles que ouvem música em volume alto com fones de ouvido. Tais estudos afirmam que o uso desses fones pode prejudicar de forma irreversível o aparelho auditivo dos usuários, contribuindo para uma possível perda da audição (FONE... [s.d.]<sup>23</sup>; JOBIM, 2008<sup>24</sup>).

Por se tratar de uma vibração, o som também afeta outras partes do corpo, e pode ser responsável por dores de cabeça, náuseas, impotência sexual, redução da visão, debilitação das funções gastrintestinal e respiratória (SCHAFER, 2001, p. 260). Uma série de observações e experiências científicas a esse respeito é listada por Schafer em *O Ouvido Pensante* (1991). Algumas delas denunciam maneiras pelas quais o som pode ser utilizado como arma letal, evidenciando-se aqui, mais uma vez, as relações existentes entre som e poder, questão também estudada por Attali (SCHAFER, 2001 p. 111-115; ATTALI, 1985, p.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://videos.band.com.br/v\\_7838\\_fone\\_de\\_ouvido\\_pode\\_causar\\_surdez.htm](http://videos.band.com.br/v_7838_fone_de_ouvido_pode_causar_surdez.htm)>. Acesso em: 21 maio 2010.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/informatica/ult124u466353.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

6-9). De maneira geral, elas apontam algumas graves consequências à saúde e à integridade física humanas, causadas pela superexposição sonora. Eis uma das experiências relatadas:

O prédio está situado numa base militar em algum lugar dos Estados Unidos... Dentro dele há pesadelos. Num dos amplos laboratórios, dois físicos e um biólogo estão de pé em volta de uma pesada mesa de metal. Estão usando grossos tapacouvidos. Sobre a mesa há um dispositivo aproximadamente do tamanho e formato de um televisor, com um mostrador e uma buzina em forma de corneta que sai de um de seus lados. O dispositivo é uma espécie de sirene projetada para gerar um som de alta frequência, numa intensidade monstruosa. Os cientistas estão pesquisando os efeitos desse som em objetos, animais e homens. Eles querem saber se o som pode ser usado como arma... Um dos físicos começa a demonstração apanhando um chumaço de palha de aço com um instrumento em forma de pinça que está na ponta de uma vara comprida. Ele mantém a palha de aço dentro do invisível raio que emana da buzina. A palha de aço explode numa rodopiante cascata de faíscas incandescentes. O biólogo trouxe para a sala um rato branco numa pequena gaiola. O rato está correndo ao redor da gaiola, parecendo infeliz com todo o barulho. Mas suas preocupações não duram muito. O biólogo levanta a gaiola até o campo sonoro. O rato se retesa, se ergue esticando as pernas ao máximo, arqueia o dorso, abre bem a boca, e tomba. Está morto. Uma autópsia revelará que ele morreu de superaquecimento instantâneo e um caso raro de doença de descompressão. Há bolhas em suas veias e órgãos internos (GUNTHER apud SCHAFER, 1991, p. 139-140).

Diante do exposto até então no presente texto, o leitor pode-se perguntar: qual a razão em se falar a respeito de paisagem sonora em um estudo dedicado à Educação Musical?

A Música é a subárea do conhecimento que tem por excelência a escuta, pois, afinal, o material com o qual ela lida é o som. John Cage (1912-1992), compositor norte americano, define música como sendo “sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” (CAGE apud SCHAFER, 1991, p. 120). Ouvir música, então, é ouvir todo o som que está à volta, todo o ruído (SCHAFER, 1991, p. 119-121; ATTALI, 1985, p. 6), o que pode constituir um desafio, visto que o ruído é o som que se aprende a ignorar quando se está imerso em uma sociedade excessivamente exposta a eventos acústicos de toda a ordem, entre os quais se destacam, em intensidade mais elevada, aqueles provenientes de artefatos tecnológicos.

A fim de reverter esse quadro e permitir que se possam perceber sutilezas e pormenores sonoros com acuidade, Schafer sugere que sejam feitos exercícios de “limpeza de ouvidos” com o intuito de promover a percepção de sons pouco percebidos que, no entanto, fazem parte do ambiente no qual se está inserido, além daqueles introduzidos por cada um. Muitos desses exercícios podem ser encontrados nos livros *A Sound Education* (SCHAFER, 1993)<sup>25</sup> e *O Ouvido Pensante* (Idem, 1991, p. 67-118). Além da percepção dos sons, parte dos

<sup>25</sup> Em vias de ser publicado em português, sob o título *Educação Sonora*, pela editora Melhoramentos, com tradução de Marisa Fonterrada.

exercícios de limpeza de ouvidos é dedicada ao desenvolvimento da competência sonológica que, de forma simplificada, é a capacidade de reprodução dos sons escutados: pode-se, por exemplo, emparelhar a própria voz à de outra pessoa na repetição de palavras ou frases, ou ainda, solicitar que se imite com a voz o som de uma pá cavando areia, cascalho, e outros. Afinal, “para que se relatem as impressões de alguém em relação ao som é preciso empregar som. Qualquer outro meio será falso” (SCHAFER, 2001, p. 215-6). Dessa forma, “o único modo de conferir percepções é projetar práticas regulares pelas quais os ouvintes possam reproduzir exatamente o que ouvem. Essa é a razão pela qual os exercícios de treinamento auditivo em música são tão úteis” (Ibidem, p. 216).

Os exercícios de “limpeza de ouvidos” são considerados pelo educador como introdução fundamental ao estudo de Música, visto que a escuta atenta e consciente dos sons é peça chave para o desenvolvimento de seu trabalho em Educação Musical, que se concentra em quatro pontos principais:

- 1) Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
  - 2) Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
  - 3) Descobrir umnexo ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.
- A isso, acrescentaria um quarto campo, que estou apenas começando a explorar: a contribuição que os orientais podem dar à formação de artistas e músicos do Ocidente (SCHAFER, 1991, p. 284-5).

Observando-se a presente citação, pode-se constatar que a fundamentação do trabalho em Educação Musical de Schafer perpassa pelos itens fundamentais, comentados no início deste capítulo, a saber: desenvolvimento do senso crítico, desenvolvimento da criatividade, desenvolvimento da atenção e concentração e refinamento da escuta.

#### **1.4 Adorno, Attali e Schafer: Algumas Considerações**

No presente capítulo foram destacadas as relações entre a escuta e algumas questões da contemporaneidade, tais como: a aceitação acrítica daquilo que é divulgado pelos meios de comunicação de massa, a decadência do gosto, a falta de concentração, o som como ferramenta de legitimação do poder e a poluição sonora. Foram enfatizadas algumas doenças que podem ser causadas pela superexposição ao som e, por outro lado, o entendimento deste como forma de conhecimento essencial para a compreensão do mundo.

Diante dessas considerações, depreende-se que o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da atenção e concentração, aliado à realização de um trabalho direcionado à escuta, é de suma importância para a minimização desses problemas e, sendo assim, o estudo de Música pode constituir importante ferramenta capaz de auxiliar na busca de tais metas.

Portanto, depois de conhecer o que Adorno, Attali e Schafer pensam a respeito do som, do ruído e de seu papel na sociedade contemporânea, torna-se mais fácil compreender a importância de se enfatizar a escuta em qualquer contexto e, em especial, na Educação. Esta é a questão com a qual este estudo se ocupará nos próximos capítulos.

**2**

## **A PESQUISA DE CAMPO**

A observação das aulas, que ocorreu durante o segundo semestre de 2009, no período compreendido entre 28 de agosto e 11 de dezembro, com nove educadores musicais, foi realizada em sete diferentes instituições, das quais duas são privadas e cinco são públicas. Esta pesquisa, além de contemplar os professores do Ensino Básico, no caso, Educação Infantil e Ensino Fundamental, procurou também cursos profissionalizantes de Música, contando com a participação de um projeto de uma organização social<sup>26</sup>, duas escolas livres e uma escola técnica de arte. Um dos critérios estabelecidos para a escolha dessas entidades foi o oferecimento de ensino de Música gratuito para crianças e jovens dos 6 aos 18 anos – faixa etária correspondente aos Ensinos Fundamental e Médio – que estivessem em fase inicial de formação musical.

Foram escolhidas duas aulas de cada instituição pesquisada, que poderiam ser dadas pelo mesmo professor ou por professores diferentes, dependendo da sua disponibilidade em participar da pesquisa. Outro critério estabelecido foi a observação de aulas coletivas de ensino musical, nas quais a ênfase não estivesse no aprendizado de um instrumento, mas em outros elementos da música. Foram observadas aulas variadas. No caso das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, eram aulas de Música destinadas à introdução do educando nessa subárea do conhecimento dentro do contexto escolar, voltadas para a formação integral do estudante, sem o objetivo de formar músicos. No caso das escolas de Música, as aulas observadas versavam sobre: improvisação e criação, canto coral, teoria, percepção e apreciação musical. Por se tratarem de cursos profissionalizantes, seu objetivo principal era iniciar a formação do músico. Todas as aulas observadas, no entanto, podem ser classificadas como de nível básico ou elementar, pois os alunos eram todos iniciantes.

Esses dois objetivos distintos – ampliar o conhecimento dos cidadãos e iniciar a formação do músico – faziam que o enfoque do ensino de Música se desse de maneiras distintas: no primeiro caso, existe uma tendência a dar menor importância a conceituações teóricas e priorizar a prática musical em seus diferentes aspectos, enquanto no segundo, o ensino é feito de forma mais profunda e aborda conteúdos musicais mais específicos, sem descuidar, no entanto, da prática, uma vez que a música se dá apenas quando ocorre a prática.

Neste trabalho, para uma melhor organização das descrições das aulas observadas, optou-se por ordenar os resultados da coleta por instituição. Deve-se lembrar que o foco da presente pesquisa está no educador que atua em diferentes segmentos, e não na instituição ou no currículo do curso. Entretanto, apesar da ênfase no professor, acredita-se que organizá-los

---

<sup>26</sup> Organização social é uma entidade privada sem fins lucrativos que exerce atividades de interesse público.

por entidade facilitará a compreensão das descrições das aulas, visto que foram observadas duas classes de cada escola – algumas vezes com o mesmo docente, outras vezes não.

De forma complementar às observações que serão expostas a seguir, foi enviado por *e-mail* um questionário<sup>27</sup> (entrevista estruturada) aos educadores pesquisados, com o intuito de conhecer sua formação e obter mais dados a respeito da metodologia adotada por cada um deles.

## 2.1 Critérios de Escolha das Instituições

No momento de escolher as instituições pesquisadas procurou-se contemplar a diversidade de contextos culturais de São Paulo, a maior cidade do país, que abriga pessoas das mais variadas regiões do Brasil e do mundo. Para tanto, procurou-se colher dados de instituições situadas em diferentes pontos da cidade, com a pretensão de que, assim, poder-se-ia ter um painel de escolas, alunos e professores bastante diversificado. Foram visitadas duas instituições na Zona Leste, duas na Região Central, uma na Zona Norte, uma na Sul e uma na Oeste.

Para se decidir a quantidade de instituições pesquisadas, foi feito um levantamento demográfico da cidade, a fim de descobrir quais regiões concentravam a maior parte da população. Foram encontrados, no *site* da Prefeitura do município, dados relativos à densidade demográfica de cada um dos 95 distritos de São Paulo.

**Quadro 2 – Densidade demográfica do município de São Paulo por regiões<sup>28</sup>**

<b>Regiões</b>	Norte	Sul	Leste	Oeste	Centro
<b>Densidade (pop/ha)</b>	1741,86	1991,44	3940,79	1113,08	1099,95

Adaptado de: População residente, taxa de crescimento, área total, e densidade demográfica (SÃO PAULO, 2000).

<sup>27</sup> Segundo Richardson, "o questionário é realmente uma entrevista estruturada" (1999, p. 189).

<sup>28</sup> Este quadro foi elaborado pela presente pesquisadora a partir de uma tabela presente no site da Prefeitura, que pode, também, ser visualizada no Anexo 1 (SÃO PAULO. Secretaria Municipal do Planejamento. *Município em Dados*. São Paulo, 2000. Disponível em: <[www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=tabela&ordem\\_tema=1&ordem\\_subtema=12](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=tabela&ordem_tema=1&ordem_subtema=12)>. Acesso em: 20 fev. 2010). Esta tabela expõe a densidade demográfica da cidade de São Paulo por distritos. Localizada a tabela, foram distribuídos os 95 distritos de acordo com suas regiões com o auxílio de um mapa, que pode ser visualizado no Anexo 2 (SÃO PAULO. Secretaria Municipal do Planejamento. *Município em Mapas*: Mapa político administrativo. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/mm/panorama/pdf/pag01.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2010). Em seguida, foi feita a soma da população de cada distrito em sua devida localização por zoneamento.

Pode-se constatar que a Zona Leste de São Paulo é a região com maior densidade demográfica da cidade, contando com 3940,79 habitantes por hectare, quase o dobro da Zona Sul, sua sucessora, que tem 1991,44 habitantes por hectare. A Região Central é a que apresenta a menor densidade demográfica, contando com 1099,95 habitantes por hectare. Salienta-se que, no entanto, segundo informações colhidas com os coordenadores das duas instituições localizadas na Região Central de São Paulo, ambas congregam em seus cursos alunos provindos de todas as regiões do município e, até mesmo, de cidades vizinhas.

Ao levar-se em consideração o alto índice populacional da Região Leste e o fato de que o Centro da cidade recebe, diariamente, pessoas de todas as regiões do município, optou-se por visitar duas escolas em cada uma dessas regiões. Nas demais regiões, visitou-se uma escola em cada uma delas.

No período dedicado às observações, assistiu-se a quatro, cinco ou seis encontros de cada educador musical com suas respectivas classes. O tempo de cada aula já era estabelecido pelo professor e pela instituição de ensino, de modo que variou conforme as diferentes instituições: o menor tempo de aula foi de 50 minutos e o maior, de 2 horas e 30 minutos.

Para a realização da pesquisa, foram necessários diversos procedimentos: o primeiro consistiu na entrega de uma carta oficial da instituição à qual a pesquisadora é vinculada como aluna de pós-graduação – o Instituto de Artes da UNESP –, assinada pela professora orientadora deste trabalho. Depois disso, para cada instituição seguiu-se um processo diferente, visto que a indicação dos procedimentos necessários para obter autorização para frequentar seus espaços partiu de cada uma delas. Esses procedimentos foram desde uma conversa informal com o (a) coordenador (a) do curso, a longas trocas de e-mails, que chegaram a durar mais de três meses em alguns casos. Por essa razão, o início dessa parte da pesquisa ocorreu depois do esperado, uma vez que as exigências das instituições visitadas precisaram ser atendidas primeiro. Também foram solicitadas autorizações para os docentes envolvidos, que aceitaram de bom grado fazer parte deste estudo. No entanto, a fim de evitar a exposição de quaisquer participantes da pesquisa, preferiu-se manter no anonimato a identidade das instituições e dos docentes pesquisados, garantindo-se respeito aos mais rígidos princípios éticos.

Com o intuito de se fazer uma coleta de dados direcionada aos problemas da pesquisa, evitando a possível dispersão do pesquisador em meio a tantos elementos passíveis de serem observados, foi elaborado um roteiro de observação que contemplava os seguintes

aspectos: conteúdo ministrado; ambiente/espço no qual as aulas ocorriam; materiais utilizados; relação professor-aluno e aluno-professor; clareza de exposição do docente em relação aos educandos; musicalidade, senso rítmico e afinação do docente pesquisado. Tendo sido expostos os critérios primeiros para a realização da coleta de dados, passa-se, agora, à descrição das atividades observadas durante a pesquisa de campo.

## **2.2 Descrição das Atividades Observadas no Trabalho de Campo**

### ***2.2.1 Instituição I – Zona Leste***

Trata-se de um Programa de uma organização social que oferece ensino musical gratuito a crianças e adolescentes de 6 a 18 anos que estejam cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A maior parte do público pertence a camadas financeiramente menos favorecidas da população. Esse Programa se faz presente em diversos bairros da cidade e a unidade visitada está situada num bairro periférico da Zona Leste de São Paulo. Ele tem como missão a Educação Musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes e é apoiado por um serviço de atendimento social que, além de acompanhar o dia a dia dos alunos dentro de suas instituições, também elabora, executa e avalia ações socioeducativas, preventivas e de enfrentamento de situações emergentes que afetam crianças e jovens, tais como violência, dificuldades interpessoais e problemas econômicos ou de saúde. O critério de seleção dos alunos é a ordem de chegada para a matrícula. A instituição oferece, com regularidade, cursos de capacitação para todos os seus docentes, que recebem certificados e são remunerados por essas horas de curso. Nessa entidade, foram observadas duas classes de crianças, com idades entre seis e sete anos, recém-ingressantes. As aulas eram ministradas pelo mesmo educador e abordavam exatamente os mesmos conteúdos, visto que ambas correspondiam ao mesmo curso e nível oferecidos pelo Programa. As observações foram feitas no período de 28 de setembro a 21 de outubro de 2009. As aulas tinham duração de uma hora e eram ministradas duas vezes por semana para cada classe, que tinham, em média, cinco alunos cada.

### 2.2.1.1 Educador A

O educador A é bacharel em canto, trabalha com Educação Musical há cinco anos e atende, atualmente, alunos de 6 a 18 anos.

A sala onde as aulas são ministradas é bastante ampla e dispõe de: um piano digital, um violão, um aparelho de som, xilofones, diversos jogos musicais em papel e outros materiais, além de um ventilador, dois extintores de incêndio, uma mesa grande com cadeiras e lousa. Como o piso da sala é frio, há um tapete no armário, usado nas atividades realizadas no chão. Há, também, nesse espaço, uma ampla parede espelhada e, do lado oposto aos espelhos, uma grande janela que tem todo o comprimento da sala, o que permite intensa iluminação natural. A sala é decorada com algumas claves (de sol, dó e fá) e também com colcheias e semicolcheias feitas de isopor que ficam presas à parede.

Durante as aulas observadas, foram trabalhadas atividades diversificadas: houve momentos de escuta, de movimentação corporal e de canto; houve também contato com alguns instrumentos musicais, tais como xilofones, violão e piano, além de momentos em que se contaram histórias e realizaram-se atividades com papel, lousa ou joguinhos em sala de aula. Optou-se por descrever apenas algumas dessas atividades, em especial aquelas que têm relação com os objetos de interesse da presente pesquisa.

Foi observada uma atividade de escuta e movimentação corporal: durante a audição da música *Mais e Mais Rápido*, canção tradicional da Holanda<sup>29</sup>, as crianças deveriam, uma a uma, caminhar por oito tempos (dois compassos de quatro tempos) sendo que no último, a criança em destaque deveria tocar na mão do colega que seria o próximo a continuar a atividade, seguindo o mesmo procedimento. Foi explicado às crianças que seus passos deveriam ser “medidos” de forma que sua aproximação com o colega que continuaria a brincadeira se desse apenas no oitavo tempo. Enquanto isso, os outros alunos deveriam permanecer de pé, aguardando sua vez. Observou-se que, durante o tempo em que esperavam no lugar, eles ficavam dançando e/ou movimentando-se como se estivessem tocando instrumentos musicais. As crianças responderam satisfatoriamente à proposta, tanto em termos de execução quanto de apreciação desta. Nesta atividade, era essencial que sua atenção fosse direcionada à música tocada, sem o que seria impossível caminhar no pulso e perceber o momento em que seria necessário tocar a mão do colega.

---

<sup>29</sup> Informação obtida no encarte do CD utilizado pelo educador A, que é parte do material pedagógico distribuído aos docentes pela referida entidade nas capacitações que esta organiza.

A discriminação de sons também foi um assunto abordado em uma das aulas observadas, em que foi reproduzido um CD<sup>30</sup> com vários tipos de sons: de animais, eventos naturais (ventania, mar, chuva), alguns meios de transporte (moto, helicóptero, carro de corrida) e categorias mais gerais, como goteiras, sopros, pipoca estourando, sons de sinos, martelos e palmas. As crianças gostaram bastante desta atividade e responderam bem ao desafio de identificar os sons propostos.

O canto, embora presente em algumas aulas, não era enfatizado pelo docente, talvez pelo fato de sua aula anteceder ao ensaio do coral, do qual todas as crianças participavam. Durante o período da observação, foram cantadas duas músicas que tinham tessitura semelhante, localizada na região central do piano. O professor, que canta musicalmente, ensinou as crianças e, quando percebeu que estas haviam aprendido, seguiu para a próxima atividade, sem se deter por mais tempo.

### ***2.2.2 Instituição II – Zona Leste***

Trata-se de uma instituição particular de ensino, situada em um bairro periférico da Zona Leste da cidade, que oferece cursos que vão desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação *Lato Sensu*. Nela foram observadas duas classes da Educação Infantil, com aulas ministradas pela mesma educadora: o Jardim I e o Jardim II. Segundo a docente, a escola tem uma estrutura de trabalho interessante. Há reuniões regulares entre os professores e a coordenadora pedagógica, além de grande incentivo à formação contínua do profissional da Educação<sup>31</sup>. Essa postura da escola é muito valorizada pela docente. As observações foram feitas no período de 13 de novembro a 11 de dezembro de 2009.

#### **2.2.2.1 Educadora B**

A educadora B é licenciada em Educação Musical, trabalha com a disciplina em escolas regulares há cinco anos e atende alunos de 2 a 14 anos.

---

<sup>30</sup> O CD ora mencionado é, também, parte integrante do material pedagógico distribuído aos docentes pela entidade em questão nas capacitações que esta organiza.

<sup>31</sup> Informação obtida em conversa informal com a Educadora B.

A sala onde as aulas de Música são ministradas é grande. À época da observação, havia, ao fundo, grande número de cadeiras empilhadas, mas o espaço que ocupavam não prejudicava o desenvolvimento das atividades. A sala é bem iluminada e dispõe de um violão e alguns instrumentos de percussão, tais como: carrilhão, guizos, triângulos, ganzás, entre outros. A escola também dispõe de aparelho de som, projetor multimídia (*data show*) e *laptop* para a projeção de imagens ou filmes, materiais estes que, quando solicitados pela docente, são instalados na sala antes do início das aulas, as quais têm duração de 50 minutos.

Os encontros observados foram iniciados com as crianças em círculo, enquanto a educadora tocava ao violão a canção de acolhida *Alô, bom dia!* (Figura 1), na qual o nome de todos os presentes era citado, enquanto se fazia, ao final de cada parte, um gesto de carinho direcionado ao colega mencionado. O fato de sempre se iniciar o encontro com um canto de acolhida confere a esta atividade um caráter ritual, por meio da qual as crianças se preparam para o início da aula, o que é bastante necessário, uma vez que esta é ministrada por uma docente diferente da professora de classe (que eles encontram todos os dias na escola). Por suas características específicas, a aula de Música também se desenvolve de maneira bem diferente das rotineiras. O ritual ajuda a estabelecer esse momento e confere importância a ele.

### Alô, bom dia!

Josette S. M. Feres

A- lô Fer- nan- da Bom di- a Fer- nan- da Que  
Bom que vo- cê vei- o gos- to mui- to de vo- cê

Figura 1 – Alô, bom dia! (FERES, 1998, p. 27).

Logo após o canto, era introduzido o tema a ser trabalhado naquele dia. No final de cada encontro, traçava-se, junto aos alunos, o caminho percorrido durante a aula, perguntando-se a respeito de cada música cantada, cada instrumento tocado, com o intuito de fechar os assuntos abordados. As crianças demonstraram ter boa memória e envolvimento

com o ocorrido em classe, pois sempre se lembravam de tudo o que havia acontecido no decorrer dos 50 minutos de aula.

#### 2.2.2.1.1 Jardim I

A classe do Jardim I tinha aproximadamente sete crianças, com idades entre três e quatro anos. A professora polivalente da turma – aquela que trabalha diária e diretamente na formação de base das crianças – estava sempre presente e, nas aulas de Música, atuava como ajudante da educadora musical pesquisada.

Observou-se que o canto era uma atividade de suma importância nas aulas da docente, que demonstrou ser bastante afinada. Por meio dele foram trabalhados aspectos como ritmo, pulsação, afinação, coordenação motora, entre outros. As canções eram acompanhadas pela professora ao violão e, as crianças, enquanto cantavam, tocavam também algum instrumento de percussão, como caxixi, ganzá, guizo, carrilhão, entre outros.

Houve, também, momentos direcionados à escuta. Foi apresentado às crianças um cânone a duas vozes, *João Pequenino*, de autoria desconhecida (JOÃO..., 1997). Após a primeira audição da música, foram distribuídos caxixis e clavas e a educadora tocou junto a eles, em um primeiro momento o pulso e em um segundo, a subdivisão da música. Feito isso, procurou-se descobrir, por meio de alguns questionamentos, se as crianças haviam percebido características da música por meio de sua escuta. Pôde-se notar que a maior parte dos alunos notou que se tratava de um cânone cantado por um grupo de crianças, ainda que, não conhecessem essa terminologia.

Em uma das aulas observadas, foram exibidos desenhos animados de dois personagens tchecos, *Pat & Mat*, conhecidos no Brasil como *Zeca e Joca*, criados em 1976 por Lubomir Benes e Vladimir Jiranek<sup>32</sup>. Eram desenhos sem falas e muito ricos em detalhes nas questões sonoras: além da trilha musical, enfatizavam os sons de cada porta, aberta ou fechada, do vento, de materiais que caíam, enfim, de tudo o que fosse possível sonorizar. E essa foi a razão pela qual estes desenhos foram escolhidos pela educadora, que pretende neste ano – 2010 – fazer um grande projeto sobre a paisagem sonora; os desenhos escolhidos tinham como objetivo introduzir o assunto em classe. Após cada episódio, os alunos eram

---

<sup>32</sup> Os episódios apresentados eram intitulados *The Painting Job* e *The breakfast in the Grass*. Para mais informações, consulte-se [http://www.patandmat.net/episodes\\_11\\_20.html](http://www.patandmat.net/episodes_11_20.html). Acesso em: 05 mar. 2010.

questionados quanto aos sons ouvidos, chamando-se atenção para os sons que os cercam diariamente.

#### 2.2.2.1.2 Jardim II

Esta turma é composta por 15 crianças com idades entre cinco e seis anos. Por determinação da Lei n. 12.031, de 21 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009)<sup>33</sup>, todas as sextas-feiras, às 8h<sup>34</sup>, os alunos da pré-escola e do Ensino Fundamental I se organizavam no pátio em filas, para, com o auxílio de uma gravação, cantar o Hino Nacional Brasileiro. Por essa razão, a aula de Música do Jardim II tinha, na prática, duração de 30 minutos.

Houve, durante as aulas observadas, alguns momentos destinados à escuta de obras musicais, nos quais eram apresentados às crianças, além da música propriamente dita, alguns dos instrumentos utilizados, e eram trabalhados parâmetros do som, como altura, timbre e intensidade. Como exemplo, em uma das aulas, foi apresentado à classe *O Chá*, peça da suíte *O Quebra-Nozes*, de Tchaikovsky. Após a devida contextualização das crianças no assunto, foi contada, resumidamente, a história que perpassa os temas da suíte. Enquanto ouviam a peça pela primeira vez, os alunos, sentados em círculo, faziam movimentos que aludiam à execução de instrumentos musicais, alguns deles, presentes na obra. Após a audição, foram dirigidas aos estudantes algumas perguntas sobre aspectos da obra, tais como os nomes de alguns instrumentos e sua participação durante a música. Observou-se, por meio de suas respostas, que as crianças haviam percebido essas características da peça, como por exemplo um diálogo entre a flauta transversal e alguns instrumentos da família das cordas. Foi apresentada a imagem de uma flauta transversal e, em seguida, foram realizadas propostas com o intuito de evidenciar, separadamente, a identificação do timbre da flauta e das cordas; para tanto, foi sugerido que todos permanecessem de pé quando ouvissem o primeiro instrumento e que se agachassem ao ouvir o timbre das cordas, que eram tocadas numa região mais grave do que a flauta. As crianças não só apreciaram a atividade como, também, demonstraram haver percebido as diferenças timbrísticas.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

<sup>34</sup> A Lei não determina dia e hora para a execução do Hino, o que fica a critério da escola, mas obriga as instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental a executá-lo uma vez por semana. Nesta escola, que atende alunos desde a Educação Infantil até cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, os alunos da pré-escola eram convidados a cantar, junto ao Ensino Fundamental, o Hino Nacional Brasileiro todas as semanas.

### **2.2.3 Instituição III – Região Central**

Esta é uma instituição de ensino musical gratuito, localizada na Região Central da cidade de São Paulo. A seleção dos alunos se dá por meio de dois testes: o primeiro é um teste auditivo, que não tem caráter eliminatório, não exige conhecimento musical prévio e tem por objetivo avaliar a acuidade auditiva dos candidatos. O segundo consiste em uma prova prática individual, na qual o desempenho do candidato diante do instrumento escolhido é avaliado por uma banca. O grau de dificuldade dessa prova varia de acordo com a faixa etária do aspirante à vaga. A ausência do candidato em qualquer uma das provas elimina-o automaticamente da seleção. Se aprovado, além das aulas do instrumento para o qual se candidatou, o aluno cursa disciplinas voltadas para a formação do músico, tais como: teoria e percepção musical, harmonia, história da música, contraponto, música de câmara, entre outras, e toma parte em, pelo menos, um dos grandes conjuntos da escola – canto coral, *big band* ou orquestra. A duração dos cursos varia de 6 a 12 anos, a depender do instrumento escolhido. A escola dispõe de classes de teoria musical exclusivas para crianças e adolescentes ingressantes, além de quatro coros, sendo um destinado a crianças de 8 a 12 anos, dois destinados a adolescentes de 13 a 17 anos e outro, ainda, a adultos a partir dos 18 anos. A matrícula em disciplinas teóricas é obrigatória para os estudantes da escola. As crianças, além das aulas de instrumento, cursam também teoria musical e participam do coral apropriado à sua faixa etária. Nesta instituição foram observadas duas classes de duas educadoras distintas, que serão abordadas a seguir.

#### **2.2.3.1 Educadora C**

A presente educadora é bacharel em Música com habilitação em piano, tendo estudado também flauta doce e transversal, cravo, traverso barroco, lira e kantele. Educadora musical há 32 anos, ela entende que o conhecimento da estética de períodos diversos e também de História e Filosofia são essenciais para o trabalho com música.

Suas aulas são ministradas em uma sala que dispõe de quadro negro, piano, aparelho de som, ventilador e cadeiras com braço. Há uma janela ampla que garante iluminação e ventilação. O espaço disponível assegura que todos fiquem confortavelmente sentados, e

assim se dá essa aula de teoria musical. As observações foram feitas no período de 28 de agosto a 23 de outubro de 2009.

Esta turma, do segundo ano de teoria musical, tinha aproximadamente 16 alunos com idades entre 11 e 16 anos, havendo preponderância de adolescentes na faixa dos 13 aos 15 anos. A duração da aula era de 1 hora e 30 minutos. Para a educadora pesquisada, a teoria musical serve como ferramenta para que o aluno obtenha um conhecimento amplo de Música, que vai muito além de apenas dominar o código de leitura e escrita musicais. Em suas aulas, a docente estimulava constantemente seus alunos a ampliarem sua cultura geral, incentivando-os a ler, frequentar espaços culturais – como museus, salas de concerto, exposições – e a manter sintonia com tudo o que acontece, de modo que eles pudessem relacionar a Música com outros saberes e estes, com a prática musical. Em suas explanações, a professora explorava temas diversos, tais como a mitologia grega, trazendo os mitos de criação da música, passando pelas descobertas de Pitágoras no que diz respeito ao som e tratando de conceitos musicais a partir da origem da palavra, até chegar ao conceito atual. Ela demonstrou bastante preocupação com o senso de continuidade da matéria por parte dos alunos, relacionando, sempre, o que era visto nas aulas, com o que fora aprendido nos semestres anteriores e com a prática musical dos estudantes.

Durante o período observado, houve um momento destinado à apreciação musical, em que a educadora convidou os alunos a ouvir e observar características de determinadas músicas, com o intuito de auxiliá-los a entendê-las melhor. Para ajudar no direcionamento da escuta, trouxe algumas ferramentas de apoio. O caminho escolhido foi solicitar que eles dessem atenção a determinados aspectos das obras; assim, foram destacados o andamento, o modo (maior ou menor), o compasso (binário, ternário ou quaternário) e a instrumentação utilizada. A partir dessas observações, lhes foi pedido para indicar a provável época em que a obra foi composta.

Durante as aulas observadas, mais do que trazer definições teóricas para os assuntos tratados em classe, a docente procurou relacionar as questões das aulas de teoria com a prática musical dos alunos. Como exemplo, após as devidas explicações conceituais a respeito da série harmônica<sup>35</sup>, numa aula direcionada a esse tema, a educadora optou por demonstrar a experiência pitagórica na prática: solicitou a uma aluna que tocasse a corda solta de seu violino e pediu a atenção dos demais para som produzido; em seguida, pediu para essa aluna “dividir” a corda ao meio, pressionando-a exatamente em seu ponto médio, e tocando-a em

---

<sup>35</sup> Para mais informações a respeito da série harmônica, consulte-se MED, 1996, p. 91-96.

seguida. Dessa maneira, a docente comprovou diante dos estudantes que a vibração da metade de uma corda resulta em sua oitava, demonstrando a eles, desse modo, os princípios da série harmônica. Além disso, neste período foram feitos exercícios de reconhecimento auditivo de tríades maiores e menores e de intervalos musicais (segundas e terças maiores e menores e intervalos justos – quartas, quintas e oitavas). Esses exercícios eram feitos de duas maneiras; na primeira, a docente tocava os acordes e/ou intervalos ao piano e pedia para que os alunos escrevessem o que estavam ouvindo. Ela tocava apenas uma vez e recomendava que, para ouvir mais vezes, eles deveriam memorizar e repetir os sons na própria mente, o que auxilia o desenvolvimento do ouvido interno, além de ativar a memória e a capacidade de concentração. Na segunda maneira de realizar os exercícios, ela pedia para que as crianças cantassem o intervalo e/ou acorde a partir de uma nota previamente dada.

Além disso, estimulava os alunos a prestarem atenção em todos os sons que estivessem em seu entorno. Segundo ela, ao fazer isso, passa-se a escutar coisas que não eram ouvidas antes, ocorrendo um aumento da sutileza da escuta.

### **2.2.3.2 Educadora D**

A educadora D tem uma formação musical bastante heterogênea, tendo feito diversos cursos na subárea de Música/Educação Musical. Atua como regente e educadora há 34 anos e tem vasta experiência frente a coros de faixas etárias variadas, tendo trabalhado nos últimos anos, especificamente, com estudantes de Música e grupos profissionais.

Suas aulas, voltadas à prática coral, contavam com a participação de, aproximadamente, 30 crianças com idades situadas entre 5 e 12 anos. O auditório destinado à sua realização, que dispõe de cadeiras para todos, estantes de partitura e dois pianos, é grande o suficiente para que ali se desenvolvam grande número de atividades que exigem espaço e que envolvem todos os estudantes, como aconteceu diversas vezes durante o período observado, que foi de 29 de agosto a 7 de novembro de 2009.

A educadora contava com o auxílio de alguns monitores (geralmente três), que recebiam as crianças no auditório e iniciavam a aula, desenvolvendo jogos e brincadeiras com bastante movimentação corporal, o que tinha por objetivo estabelecer o espírito de grupo, trabalhar algumas questões inerentes ao coro – que envolviam desde exercícios para se manter no pulso até o entendimento da responsabilidade do resultado final das obras do coro como algo coletivo – e chamavam a atenção e a concentração das crianças. Como exemplo, em uma

das aulas foi praticado com as crianças o ato de sentar e de levantar da cadeira, necessário ao coro que, mais tarde, faria uma apresentação junto a uma orquestra. Para tanto, contava-se um compasso de quatro tempos e solicitava-se que as crianças se sentassem lentamente, de modo que se encostassem à cadeira somente no quarto tempo, sem fazer nenhum ruído. O mesmo foi pedido em relação ao ato de se levantar. A cada vez em que esse exercício era repetido, diminuía-se metade do tempo disponível para sua execução, de modo que, no final, as crianças conseguiam sentar-se ou levantar-se sem fazer ruído em apenas meio tempo. Essas atividades, normalmente, duravam cerca de quinze a vinte minutos – em uma aula que tinha a duração total de duas horas – e eram seguidas de um alongamento corporal.

Logo após, com as crianças de pé e dispostas em forma circular, o aquecimento vocal era iniciado pela educadora, que contava com exercícios tradicionalmente feitos com essa finalidade, além de outros, nos quais se podia notar certo direcionamento ao repertório ou a questões que seriam trabalhadas naquele encontro. O solfejo de notas também era uma habilidade abordada no aquecimento vocal. Os primeiros, contavam com exercícios em graus conjuntos, nos quais as alturas das notas eram regidas por movimentos ascendentes e/ou descendentes. Em seguida, as notas passaram a ser escolhidas pelos alunos aleatoriamente. Em uma ocasião, quatro notas foram sugeridas por uma criança – sol, dó, si, dó, por exemplo – para que o grupo cantasse. Com base nesta e em outras sugestões dos educandos, foram feitos, primeiro com a classe dividida em dois, depois em três grupos, solfejos a duas e três vozes, respectivamente, utilizando-se palavras ou pequenas frases de quatro sílabas, tais como: chocolate, nós cantamos, nós brincamos, entre outras. A Figura 2 apresenta um exemplo:

The image shows a musical score for three voices in 4/4 time. The score is written on three staves, each with a treble clef. The lyrics are: 'Cho - co - la - te' and 'Nos - can - ta - mos'. The notes are quarter notes, and the lyrics are aligned with the notes. The first staff has the lyrics 'Cho - co - la - te' and 'Nos - can - ta - mos'. The second staff has the lyrics 'Cho - co - la - te' and 'Nos - can - ta - mos'. The third staff has the lyrics 'Cho - co - la - te' and 'Nos - can - ta - mos'.

Figura 2 – Exemplo de solfejo a três vozes. Educadora D. Partitura elaborada pela pesquisadora.

Grande parte dos exercícios realizados pelo coro durante o aquecimento era regida primeiramente pela educadora e, em seguida, pelos estudantes, para que dessa forma eles

pudessem entender melhor o que estava sendo proposto. Deve-se salientar que, com exceção dos exercícios a três vozes, o piano era pouco utilizado no aquecimento, o que segundo a docente, estava tornando o grupo mais independente.

Somente após o aquecimento, as obras do repertório eram introduzidas no ensaio. O coro cantava peças a duas e três vozes. Como grande parte das crianças ainda não tinha domínio de leitura musical, as monitoras dividiam-se e cantavam junto a elas as linhas melódicas de cada grupo. Quando uma música nova era introduzida, era comum que, enquanto toda a classe cantava a melodia principal com o auxílio das monitoras, a educadora cantava outra linha. Esta conduta auxiliava o processo de familiarização da escuta de vozes simultâneas pela classe. Também era solicitado aos estudantes que trocassem de lugar diversas vezes durante o ensaio com o intuito de que cantassem vozes variadas, o que, segundo a docente, possibilita o desenvolvimento do ouvido harmônico.

A fim de ativar a memória e a concentração dos alunos, a regente, pouco antes do intervalo de um ensaio, tocou uma nota ao piano, sem deixá-los ver qual era, e propôs um desafio: emitir este mesmo som após o intervalo, que tinha duração aproximada de 10 minutos. Os alunos se empenharam bastante em memorizar esta nota e, dois deles, conseguiram realizar a tarefa proposta. Algo semelhante é relatado por Schafer em *O Ouvido Pensante* (1991, p. 375-6): o autor expõe, sucintamente, uma atividade na qual se solicitou que um grupo de estudantes memorizasse determinado som até a manhã seguinte; constatou-se que, apesar de ninguém – nem mesmo ele – ter certeza da altura original, o sucesso do exercício residia no fato de que a tentativa de recordar tal som tornou-o interessante para o grupo.

Na classe observada, os temas das músicas também eram alvo de conversas durante os ensaios. Na ocasião em que aprendiam uma música que falava a respeito do circo, a educadora realizou, dentro da classe, um levantamento acerca de todas as habilidades circenses conhecidas e praticadas pelos alunos e, na aula seguinte, reservou um espaço para que as crianças fizessem uma pequena demonstração destas. Foram feitas apresentações com ioiô chinês<sup>36</sup> e malabarismos com bolas de ping-pong e pinos de boliche. Ao final da aula, em conversa com a educadora, ela destacou a importância de que os momentos vivenciados com os alunos representem “mais que uma aula de canto coral”, pois aquele é um espaço para as crianças. “É preciso respeitar isso, sempre. A preocupação precisa ir além do desenvolvimento do repertório”.

---

<sup>36</sup> Também conhecido como diabolô, diaboló ou diáboló, é utilizado nas apresentações de grupos circenses.

Durante o período observado, o coro cantou, aproximadamente, oito diferentes obras. Entre elas, foram ensaiadas para apresentações fora da escola duas peças da *Carmina Burana*, de Carl Orff – *Tempus est iocondum* e *O Fortuna* – e o *Salmo 150*, de Benjamim Britten. A apresentação da obra de Carl Orff contaria com a participação de uma orquestra e de um coro de adultos.

Estas músicas foram ouvidas em aula e, durante a escuta, a docente destacava, com poucas palavras, alguns aspectos, tais como fins de seções e instrumentos utilizados. A educadora demonstrava grande preocupação em contextualizar o repertório feito pelo coro com as referências do universo infantil. Por exemplo, ao ensaiar um cânone a quatro vozes, constante da música de Britten, ela relacionou a forma canônica com uma brincadeira muito comum entre crianças, o pega-pega. No citado Salmo, que fala sobre louvar a Deus de todas as formas possíveis, são mencionados alguns instrumentos musicais. A fim de auxiliar a memorização desta parte da música (Figura 3), após a tradução de cada um dos instrumentos citados no Salmo, foram feitos gestos alusivos a eles e foi solicitado às crianças que dissessem seus nomes, seguindo sempre a ordem em que apareciam no texto. Num segundo momento, estas mímicas foram feitas pelas crianças aos colegas. Durante a audição da música, ficou demonstrada a eficácia do procedimento utilizado para a memorização do trecho em questão. Outro tema abordado pela docente a partir da mesma obra foi o de conceitos como pergunta e resposta em Música, que foram explicados sucintamente e por meio de recursos pedagógicos adequados à faixa etária dos alunos.

A voz e o piano são bastante utilizados pela educadora, constituindo modelos a serem seguidos pelas educandos. Além disso, muitas vezes esse instrumento foi usado para evidenciar procedimentos de composição musical, como a harmonia ou o ritmo utilizado nas obras musicais. Como exemplo, para evidenciar o compasso de sete tempos, presente no *Salmo 150* de Britten, o trecho em que esse compasso aparece (um excerto pode ser visualizado na Figura 3) foi tocado e a classe foi questionada em relação à quantidade de acentos que havia ali. Foi constatado que tanto os acentos quanto as subdivisões haviam sido percebidos por parte dos estudantes; a fim de que o tema ficasse claro a todos, a educadora se deteve nesse assunto mais alguns instantes, apresentando à classe algumas relações entre o compasso setenário e palavras do cotidiano infantil, de modo a evidenciar a subdivisão e os acentos do trecho em questão.

## Psalm 150

Benjamin Britten  
op. 67

Praise Him in the sound of the Trumpet

Praise Him upon the Lute and Harp

Praise Him in the Cymbals and

Dances

Praise Him upon the Strings and pipe

Figura 3 – Trecho do Salmo 150. Adaptado da obra *Salmo 150* (BRITTEN, [1962?]).

Outro aspecto observado durante as aulas foi a familiarização dos alunos com alguns procedimentos musicais não muito habituais na prática comum de ensino de Música, tal como o dos compassos irregulares, ou das sonoridades dos *clusters*<sup>37</sup>. Em uma ocasião, após a execução de um *cluster* ao piano, foi solicitado que a classe fizesse, também, um *cluster* com a voz. Para tanto, cada aluno deveria escolher uma nota para cantar, diferente da dos demais colegas; ao sinal da regente, todos deveriam cantar um uníssono, escolhido previamente por ela; em cada uma das vezes que o exercício fosse repetido, dever-se-iam emitir diferentes notas, a fim de formarem-se *clusters* com sonoridades variadas. Essa atividade teve um resultado sonoro bastante satisfatório em relação ao conceito que estava sendo trabalhado,

<sup>37</sup> Em inglês, *cluster* significa “amontoado, aglomerado”. Em Música, é também conhecido como “bloco sonoro” e trata-se de um acorde “formado por segundas sobrepostas” (MED, 1996, p. 389-390). É utilizado em obras de estética contemporânea, compostas a partir do século XX.

além de ter servido como ferramenta para trabalhar a escuta, a memória e a concentração das crianças.

#### ***2.2.4 Instituição IV – Região Central***

A quarta instituição pesquisada também oferece ensino musical gratuito e localiza-se na Região Central da cidade de São Paulo. Atende a alunos de seis anos em diante, provenientes de todas as regiões da cidade e oferece cursos de diversos instrumentos musicais, além de composição e regência. A seleção dos alunos ocorre de maneiras distintas, conforme a faixa etária na qual o candidato se encontra. Após o preenchimento da ficha de inscrição, os candidatos com idades entre seis e nove anos – faixa etária contemplada nas observações de campo desta pesquisa – submetem-se a um teste de aptidão musical, pelo qual será avaliada sua desenvoltura em relação ao ritmo. Os cursos têm duração de até quatro anos e oferecem aulas coletivas de instrumento além de algumas disciplinas de apoio, voltadas para a prática coral, rítmica e de apreciação musical.

Os dois educadores pesquisados nesta instituição atuavam com a mesma classe de crianças, sendo as aulas da educadora E imediatamente sucedidas pelas aulas do educador F. O espaço em que ambos trabalham com esta turma é o mesmo. Trata-se de uma sala ampla, com janelas grandes de madeira, que dispõe de cadeiras com braços para todas as crianças, uma mesa para o professor, um piano, uma lousa, um aparelho de som e armários no fundo da sala, onde são guardados xilofones, metalofones e alguns instrumentos de percussão pequenos. A classe contava com a participação de aproximadamente 15 crianças, recém-ingressantes na instituição, na faixa etária de seis a sete anos.

##### **2.2.4.1 Educadora E**

A educadora E é bacharel em composição e regência, tendo estudado também piano erudito e popular. Trabalha com Educação Musical há 20 anos e atende, atualmente, crianças de 6 a 16 anos, além de adultos. As aulas por ela ministradas nesta instituição têm duração de uma hora e as observações foram feitas no período de 15 de outubro a 19 de novembro de

2009. A educadora contava com a colaboração de uma pianista que, além de tocar todas as músicas cantadas pelo grupo, auxiliava-a na realização de jogos e brincadeiras durante as aulas observadas, as quais eram voltadas para a prática coral.

As aulas eram iniciadas com a chamada dos alunos. Com o intuito de trazer algum sentido para esse momento formal do encontro – a verificação dos alunos presentes – era solicitado que as crianças respondessem de variadas maneiras, inspiradas, normalmente, no assunto das canções a serem trabalhadas naquele dia: por exemplo, em uma ocasião na qual as crianças cantariam uma música cujo texto trata do sono dos bichos, cada uma deveria responder dizendo o nome de algum animal.

Durante esta aula eram realizadas diversas atividades, muitas vezes com o auxílio de pequenas canções, que tinham por objetivo o desenvolvimento musical dos estudantes, além de contribuírem para o aperfeiçoamento de sua atenção e concentração. Algumas dessas atividades serviam como ferramentas para trabalhar aspectos como ritmo e pulso, bem como para colocar os alunos em sintonia uns com os outros. Eis um exemplo extraído de uma das aulas observadas, na qual uma nova música seria apresentada: foi solicitado que todos os alunos caminhassem obedecendo a um pulso comum; ao mesmo tempo, enquanto tocava um tambor a fim de auxiliá-los na sua marcação, a docente pronunciava ritmicamente as frases da música que seria trabalhada naquele encontro, as quais deveriam ser repetidas pelos alunos. Observou-se que os estudantes não tiveram dificuldade em realizar essa atividade de escuta e movimentação corporal e responderam bem ao que foi proposto.

Os exercícios do aquecimento vocal, sempre regidos por gestos que indicavam a movimentação ascendente ou descendente da voz, eram feitos pela docente – que é afinada – e repetidos pelos alunos, que demonstravam perceber tanto a direção quanto a altura das notas propostas pela docente. Os movimentos gestuais, então, serviam como suporte à execução dos alunos que, neste caso, estavam desenvolvendo a escuta por meio do aperfeiçoamento de sua capacidade de imitação.

Após o aquecimento vocal, iniciava-se o ensaio das peças do repertório. O coro cantava de memória. As músicas trabalhadas no período de observação por esta pesquisadora eram em uníssono e a temática voltava-se ao universo infantil. Os alunos estavam sendo introduzidos à leitura musical; por essa razão, era comum que a docente aproveitasse as peças para evidenciar alguns aspectos primários de notação, tais como a localização e a duração das notas. Em virtude do código de escrita musical ser pouco conhecido pelos alunos, as canções

eram ensinadas pela docente frase a frase, com o auxílio da pianista, que tocava sua harmonia e a melodia.

As crianças sempre recebiam as partituras das obras trabalhadas; algumas vezes convencionais e, em outras, a educadora elaborava “partituras interativas” como se pode observar no exemplo da Figura 4, usada para notar a música *O Sono dos Bichos*, de autoria de Renato Rocha e gravada pelo grupo MPB4. Nesta, a maneira pela qual os bichos dormem é ilustrada pelo modo como a letra da música é escrita. Tanto os desenhos quanto os textos escritos de modos variados pareciam agradar as crianças, servindo de estímulo ao aprendizado das canções, que normalmente despertavam interesse nos alunos.

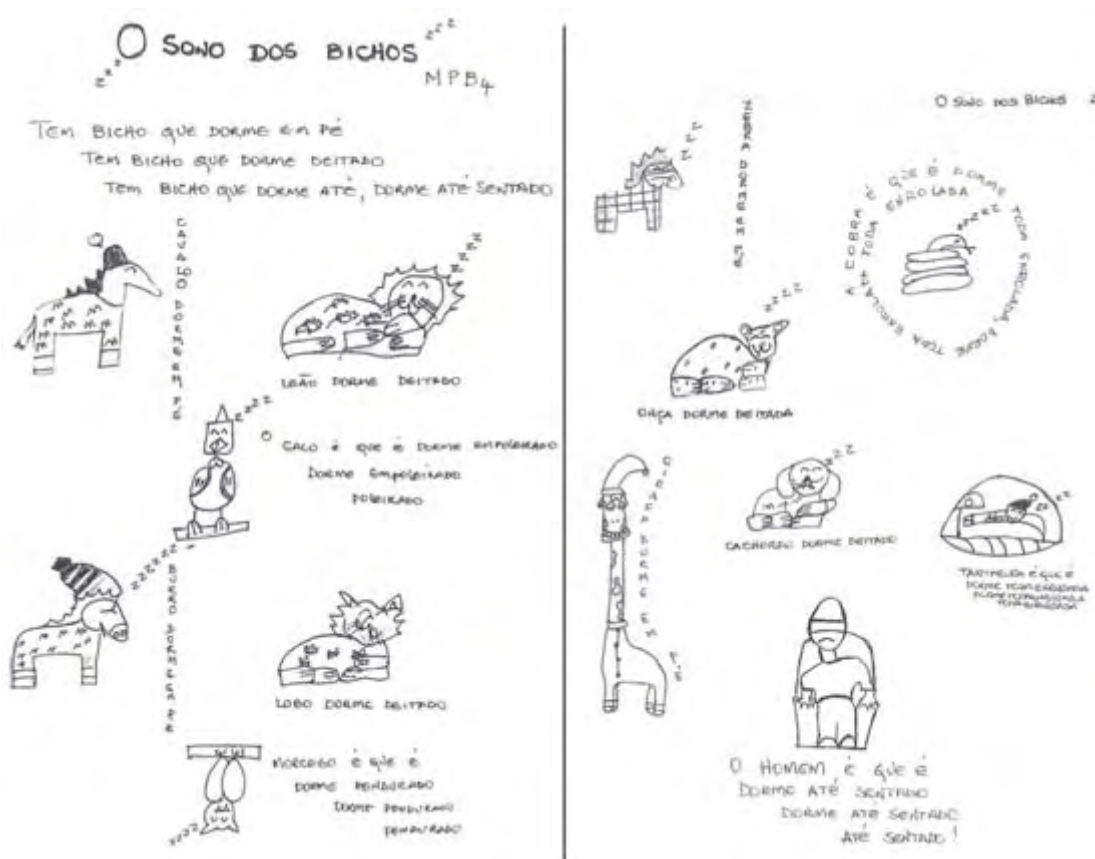


Figura 4 – Partitura interativa *O Sono dos Bichos*. Elaborada pela educadora E.

Nesse período, iniciaram-se os ensaios para a apresentação de final de ano, na qual as crianças mostrariam aos pais e demais interessados parte do trabalho realizado durante as aulas de Música. Para esta apresentação, que teria como tema a expressão “o que é, o que é”, foram escolhidas algumas músicas, entre elas *O Rap do Tamanduá*, de Alexandre Zilahí e *Charada da Bicharada*, de Viviane Valladão.

As peças trabalhadas durante o período de observação tinham tessitura de aproximadamente uma oitava, situada na região central do piano. A docente, enquanto apresentava as músicas aos alunos, sempre chamava a atenção deles sobre a maneira como deveriam cantar (em relação à entonação ou ao andamento) e, ao mesmo tempo, cuidava de aspectos como afinação e colocação da voz. O *Rap do Tamanduá* iniciava com percussão corporal e contava com palmas e batidas no peito. É interessante notar que, talvez pelo interesse despertado e pelo grau de dificuldade, compatível com o desenvolvimento musical dos alunos, ela foi aprendida em poucos instantes. A educadora pedia para que as crianças prestassem atenção ao som que estava saindo do corpo com a percussão de suas partes, para que eles se concentrassem de modo a encontrar a sonoridade apropriada. No interlúdio da música, havia um solo de piano, durante o qual as crianças costumavam dançar com bastante liberdade, enquanto esperavam a nova entrada do canto. Por se tratar de um *rap*, as crianças tendiam a cantar com uma entonação mais grave do que a que usavam em outras músicas, como acontece com os *rappers*<sup>38</sup> usualmente. A educadora, entretanto, sempre solicitava aos alunos que cantassem em uma entonação mais aguda para, assim, utilizarem a “voz de cabeça”, que é a adequada ao canto infantil. Doreen Rao, regente americana de coro infantil, afirma que a chamada “voz de peito” é potencialmente perigosa à voz infantil porque, em geral, é produzida sem ar suficiente e se localiza muito atrás, na garganta.

[A] voz de cabeça, ao contrário, é a ressonância recomendada para crianças e iniciantes, pois é uma maneira de cantar útil e saudável, porque sua produção se dá num lugar alto, perto do palato e não ofende a garganta. Ela tem uma qualidade clara, que a aproxima dos instrumentos de madeira, é versátil e permite a utilização de uma tessitura ampla, sem provocar danos à voz (RAO, 1987, p. 18).

Para a música *Charada da Bicharada* a professora solicitou que cada aluno elaborasse uma pequena charada sobre algum animal, contendo ao menos três de suas características. As mais interessantes, escolhidas por votação da classe, seriam recitadas na apresentação final pelo seu autor. Até onde se pode observar, houve empenho por parte das crianças para a realização desta atividade; foram apresentadas em classe as primeiras elaborações dos alunos, como a do exemplo que se segue: “Quando passo todo mundo me admira e tenho moedinhas no rabo; sou macho”. Nessa primeira tentativa, o aluno reuniu algumas características do pavão e expôs a seus colegas; posteriormente – e com o auxílio da

---

<sup>38</sup> Cantores de *rap*, também conhecidos como *MC's*, abreviatura de “mestre de cerimônias”.

docente –, essa e as demais propostas dos alunos sofreriam pequenas adaptações, com o intuito de ficarem mais bem encadeadas com a música na apresentação.

#### 2.2.4.2 Educador F

O educador F é bacharel em composição e regência, licenciado em Música e mestre em Educação. Atua como compositor, regente e educador musical em escolas e universidades, além de ministrar cursos para formação de professores e lecionar para alunos particulares. Trabalha com Educação Musical há 36 anos e atende, atualmente, crianças e jovens de seis a 16 anos e adultos. Suas aulas tinham duração de uma hora e as observações de campo foram feitas no período de 22 de outubro a 19 de novembro de 2009.

Sob o título de “Repertório/Apreciação Musical/Decifração”, as aulas observadas contemplaram a leitura musical, a prática instrumental coletiva, a construção de instrumentos, alguns aspectos musicais como andamento, timbre e pulso, além da apresentação de peças do chamado repertório tradicional da música erudita.

Em uma ocasião, foi apresentado às crianças um jogo<sup>39</sup> no qual cada frase, ritmicamente pronunciada pelo educador, deveria ser imediatamente repetida pelos alunos, observando-se a fórmula rítmica e as diferentes entonações utilizadas pelo docente. Simultaneamente, todos deveriam marcar o pulso batendo as mãos contra as próprias pernas. Na segunda parte do jogo, o andamento foi modificado, ficando mais rápido, mantendo-se assim até chegar ao fim da brincadeira. Observou-se que nesta atividade foi possível trabalhar a questão do pulso, do andamento e da escuta atenta, que possibilitou a imitação tanto do ritmo quanto das entonações feitas pelo docente. As crianças foram questionadas a respeito de uma possível modificação da primeira para a segunda parte do jogo, diante do que se constatou que a mudança de andamento ocorrida havia sido percebida por grande parte dos educandos; em seguida, foi comentado que muitas músicas têm, também, mudanças como essa no decorrer de sua execução.

Uma das propostas da disciplina desenvolvida pelo docente é a apresentação de peças do repertório tradicional de música, razão pela qual o educador havia trabalhado, em

---

<sup>39</sup> O educador apresentou às crianças uma versão adaptada do que pode ser encontrado na obra *Oficinas de Recreio* (OLIVEIRA, 2003, p. 20-22).

período anterior às observações, *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev. Durante a coleta de dados, foram apresentadas algumas peças da obra *O Carnaval dos Animais*, de Camile Saint-Saëns, por meio de um DVD que, juntamente com a execução das músicas, exibia animações feitas com dobraduras. Nessa obra, cada uma de suas peças focaliza um animal, cada qual representado por um instrumento musical, o que pode servir como ferramenta para apresentação do conceito de timbre, explorado pelo docente durante a execução da música. Pôde-se observar que grande parte dos instrumentos ouvidos havia sido identificada pelos alunos. Observou-se que os alunos tinham certa dificuldade em permanecer parados ouvindo música, provavelmente uma das razões pela qual o educador escolheu um DVD com animações para apresentar a obra.

Foi elaborada uma atividade a ser executada durante a audição da peça *Aquário*, de *O Carnaval dos Animais*, na qual um grupo de crianças deveria movimentar alguns peixinhos durante a reprodução da música, procurando realizar essa movimentação de acordo com o andamento ouvido. Os peixinhos utilizados haviam sido feitos pelos próprios alunos no decorrer da semana e, segundo orientação do docente, eram coloridos e estavam presos a palitos de churrasco ou sorvete. A fim de complementar esse cenário, um abajur de fibra ótica foi levado à classe para representar um ouriço do mar e o ambiente foi escurecido. Essa atividade teve um efeito visual que agradou às crianças, o que ajudou a conferir expressão e significado àquele momento de escuta. Observou-se que os alunos ficaram um pouco mais calmos durante esta atividade; alguns tentavam cantarolar o tema da peça, enquanto observavam o movimento dos peixes, o que pode ser um indicador de que a proposta auxiliou-os a ouvirem a obra com mais atenção. Não se está afirmando que são necessários recursos visuais ou de outra ordem para que seja possível a audição concentrada, de forma alguma; entretanto, pode-se inferir que, em alguns casos, esses recursos podem ser entendidos como ferramentas capazes de auxiliar nesse processo.

A leitura musical também foi uma habilidade trabalhada nas aulas desse educador. Sob influência do tema “aquário”, presente em aulas anteriores, foi trazida à classe a peça *Se um Peixinho Eu Fosse*, de Leda Giuffrida, cujo tema é o mar. Com a partitura escrita na lousa (Figura 5), foram feitas perguntas variadas a respeito da clave utilizada e da nomenclatura e localização das notas. Em seguida, foi solicitado a um aluno que apontasse cada uma das notas na lousa enquanto a classe cantava a música.

## Se um peixinho eu fosse

Leda Giuffrida

Se um pei-xi-nho eu fos-se po-de-ri-a lhe mos-trar  
Co-rai-s e con-chi-nhas de-u-ma be-le-za sem par

to-das as be-le-zas que há no fun-do do mar  
coi-sas com cer-te-za que de-ve-mos pre-ser-var

Figura 5 – *Se um Peixinho Eu Fosse*. Partitura elaborada pela pesquisadora.

Com essa mesma peça, que conta com apenas três notas que se movem por graus conjuntos, foi sugerido às crianças que tocassem um “xilofone invisível”, a fim de que percebessem as relações entre as notas, de forma a identificar os movimentos ascendentes e descendentes. Ao mesmo tempo, os alunos estavam sendo preparados para a atividade prática que se daria na aula seguinte, quando todos tocariam em xilofones reais. Nessa aula, além dos xilofones, foram disponibilizados metalofones e as crianças levaram, a pedido do docente, paus de chuva e pandeiros do mar<sup>40</sup> – que haviam sido construídos pelos próprios alunos sob orientação do educador em período anterior à observação. Todos esses instrumentos, somados ao piano tocado pelo professor e pelas vozes da classe, fizeram parte da apresentação de final de ano, que encerrou as atividades realizadas pela turma naquele semestre.

### 2.2.5 Instituição V – Zona Oeste

Trata-se de uma escola municipal de Ensino Fundamental, situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, que atende à população de baixa renda da região. Nesta, foram observadas duas classes da antiga segunda série, atual terceiro ano, do Ensino Fundamental I. As aulas eram ministradas nas mesmas salas em que as crianças estudavam com suas respectivas professoras polivalentes. Ambas as salas têm praticamente a mesma estrutura: são amplas e dispõem de cadeiras e carteiras para todos, uma mesa para o professor, dois ventiladores, dois quadros negros, cortinas nas janelas e dois armários, nos quais ficam guardados livros, folhas de sulfite, lápis de cor e outros materiais pedagógicos. As salas

<sup>40</sup> Também conhecido como pandeiro com efeito oceano.

recebem intensa iluminação natural e, à época da observação, estavam decoradas com alguns trabalhos realizados pelas crianças no decorrer do ano letivo. Deve-se salientar que os instrumentos musicais que serão mencionados no decorrer da presente descrição não fazem parte do patrimônio da escola, mas sim do patrimônio pessoal do educador pesquisado, que os levava consigo.

Ambas as classes eram numerosas e contavam com a participação de aproximadamente 30 crianças em cada uma. As aulas tinham duração de 50 minutos e abordavam os mesmos conteúdos, visto que correspondiam ao mesmo nível de ensino e eram ministradas pelo mesmo educador. As observações foram feitas no período de 18 de novembro a 9 de dezembro de 2009.

### **2.2.5.1 Educador G**

O educador G é licenciado em Educação Artística com habilitação em Música, tendo estudado também violão, bateria e outros instrumentos de percussão, além de ter participado de corais durante muito tempo. Segundo ele, trabalha profissionalmente com Educação Musical há dois anos, embora se dedique ao ensino de instrumento – violão – há muito mais tempo. Atende, atualmente, alunos de seis anos em diante.

Contando com a participação de 30 crianças em um mesmo ambiente, não era incomum que o docente precisasse chamar-lhes a atenção. Para tanto, ele o fazia por meio do silêncio, olhando fixamente a turma até que os alunos percebessem que ele os aguardava ou, então, chamava a atenção da classe em volume de voz bastante baixo, a fim de que a turma silenciasse, para então ouvi-lo. Esse procedimento é, no entendimento da presente pesquisadora, coerente com o objetivo a ser alcançado – o hábito do silêncio – e mostrou-se eficaz durante o período observado.

Em suas aulas, o educador trabalhou atividades variadas, voltando-se, principalmente: aos parâmetros do som; à apresentação de instrumentos musicais – convencionais e não convencionais; ao canto; e à apresentação de algumas formas de notação musical. Em todas elas, em maior ou menor intensidade, a questão da escuta se fazia presente.

A fim de trabalhar a percepção de parâmetros do som, o docente utilizou jogos nos quais as crianças deveriam realizar determinada movimentação corporal em função dos sons ouvidos – que eram produzidos pelo educador por meio da voz ou de instrumentos musicais. Salienta-se que, para a realização de atividades que exigissem movimentação corporal, fez-se

necessário dividir a classe em dois grupos – cada um com aproximadamente 15 alunos – que se revezassem na execução da atividade, a fim de que houvesse um pouco mais de espaço para isso.

Quanto à apresentação de instrumentos musicais, durante o período observado o educador levou à classe: um violão, uma flauta, um triângulo e um caxixi, além de um manguerone, instrumento produzido pelo próprio docente e que consiste em uma mangueira com um funil na ponta. O seu nome é uma alusão ao material com o qual é construído e ao som que produz, semelhante ao de um trombone. Ao trazer cada um desses instrumentos, o educador classificou-os, junto à classe, de acordo com suas respectivas famílias – cordas, sopros e percussão – e relacionou esta classificação com a organização das orquestras.

O tema “orquestra” alimentou as conversas que se sucederam naquele encontro. Por meio de atividades que privilegiavam a atenção e a concentração, os alunos experimentaram reger e serem regidos, expressando-se de forma gestual, com a voz e com instrumentos previamente disponibilizados pelo docente.

O canto também era uma das atividades realizadas pela classe, fazendo-se presente em duas das quatro aulas observadas<sup>41</sup>. Uma adaptação<sup>42</sup> da música *A Estátua*, de Maria Meron (Figura 6), foi interpretada pelos estudantes enquanto o educador tocava violão. Além de se movimentarem de acordo com as sugestões da letra, os alunos deveriam, ao final da canção, fazer esculturas corporais com temas previamente escolhidos, que iam desde a execução de instrumentos musicais até atividades esportivas.

Embora o educador repetidamente solicitasse às crianças que cantassem em uma região mais aguda da que em geral utilizavam (por ser a mais apropriada à faixa etária dos alunos com os quais realiza seu trabalho), elas, geralmente, cantavam na região da fala. O docente entende que essa dificuldade está associada ao repertório que ouvem. De acordo com o que se constatou em uma enquete informal, realizada com os alunos pelo professor, as referências musicais da maior parte da classe estão situadas na *black music* e no *rap*, estilos nos quais o discurso rítmico é evidenciado em detrimento da linha melódica. O educador traduz essa constatação na necessidade de ampliar o repertório musical dos alunos para além daquilo que é divulgado pelos meios de comunicação de massa<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> No decorrer do ano letivo foram cantadas, também, marchinhas de carnaval, cantigas folclóricas e músicas com ritmos brasileiros, como o forró Chinelo de Rosinha. Deve-se comentar que, embora a observação das aulas tenha ocorrido apenas no final do ano letivo, essa constatação foi possível graças a uma revisão dos assuntos abordados feita pelo docente e pelas crianças no último dia de aula.

<sup>42</sup> Em sua adaptação, o educador substituiu a palavra “estátua”, presente na música, por “escultura”.

<sup>43</sup> Essas ponderações foram colhidas em conversas entre a pesquisadora e o educador ao final da aula.

## A Estátua

Maria Meron

♩. = 120

Vai co - me - çar\_ (palma) A brin - ca - dei - ra (palma)

U - ma es - tá - tua vou vi - rar! (palma) (palma) (palma)

An - do pra fren - te (palma) An - do pra trás\_ (palma)

Gi - ra, gi - ra, gi - ra e Zás!

Figura 6 – *A estátua* (ASSOCIAÇÃO DE REGENTES DE CORAIS INFANTIS, [s.d]).

A notação musical foi também um dos temas abordados pelo docente. Sem se deter em prolixas explanações teóricas, ele propôs às crianças que escrevessem uma partitura não convencional, orientando-as apenas a imaginar um determinado som e colocá-lo no papel. Na ocasião, trouxe à classe um exemplo, de sua autoria, repleto de cores e desenhos que representavam diferentes sons, todos a serem produzidos pelo corpo e pela voz. O objetivo do educador era o de que seu exemplo servisse como ponto de partida para despertar a criatividade das crianças, a fim de que elas criassem e conseguissem anotar suas próprias ideias, ainda que a seu modo. Esta proposta despertou grande interesse nas crianças, que se envolveram em sua realização. No encontro subsequente, o educador selecionou algumas das partituras confeccionadas pelos alunos para que toda a classe as lesse, de acordo com as instruções de seu compositor. Houve, inclusive, um trabalho com um trecho a duas vozes, o qual foi cantado com a turma dividida em dois grupos. Além disso, uma partitura convencional foi levada à classe por uma aluna, que estudava flauta em um projeto social. O educador aproveitou o ensejo para relacionar a escrita alfabética com a escrita musical, evidenciando que há várias maneiras possíveis de se escrever música.

Os alunos também foram estimulados a fazer interpretações musicais inspiradas em quadros de pintores como Wassily Kandinsky, realizando o caminho inverso ao da atividade

anteriormente citada, na qual foram incentivados a elaborar partituras musicais não convencionais a partir de sons imaginados por eles.

Durante o período observado, houve um momento dedicado à escuta de obras musicais. Na ocasião, foi levado o CD *Jeunes Musiques*<sup>44</sup>, que apresenta um grupo de crianças francesas interpretando algumas obras de estética contemporânea, nas quais são explorados sons vocais e percussão corporal. A proposta que se seguiu à escuta dessas obras, realizada pelas crianças com empenho, era a de que tentassem reproduzir alguns dos sons ouvidos nessas músicas, de modo que a acuidade auditiva dos alunos pudesse ser avaliada por meio de sua habilidade em reproduzir as sonoridades escutadas – habilidade denominada por Schafer como *competência sonológica*. A realização desse tipo de atividade exige atenção, concentração e, ao mesmo tempo, auxilia no processo de percepção de pormenores sonoros e sutilezas.

### **2.2.6 Instituição VI – Zona Sul**

Trata-se de uma escola da rede particular de ensino, situada em um bairro de classe média da Zona Sul da cidade de São Paulo, que atende a alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. As aulas de Música eram ministradas em uma sala bem iluminada, pequena e com piso emborrachado, na qual as crianças eram convidadas a entrar descalças. Essa sala, livre de carteiras e cadeiras, dispõe de: um amplo espelho, flautas, alguns instrumentos pequenos de percussão, um armário, um aparelho de som e um violão. Nesta escola foram observadas duas classes, das antigas 3ª e 4ª séries, atuais 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. A coleta de dados foi realizada no período de 19 de outubro a 23 de novembro de 2009.

#### **2.2.6.1 Educadora H**

A Educadora H é mestre em Educação Musical e graduada em Música. Trabalha com ensino de Música há nove anos e atende, atualmente, alunos de faixa etária variada, a partir dos quatro anos. Durante o período da coleta de dados e em ambas as classes, o ensino de

---

<sup>44</sup> JEUNES Musiques. Direção: Victor Flusser. Viena: Universal Edition, [s.d.].

flauta doce soprano era um dos principais focos de atenção da educadora, no qual era enfatizado o aspecto da leitura musical, presente em todas as aulas observadas.

Com a aproximação da apresentação de final de ano, que sucederia na terceira semana de dezembro, grande parte das aulas foi, também, direcionada a esse evento, no qual todas as crianças do Ensino Fundamental cantariam as músicas *Estrelada*, de Milton Nascimento e Márcio Borges, *O Caderno*, de Toquinho, e *Completo*, interpretada por Ivete Sangalo, acompanhadas pelos CDs dos respectivos artistas. Nos ensaios, as crianças foram acompanhadas pela docente ao violão ou pela gravação dos artistas, prevalecendo a segunda alternativa.

#### 2.2.6.1.1 3ª série / 4º ano

A classe do 4º ano contava com a participação de quatro alunos, com idades situadas entre os nove e dez anos. Todas as aulas foram iniciadas com as crianças sentadas em semicírculo, em frente à docente. Com esta turma, além dos ensaios das peças que seriam cantadas na festa de final de ano e dos momentos direcionados ao ensino de flauta doce, a docente trabalhou atividades voltadas à coordenação motora, ao ritmo, à improvisação, à expressão corporal e à percepção de alguns parâmetros do som.

Foi ensaiado o início da canção *Fome Come* do grupo Palavra Cantada. Nesta, o acompanhamento rítmico era feito por meio de um tradicional jogo de mãos e copos<sup>45</sup>. Foram trabalhados aspectos como a coordenação motora, a concentração e o ritmo musical. Após a execução do jogo, realizou-se uma atividade de improvisação, na qual cada aluno deveria criar uma fórmula rítmica – usando como material as próprias mãos e os copos de plástico – a ser repetida pelos demais colegas. Essa atividade foi de difícil execução para as crianças, que não memorizavam com facilidade suas improvisações e a de seus colegas, talvez pelo fato de criarem ritmos sem pulsação definida, a despeito do que fora solicitado pela docente.

Outro aspecto do ritmo trabalhado em uma das aulas observadas foi o pulso. Na ocasião, foi entregue um instrumento de percussão a cada criança presente – um tambor, uma castanhola, um pandeiro e um chocalho – e solicitou-se que, durante a audição de duas

---

<sup>45</sup> Registrado por Viviane Beineke (2006). Pode ser visto no DVD Palavra Cantada 10 anos (PERES; TATIT, 2004).

músicas<sup>46</sup>, eles, sentados, marcassem o pulso ouvido com os instrumentos disponíveis. Esta atividade foi realizada pelos alunos com facilidade e desenvoltura.

A expressão corporal por meio da escuta foi, também, tema de uma das aulas da docente. Na ocasião, foi sugerido às crianças que se movimentassem livremente – primeiro individualmente e depois em duplas – durante a audição das músicas ouvidas<sup>47</sup>; nos períodos de silêncio presentes nas gravações, os alunos deveriam permanecer imóveis, em alguma posição expressiva utilizando os boás<sup>48</sup> de plumas distribuídos a eles no início da atividade. Os alunos foram orientados a ocupar o espaço da sala por inteiro e demonstraram perceber com clareza as diferenças entre som e silêncio.

Houve, também, uma proposta de escuta musical voltada ao reconhecimento dos timbres de alguns instrumentos<sup>49</sup>, tais como: violoncelo, flauta transversal, clarineta, trompete, metalofone e fagote. Os alunos foram também questionados quanto à família e à altura dos instrumentos ouvidos e, em seguida, lhes foram apresentadas suas imagens. Alguns dos timbres escutados, como o da clarineta e o do trompete, foram rapidamente identificados pelas crianças que, ansiosas, se expressavam simultaneamente; no reconhecimento dos demais timbres, havia um aluno que se destacava e demonstrava percebê-los com bastante desenvoltura.

#### 2.2.6.1.2 4ª série / 5º ano

A classe do 5º ano contava com a participação de quatro alunos, com idades entre os 10 e 11 anos. As aulas eram iniciadas com atividades como o canto ou o ensino de flauta doce, com os alunos sentados em semicírculo, em frente à educadora. Grande parte das aulas desta turma foi dedicada ao ensaio para a apresentação de final de ano. Esta classe, além de cantar junto aos demais colegas da escola as músicas *Estrelada*, *O Caderno* e *Completo*, anteriormente mencionadas, faria também uma apresentação que reuniria as disciplinas Inglês e Música, com a canção tradicional americana *Oh Suzanna*, executada com canto e flauta

---

<sup>46</sup> As músicas ouvidas foram: *Canción del Torero*, trecho da Suíte de orquestra *Carmem*, de G. Bizet e o tema do primeiro movimento do concerto *A Primavera*, de A. Vivaldi.

<sup>47</sup> As músicas ouvidas nesta aula foram: *Fantasia nº 4 para flauta solo*, de Telemann e *Humoresque para piano*, de Tchaikovsky.

<sup>48</sup> Espécie de estola estreita e comprida, de peles ou de plumas, usada ao pescoço como peça do vestuário feminino (HOUAISS, 2001).

<sup>49</sup> Para esta atividade foi utilizado o livro *A Orquestra Tintim por Tintim*, de Liane Hentschke, Susana Ester Kruger e Luciana Del Ben (2005).

doce. A proposta era cantar alguns versos da música em inglês e fazer interlúdios com a melodia da canção ao som da flauta. Uma dificuldade surgida residia no fato de que a música era tocada na tonalidade de Sol Maior (como pode ser observado na Figura 7), conveniente para o estágio no qual os alunos se encontravam no aprendizado de flauta doce, mas localizada em uma região vocal que os alunos demonstravam dificuldade em cantar; nenhum deles conseguia alcançar as notas mais agudas presentes na música e, frequentemente, queixavam-se com a docente a respeito da altura em que estavam cantando. Durante o período observado, a solução adotada pela educadora foi a de que os alunos cantassem as estrofes uma oitava abaixo do que está escrito na partitura. Esta decisão permitiu que cantassem um pouco mais afinados, entretanto, em uma região extremamente grave para o canto infantil. Uma possível solução a ser adotada, seria fazer um arranjo no qual os interlúdios da flauta pudessem ser tocados em Sol Maior e, após uma modulação harmônica – que poderia ser feita pela professora ao violão – as crianças cantassem na tonalidade de Ré Maior ou Mi Maior.

## Oh, Suzanna

Stephen Foster



Figura 7 – *Oh, Suzanna*. Partitura elaborada pela pesquisadora.

Além dos ensaios para a apresentação, foram observadas duas diferentes atividades com esta classe. A primeira era o jogo de mãos e copos anteriormente descrito. Observou-se, também, uma atividade de improvisação na flauta doce, na qual os alunos, um a um, eram estimulados a criar melodias musicais em resposta à elaborada pela docente. Espontaneamente, esta atividade se transformou em uma espécie de composição coletiva, na qual todos, inclusive a docente, participavam de forma simultânea; a educadora orientava-os a ouvir atentamente às criações dos colegas enquanto improvisavam, caracterizando a ideia de

composição coletiva. Em um segundo momento, por iniciativa dos alunos, foram acrescentados dois instrumentos de percussão – um tambor e um guiso – que serviram de suporte rítmico à improvisação das três flautas remanescentes. Essas atividades de improvisação foram realizadas pelos alunos com bastante interesse e, no entendimento da presente pesquisadora, tiveram um resultado sonoro musicalmente interessante. Atividades como estas convidam os participantes a ouvir com mais profundidade, de modo a perceber polifonias, além de serem capazes de estimular a criatividade dos alunos.

### ***2.2.7 Instituição VII – Zona Norte***

A Instituição VII é uma escola estadual de Ensino Técnico. Situada em um bairro da Zona Norte de São Paulo, atende a alunos de diversas regiões da cidade. A seleção dos estudantes se dá por meio de duas provas: a primeira é constituída por questões de múltipla escolha relacionadas às diferentes áreas do saber (científico, artístico e literário), à comunicação e à expressão em diversos tipos de linguagem, abrangendo conhecimentos comuns do Ensino Fundamental. A segunda é uma prova específica de Música, que conta com testes de percepção musical, execução de jogos rítmicos e de improvisação, canto coral e prática instrumental. Para matricular-se é necessário que o candidato aprovado tenha concluído o Ensino Médio ou esteja cursando o 2º ou 3º ano do mesmo. O curso tem duração de três semestres.

Nesta instituição foram observadas aulas de duas diferentes disciplinas, ministradas pela mesma educadora ao mesmo grupo de alunos. O espaço no qual as aulas se davam é uma sala ampla, com duas grandes janelas, e dispõe de um piano, estantes de partitura e diversos instrumentos de percussão, tais como xilofones, metalofones, caxixis, bongôs, clavas, blocos sonoros, caixas, surdos, entre muitos outros. Não há cadeiras e carteiras no espaço, que dispõe de piso de madeira, e nele os alunos são convidados a entrar descalços. A faixa etária dos estudantes é ampla, abrangendo dos 18 aos 60 anos, com prevalência de pessoas entre 20 e 30 anos de idade. As observações foram feitas no período de 18 de setembro a 30 de outubro de 2009.

### 2.2.7.1 Educadora I

A educadora I é graduada e mestre em Música, além de ter estudado composição e regência na universidade por quatro anos. Trabalha com Educação Musical há cerca de 25 anos e atende, atualmente, a alunos de 15 anos em diante.

A classe contava com a participação de aproximadamente 25 alunos que cursavam Ensino Médio Técnico em Canto. As duas disciplinas observadas tinham conteúdos e características bastante diferentes entre si, como se poderá observar adiante. Em ambas, os alunos se mostravam interessados e eram bastante participativos.

#### 2.2.7.1.1 *Percepção Rítmica e Melódica*

Nesta aula, que tinha duração de duas horas e meia, a percepção rítmica e melódica dos alunos foi trabalhada por meio de diversos assuntos durante o período observado, tais como: compassos simples e compostos, ditados rítmicos e melódicos, solfejos, escalas, tríades maiores e menores e intervalos. As atividades se davam tanto por meio de exercícios escritos quanto por atividades práticas, como poderá ser observado a seguir. Grande parte delas foi realizada com o auxílio dos vários instrumentos de percussão disponíveis na sala.

Para tratar dos compassos simples e compostos e de sua discriminação e reconhecimento, alguns exercícios foram elaborados pela educadora. Em um deles, a marcação rítmica de algum compasso (binário, ternário ou quaternário) era tocada pela docente que, em seguida, solicitava aos estudantes, atentos aos tempos fortes e fracos (*tésis* e *ársis*) da execução, que tentassem perceber de qual compasso se tratava, classificando-os em simples ou compostos. Esse exercício era repetido por, pelo menos, 10 compassos. Como o assunto ainda era novo para a classe, nem todos os alunos conseguiam perceber as diferenças entre as marcações dos compassos, embora a docente o fizesse de forma bastante clara. Com o intuito de tornar estas diferenças mais perceptíveis, outros exercícios foram levados à classe pela educadora. Pode-se citar, como exemplo, uma atividade na qual os alunos deveriam fazer a marcação das colcheias com os instrumentos de percussão escolhidos e, simultaneamente, acentuar o primeiro tempo de cada um dos compassos. Neste exercício, que é inverso ao primeiro mencionado, eram os alunos que faziam, junto à docente, as marcações dos compassos – simples ou compostos; binários, ternários ou quaternários.

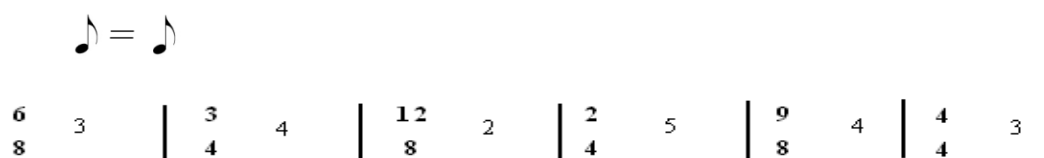


Figura 8 – Exercício para compassos simples e compostos. Elaborado pela Educadora I.

Na Figura 8, os números em negrito indicam as fórmulas de compasso enquanto os outros números indicam a quantidade de compassos nos quais se deveria permanecer. Este exercício, assim como todos os outros que foram colocados na lousa durante o período observado, foi feito também de forma retrógrada (de trás para frente), procedimento que contribui para o aumento da concentração e evita a memorização pura e simples do exercício, além de ampliar as possibilidades de combinações da atividade.

Outra maneira encontrada pela educadora de trabalhar a questão da percepção rítmica foi uma atividade na qual a classe foi dividida em dois grupos. O primeiro faria a marcação de um compasso binário simples; para tanto, os alunos deveriam decidir quais instrumentos tocariam no tempo forte, quais marcariam o pulso e, ainda, quais marcariam a subdivisão. Enquanto isso, o segundo grupo deveria fazer uma improvisação rítmica e seus integrantes eram orientados pela docente a não criar padrões, mas tocar ritmos diferentes a todo instante. Durante a improvisação, houve alunos que, de forma espontânea, se reuniram em duplas e “brincaram” entre si, com perguntas e respostas musicais, conferindo àquele momento um caráter não só de execução de exercício, mas de prática musical, propriamente dita. Este exercício foi feito outras vezes, de modo que todos os estudantes tiveram a oportunidade tanto de improvisar quanto de fazer a marcação dos tempos, utilizando-se fórmulas de compasso variadas. Observa-se que, nesta atividade, foram aliadas as questões da execução, percepção e improvisação rítmicas, além da discussão em grupo das características dos compassos a serem executados.

De forma complementar ao que foi anteriormente exposto, houve outra proposta, também com a classe dividida em dois grupos, na qual o primeiro faria improvisações, com instrumentos de percussão, sobre uma das seis possibilidades de compassos estudados no momento (binário, ternário ou quaternário, podendo ser simples ou compostos) enquanto o segundo deveria distinguir de qual compasso se tratava. O sucesso desta atividade dependeria, então, da habilidade de ambos os grupos, pois o primeiro deveria tocar com precisão rítmica suficiente para possibilitar que o segundo percebesse o compasso executado. Foi possível observar grande empenho por parte dos alunos na realização deste e, também, dos demais

exercícios. Esse empenho, aliado a uma orientação firme e consciente por parte da docente, fazia que o desenvolvimento da turma pudesse ser percebido com clareza pela educadora, pelos alunos e pela pesquisadora do presente trabalho.

A educadora pesquisada entende que o melhor caminho para se alcançar precisão rítmica é por meio da apreensão das menores figuras encontradas na subdivisão, pois a incorporação da subdivisão rítmica contribui para que se adquira maior exatidão na duração das notas. Essa é a razão pela qual ela começa o trabalho de percepção pelas semicolcheias, pensando-se em compassos nos quais a unidade de tempo é a semínima. Dessa forma, à medida que os alunos apreendem a subdivisão da unidade de tempo, são inseridas, aos poucos, algumas pausas, de modo a tornar o exercício mais complexo e, ao mesmo tempo, trazer à aula novas possibilidades rítmicas.



Figura 9 – Exercício de solfejo rítmico. Elaborado por um aluno da Educadora I.

O exemplo da Figura 9 foi elaborado por um dos alunos com base em orientação da docente. Na proposta, a classe deveria dividir-se em dois grupos, de modo que o primeiro faria, com palmas ou com alguns instrumentos de percussão, o que pode ser lido na figura acima; ao mesmo tempo, a subdivisão rítmica do exercício seria marcada pelo segundo grupo com o auxílio de baquetas, que poderiam ser tocadas contra o chão. A educadora orientava os alunos a, antes de iniciar a execução, ler e entender o exercício silenciosamente, atitude que favorece o desenvolvimento do ouvido interno. Durante a realização do exercício, quando necessário, a educadora chamava a atenção dos alunos para questões como simultaneidade, pulso e andamento.

O trabalho de percepção aliado à execução musical, amplamente explorado pela educadora pesquisada, mostrou-se bastante eficaz e condizente à realidade do curso, que tem duração de três semestres, e recebe alunos com pouco ou nenhum conhecimento teórico musical. Em um período pouco superior a um mês, pôde-se observar grande desenvolvimento musical por parte dos alunos – mérito, também, de um trabalho muito bem estruturado pela docente.

Além disso, foram trabalhados nesse período ditados rítmicos. Por quatro compassos, a educadora fazia a marcação da fórmula de compasso, tal como descrito na primeira atividade exemplificada desta aula. Após os alunos terem identificado a fórmula proposta, a educadora iniciava o ditado, elaborado com base no que fora trabalhado com a classe até então.

Serão destacados, agora, os aspectos melódicos da percepção auditiva trabalhados nesta disciplina. Em período anterior ao da coleta de dados, foram feitos solfejos por graus conjuntos. De forma complementar a estes solfejos, nas primeiras aulas observadas, foram aplicados ditados melódicos a uma voz. Nestes, eram utilizadas três notas que se moviam por graus conjuntos, salvo raras exceções. Antes do início do ditado, uma nota era tocada como referência – em geral, a tônica – e, com base nela, os alunos deveriam escrever o que fosse percebido por eles. Eram feitos, pelo menos, três ditados em cada ocasião, de modo que cada um pudesse ser escrito em uma clave (de sol, dó e fá); eles tinham, aproximadamente, 10 notas e a maior parte dos alunos conseguiu escrever na pauta de uma linha, grafando-se os sons sobre a mesma e também abaixo e acima dela. Os ditados eram tocados inteiros e diversas vezes, um a um, sempre com a mesma articulação e andamento, e era solicitado que os alunos tentassem memorizá-los. Observou-se que mais da metade da classe obteve sucesso na realização dessa atividade.

Mais tarde, com o intuito de dar suporte aos solfejos que se seguiriam, foram introduzidas escalas maiores. Solicitava-se que os alunos conhecessem as escalas auditivamente e não apenas pela sua armadura de clave. Uma das atividades propostas com o intuito de auxiliar na percepção das escalas era a execução de uma escala maior ao piano, seguida de outra, também diatônica, na qual seriam necessárias pequenas alterações em sua estrutura para transformá-la igualmente em uma escala maior, semelhante à primeira. A Figura 10 apresenta um exemplo disso:

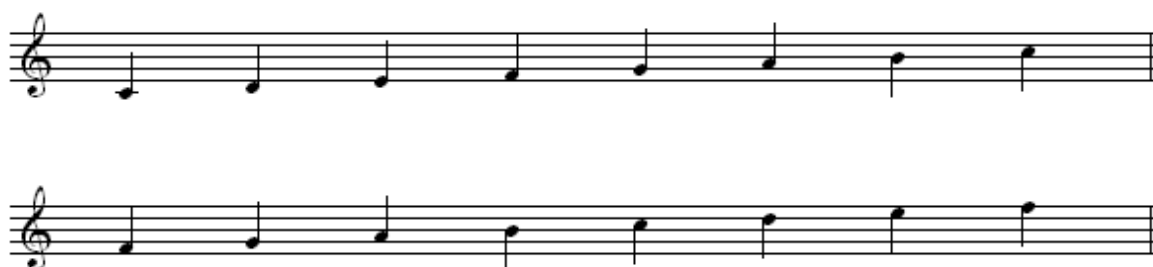


Figura 10 – Exercício de percepção de escala maior. Elaborado pela Educadora I.

As escalas eram tocadas sem mencionarem-se as notas utilizadas. Por meio da escuta, os alunos deveriam indicar as alterações necessárias para que o mesmo padrão auditivo fosse seguido. Paralelamente às escalas, também foram introduzidas as tríades maiores, como apoios tonais para os solfejos. Estas eram cantadas pela classe em posição fundamental e, em seguida, eram escritos solfejos na lousa tomando-as como base.



Figura 11 – Solfejos embasados em tríades. Elaborados por alunos da Educadora I.

Os solfejos da Figura 11 foram elaborados pelos alunos, em classe, e cantados por todos, primeiro com notas longas e depois em *staccato*, a fim de se evitarem portamentos de uma nota para outra. Após a exploração de solfejos como esses, foram reunidas as formulações rítmicas, trabalhadas anteriormente por meio de ditados e da prática instrumental, com as tríades, resultando em um solfejo de maior complexidade, como pode ser observado na Figura 12:



Figura 12 – Solfejo de tríade com formulações rítmicas. Elaborado pela Educadora I.

Para a execução solfejos como estes, com precisão rítmica e afinação, eram estabelecidas algumas etapas para sua realização, que constavam: do solfejo das células rítmicas, apenas; do solfejo das notas musicais, desconsiderando-se o ritmo; e, por fim, do solfejo da maneira como está escrito, levando-se em consideração as alturas e durações dos sons. Os estudantes eram orientados a ler o exercício de forma silenciosa, a fim de entendê-lo, estimulando-se o desenvolvimento da escuta interna. Os solfejos, depois de aprendidos pela

classe, eram realizados também em sua forma retrógrada (de trás para frente) e, em algumas ocasiões, poderiam ser cantados a duas vozes, com a primeira voz cantando da forma como está escrito e a segunda, cantando-o de forma retrógrada.

O reconhecimento auditivo de tríades maiores, menores e de intervalos foi também uma habilidade trabalhada nas aulas observadas. As tríades foram tocadas em diferentes regiões do piano a fim de que os alunos pudessem perceber suas diferenças em variados registros. Eram relacionados os sons das tríades com os modos de algumas músicas mencionadas pelos estudantes, com o objetivo de facilitar sua discriminação. Posteriormente, um glossário de intervalos estava sendo criado pela classe com o intuito de facilitar a assimilação. Para tanto, relacionavam-se pequenos trechos de músicas – geralmente as primeiras palavras – aos intervalos a serem aprendidos.

#### *2.2.7.1.2 Criação e Improvisação: Voz e Movimento*

Nesta aula, que tinha duração de 1 hora e 40 minutos, foram enfatizados processos de criação e improvisação, tal como sugerido pelo nome da disciplina. Foram propostas atividades coletivas nas quais os alunos eram estimulados a desenvolver a criatividade e a imaginação por meio da voz e do corpo, podendo, em algumas circunstâncias, utilizar-se de outros materiais, como se verá adiante.

Despidas de grandes explicações teóricas, foram apresentadas propostas à classe que, dividida em grupos de aproximadamente seis pessoas, tinha liberdade para decidir a maneira pela qual as atividades seriam desenvolvidas. Os trabalhos eram elaborados pelos alunos durante as aulas, o que facilitava a participação de todos. Os grupos, que tinham bom entrosamento, eram visitados pela docente que observava o processo de criação dos alunos, ouvia suas ideias e, quando julgava necessário, apresentava algumas sugestões para sua realização.

Em período anterior às observações da presente pesquisadora, foi sugerido aos alunos que fizessem uma construção musical na qual fossem exploradas as sonoridades de palavras e pequenas frases escolhidas por eles mesmos, de forma a envolver, além da fala, gradações de intensidade, percussão e expressão corporais. Nessa proposta, foram trabalhadas diferentes alturas musicais, em alguns casos por meio da fala e, em outros, por meio de frases inteiras cantadas com uma única nota, que eram repetidas em regiões mais graves ou agudas.

Durante o período da coleta de dados, foi proposto que se fizesse uma construção musical com textos, que poderiam ser de autoria própria ou não. Nesta fase, deveria ser direcionada maior atenção às construções melódicas e rítmicas, à prosódia, ao arranjo, à colocação das vozes e à percussão corporal do que no trabalho feito anteriormente. O resultado deste seria apresentado na mostra de final de ano organizada pela presente instituição. Alguns dos textos escolhidos pelos alunos foram: *O Bicho*, de Manuel Bandeira e *A Lua no Cinema*, de Paulo Leminski, além de ditados populares e textos elaborados pelos grupos. Embora o corpo e a voz tenham sido os principais materiais utilizados pelos estudantes nessa atividade, também foram empregados outros objetos a fim de complementar as apresentações, tais como: saias, alguns instrumentos musicais – como um violão e um afoxé – e uma urupemba<sup>50</sup>, na qual foram colocados diferentes grãos para que, por meio de seu movimento, fosse criada uma sonoridade adequada à proposta. Observou-se grande envolvimento dos alunos tanto nos processos de criação quanto nos ensaios das ideias geradas – as quais, por vezes, exigiam dedicação, como alguns dos trechos com percussão corporal que demandavam do grupo domínio rítmico, coordenação motora e sincronia. Salienta-se que este tipo de proposta inclina-se a valorizar os conhecimentos prévios e individuais de cada aluno, o que é coerente com as tendências pedagógicas da contemporaneidade.

Além dos aspectos solicitados pela docente, anteriormente descritos (atenção às construções melódicas e rítmicas, à prosódia, ao arranjo, à colocação das vozes e à percussão corporal), foi possível observar que as produções dos grupos tinham também certa tendência ao cômico e ao teatral, o que proporcionava maior riqueza aos trabalhos ainda em fase de elaboração.

### **2.3 Algumas Considerações a Respeito da Coleta de Dados**

O presente capítulo foi dedicado às descrições das aulas observadas neste trabalho. Nelas, foram privilegiadas as atividades relacionadas à escuta, objeto de interesse desta pesquisa, considerando-se, também, o contexto no qual essas atividades estavam inseridas.

De um modo geral, foram observadas propostas que trabalhavam a escuta de maneiras variadas, fazendo uso da movimentação corporal, do canto, da apresentação de instrumentos musicais (convencionais e não convencionais), da audição de obras, da exibição

---

<sup>50</sup> Também conhecida como urupema, é uma “espécie de peneira de palha em que se passa, por exemplo, a farinha de mandioca” (HOUAISS, 2001).

de desenhos animados, da percepção musical num contexto específico da teoria da Música (intervalos, acordes, ditados rítmicos e melódicos, escalas, entre outros), da notação, da improvisação e das práticas musicais. Por meio desses procedimentos, foram trabalhados diferentes aspectos da música, como pulso, andamento, parâmetros do som, timbres, modos, compassos, afinação, frases, ritmo, harmonia, estilos e formas de composição, sonoridades não convencionais, paisagem sonora, escuta interna, escuta polifônica e o desenvolvimento da competência sonológica.

No terceiro capítulo será realizada a análise dos dados colhidos por meio da pesquisa de campo e das entrevistas. Com base nesses dados, pretende-se elaborar uma discussão, à luz da bibliografia estudada, com o propósito de estabelecer possíveis relações entre essas fontes e a prática musical verificada em sala de aula, observando-se a relevância conferida pelos educadores pesquisados ao desenvolvimento da escuta, da atenção, da concentração, da criatividade e do senso críticos dos estudantes.

**3**

**ENTREVISTAS E ANÁLISES DOS  
TRABALHOS OBSERVADOS**

Este capítulo é dedicado às análises da pesquisa de campo, que inclui as aulas observadas e as respostas dos educadores às entrevistas realizadas. Optou-se por enviar as entrevistas aos docentes por *e-mail*, a fim de que eles pudessem respondê-las com tranquilidade, no momento que considerassem mais oportuno. Apenas uma das entrevistas, por questões de disponibilidade e

tempo, foi realizada pessoalmente – a da educadora D. Todas elas podem ser lidas no Anexo 3 deste trabalho. Poder-se-á notar que alguns dados – como nomes de instituições às quais eles estão ou estiveram vinculados como profissionais ou como alunos, por exemplo – foram omitidos a fim de evitar-se a identificação do educador pesquisado.

Neste trabalho não foram feitas comparações entre os docentes envolvidos pelo fato de as aulas observadas apresentarem propostas de trabalho e objetivos diferentes, que variavam de acordo com a formação e o contexto de atuação de cada educador pesquisado.

Na análise que se segue pretendeu-se fazer a interpretação dos dados colhidos à luz da bibliografia estudada, procurando-se destacar aproximações entre as atividades propostas pelos educadores participantes da pesquisa e o que foi exposto até então.

A maioria das perguntas formuladas aos educadores têm como objetivo conhecer um pouco mais a respeito do docente e de seu trabalho com Educação Musical: formação, trajetória, influências, dificuldades, ideais de ensino, entre outros fatores. Uma das perguntas, entretanto, é direcionada ao conhecimento das propostas de Educação Musical de Murray Schafer. Essa escolha se justifica pelo fato de que, entre os autores estudados com o objetivo de fundamentar a questão principal desta pesquisa – a escuta na contemporaneidade<sup>51</sup> – ele é o único que propõe atividades e exercícios específicos para o desenvolvimento da escuta.

Entende-se que tanto a imersão da pesquisadora no ambiente de atuação dos docentes quanto a realização das entrevistas foram fatores essenciais para que se alcançassem os objetivos da presente pesquisa, na qual se pretendeu, além de verificar a existência de um trabalho direcionado à escuta nas aulas dos educadores pesquisados e descrever a maneira como ele é realizado, observar se as propostas dos educadores participantes desse estudo têm contribuído para o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, da atenção e da concentração dos estudantes.

---

<sup>51</sup> Questão tratada extensamente no primeiro capítulo deste trabalho.

### 3.1 Análise dos Dados

#### 3.1.1 Educador A

De acordo com a entrevista concedida pelo educador A, ele participa de cursos na área de Música/Educação Musical “sempre que possível”. Afirma que seu trabalho tem influências das metodologias de Dalcroze, Kodály, e Suzuki, entretanto, não explicita na entrevista de que maneira essas influências se verificam na prática. Ao observar seu trabalho, pôde-se perceber um pouco da influência de Jaques-Dalcroze na atividade de escuta e movimentação corporal realizada ao som da música *Mais e Mais Rápido*, anteriormente relatada. A relação entre escuta e movimentação corporal aliada ao desenvolvimento da noção de espaço físico é uma das características da metodologia dalcroziana (BACHMANN, 1998; FONTEERRADA, 2008, p. 122-136)

Quanto às influências de Kodály e Suzuki, mencionadas pelo educador na entrevista, não foi possível percebê-las durante as aulas observadas; a menção ao ensino de música folclórica, característica acentuada da metodologia desenvolvida por Kodály na Hungria, não foi constatada durante a coleta de dados; no período observado, o educador ensinou às crianças duas músicas, sendo uma de sua autoria, e a outra, intitulada *Maria Fumaça*, de autoria da educadora Cecília Cavalieri França (2003)<sup>52</sup>. Entretanto, foi possível verificar nestas atividades a preocupação do educador em desenvolver a afinação dos alunos por meio de um repertório de canções que trabalhassem notas que se movessem por graus conjuntos, como mencionado por ele na entrevista.

O educador afirma trabalhar em suas aulas atividades específicas para o desenvolvimento da escuta; todavia, ao discorrer sobre o assunto, ele se refere apenas à escuta de repertório musical, o que não foi verificado durante o período da coleta de dados. Por outro lado, ele demonstrou, na entrevista, ter algum conhecimento das propostas de Educação Musical de Murray Schafer, compositor contemporâneo que prima pelo desenvolvimento da escuta concentrada e consciente. Segundo o educador A “podem ser desenvolvidas atividades em sala de aula baseando-se nas ideias que ele tem”. A atividade de discriminação de sons (feita com o auxílio de uma gravação), na qual as crianças são convidadas a perceber sons de eventos naturais, de animais, meios de transporte, entre outros, pode ser fruto da influência

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www.ceciliacavalierifranca.com.br/cds/arquivos/1.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

indireta de Schafer em seu trabalho (por meio dos cursos que o educador fez, seja nas capacitações do projeto social em que ele trabalha ou em outras circunstâncias), embora o professor não o mencione entre as suas influências. Contudo, deve-se comentar que essa atividade se aproxima do que Schafer propõe ao destacar sons ambientais para serem ouvidos, mas disso se afasta quando utiliza sons gravados em vez de sons reais, tal como ocorrem no ambiente. Para o compositor canadense, é fundamental que sejam realizadas visitas a ambientes diversificados, com o intuito de que os estudantes se conscientizem das diferenças acústicas que podem ser encontradas e se percebam imersos nesse mundo sonoro. A gravação é um recurso tecnológico artificial, não é o ambiente. Na gravação, o aluno não se percebe imerso no meio; o som está fora do seu mundo.

Pôde-se notar que as propostas mencionadas na descrição das aulas deste docente (atividade de escuta e movimentação corporal, discriminação de sons e canto) eram adequadas à idade e ao grau de desenvolvimento dos alunos e despertavam o interesse dos estudantes. As propostas eram, em certa medida, direcionadas ao desenvolvimento da escuta, da atenção e da concentração, focos de observação da presente pesquisa. Não se observou, entretanto, nenhuma atividade que tivesse o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico como foco.

### **3.1.2 Educadora B**

A educadora B relata participar de cursos na área de Educação Musical com frequência. Afirma que seu trabalho tem influências diversificadas, embora ela não siga estritamente nenhum método em particular, utilizando-se das referências conhecidas conforme as necessidades encontradas, como se poderá verificar na análise a seguir. Observou-se que o canto é uma atividade de suma importância em sua visão e se fez presente em todas as aulas observadas durante a coleta de dados. Por meio dele foram trabalhados diversos aspectos musicais, fato que aproxima o trabalho da educadora de algumas propostas de Edgar Willems, segundo o qual “o canto desempenha o papel mais importante na Educação Musical dos principiantes: ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (WILLEMS, 1970, p. 23).

Ao ser questionada a respeito das dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho com Educação Musical, a educadora afirma que há muitos empecilhos relevantes, mas o que, segundo ela, merece especial destaque é o ambiente ruidoso:

Espaço físico e materiais são questões que podem ser contornadas com um pouco de paciência e criatividade, e a comunicação e a proposta pedagógica [da instituição] são problemas enfrentados pela maioria dos professores, não sendo privilégio dos educadores musicais. Mas um ambiente ruidoso realmente é uma dificuldade quando se propõe a trabalhar com apreciação, criação, performance, ou até mesmo quando você quer conversar com seus alunos. Hoje, acredito que minha maior dificuldade é fazer meus alunos se concentrarem e ouvirem algo com tantos ruídos interferindo durante a aula.

Certamente, essa é uma das razões pelas quais a docente iniciou neste ano (2010) um projeto na escola que trata da questão da paisagem sonora. O assunto foi introduzido no final do segundo semestre de 2009 – período da coleta de dados – por meio do desenho animado *Pat & Mat*. A preocupação da docente com os ambientes ruidosos é coerente com o que foi tratado no primeiro capítulo desta dissertação, no qual se aponta a poluição sonora como um dos fatores agravantes de problemas como a desconcentração, tal como enfatizado pela educadora; observa-se, também, que esta preocupação se reflete no planejamento pedagógico da docente. Ao ser questionada a respeito do que pensa das propostas de Educação Musical de Schafer, ela afirma:

O que mais me atrai é sua preocupação com a ecologia sonora, que está diretamente ligada ao maior problema da escola hoje: o ambiente ruidoso. Outro ponto importante é a possibilidade que Schafer oferece de “brincar” com os sons, de fazer música com que está disponível, sem necessariamente ter um instrumento musical. Recentemente, fiz com meus alunos uma composição a partir de sons feitos com uma folha de sulfite, e eles saíram da aula realizados.

Embora não se tenha observado nenhuma atividade que tivesse como foco o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, o breve relato da educadora na entrevista, ao mencionar a composição feita em sala de aula a partir de sons produzidos com uma folha de sulfite, demonstra que esse fator está entre as suas preocupações, fazendo-se, também, presente em seu planejamento.

Em ambas as classes da professora pesquisada, houve momentos dedicados à escuta de obras musicais, nos quais eram enfatizados, entre outros fatores, aspectos como o timbre dos instrumentos utilizados, a forma, os parâmetros do som. Foram, também, realizadas atividades de escuta e movimentação corporal; no final dessas propostas, a docente estimulava as crianças a se manifestarem sobre o que havia sucedido durante o encontro. Ao propor aos alunos que percebessem tais aspectos nas obras ouvidas, além de se expressarem a respeito de

seus gostos – fator que contribui para o desenvolvimento do senso crítico –, a docente os convidou a realizar uma escuta atenta a detalhes; as crianças eram solicitadas a perceber as características acima citadas e, no caso das atividades que envolvessem movimentação corporal (ponto marcante da metodologia de Jaques-Dalcroze), a interagir com elas. Todos esses são fatores colaborativos para que os estudantes desenvolvam uma escuta atenta e consciente dos sons, necessária à contemporaneidade e coerente com o que a docente acredita ser o objetivo das aulas de Música nas escolas regulares: a formação de ouvintes críticos.

### **3.1.3 Educadora C**

Nas aulas da educadora C o desenvolvimento da escuta foi um aspecto fortemente presente, tendo feito parte de todas as aulas observadas. Questionada a respeito de suas influências em seu trabalho com Educação Musical, ela afirma:

Meu trabalho é fundamentalmente fenomenológico, como o é a própria Música. É necessário lembrar que a fenomenologia é um caminho científico que parte da observação. Tenho minha história, minha biografia que determina minha postura em relação ao trabalho e o conhecimento e experiência que acumulei com o passar do tempo. São vários os autores que li, como são várias as influências. Há Goethe, Platão, há Murray Schafer, Luigi Chiafarelli (como escola fisiológica do piano e na qual tive minha formação), há Villa-Lobos (livros sobre áreas diversas); há leituras constantes e observação permanente. Houve Rolf (trabalho corporal) e muitos trabalhos dos quais participei como sujeito. Dança, envolvimento em pesquisa na área de neurologia e psicanálise. Tudo acrescenta o tempo todo. Tive a família do meu pai e ele próprio que tocava piano e ouvia clássicos e jazz. [...] Não tenho uma "linha" que sigo e nem aprecio isso; acredito que tenhamos que ler muito, estudar sempre.

Quanto às dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho com Educação Musical, ela afirma que na Instituição III não encontra dificuldades, pois

trata-se de um trabalho de Música para músicos e a instituição não só respeita o profissional que trabalha nela, como fornece todo subsídio possível para que o trabalho aconteça da melhor maneira possível; temos autonomia. A demanda é muito grande, mas o trabalho é extremamente gratificante. Porém, em escolas de educação formal, a questão é outra; pessoalmente aprecio o desafio de trabalhar, tentar implantar um trabalho, modificar comportamentos, cenários sonoros e a escuta de alunos e professores. Nem sempre somos bem-sucedidos nessa empreitada e o trabalho é insano, mas compensa quando vemos crianças mudarem condutas e professores admitindo que gritar é o pior dos atalhos para conseguir silêncio. Gosto de trabalhar pelo silêncio e orientar à escuta; é a partir daí que considero que a Educação Musical possa começar a acontecer. É comum a escola não compreender isso no início. Um aspecto que considero terrível nas escolas (de maneira geral) é o ruído externo que incita o falar gritado e às festas movidas a cantores da mídia

(xuxas, ivetes, sandys e por aí afora); triste também é vermos professoras usando CDs como apoio para o canto das crianças (inadequado em todos os sentidos – da tonalidade, à qualidade estética e à fonte sonora); infelizmente noto que – à exceção das escolas Waldorf, em que a professora de Música é soberana em todas as festas e obrigatoriamente tem de ser afinada e saber cantar na tessitura da voz infantil – a regra geral é a escola não acreditar que possamos realizar trabalhos interessantes com as crianças nas festas escolares; penso que a escola realmente desconhece o potencial de nossa matéria. Muitas vezes o professor de Música ou é objeto secundário nos "temas" que criam para as festas ou acaba por ter de sujeitar-se às apresentações de forma "desamarrada" do restante dos colegas (quando honestamente recusa-se a ensaiar canções das supracitadas cantoras...). Este é o meu caso: não uso microfone para falar e meus alunos aprendem a cantar. Quando há apresentação escolar, só começamos quando há total silêncio. Acredito que deva haver reeducação de conduta. A Música deve transformar atitude e posturas.

Há alguns pontos que devem ser destacados a partir dessas colocações. O primeiro é o fato de que a educadora, além de ministrar aulas nesta instituição, é também docente em classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Pode-se perceber que, em sua entrevista, foram destacados aspectos inerentes a essas duas realidades de ensino musical, diferentes entre si, o que se reflete, também, na atuação diferenciada da educadora quando à frente de uma ou de outra classe. Ao se debruçar a respeito das dificuldades encontradas nas instituições de Ensino Básico, a educadora enfatiza, entre outras questões, a necessidade de que haja uma mudança sensível no comportamento auditivo de alunos, professores e da sociedade como um todo. Deve-se mencionar, também, o fato apontado pela educadora C de que muitas escolas optam por cantar em suas apresentações produtos musicais padronizados. A esse respeito, a pesquisadora Marisa Fonterrada pontua:

O abandono da Educação Musical por parte das escolas e do governo<sup>53</sup> foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos hits do momento e ao consumo da música da moda, ao conjunto instrumental da moda, ao cantor da moda. [...] Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação (FONTERRADA, 2008, p. 13-14).

Para a educadora C, é essencial que numa aula de Música sejam trabalhados “o silêncio, a escuta sensível e o gesto”. A valorização do silêncio é um aspecto fortemente presente na obra de Schafer, que afirma que os momentos de silêncio são tão importantes quanto os de descanso (SCHAFER, 2001, p. 352). Segundo o autor, o silêncio ganhou uma conotação negativa para o homem moderno, que “gosta de produzir sons para se lembrar de

<sup>53</sup> A pesquisadora se refere à implantação da Lei nº 5.692/71, que determinou a substituição do ensino de Música nas escolas pela atividade Educação Artística, fato que enfraqueceu consideravelmente a presença da Música nas escolas de Ensino Básico.

que não está só. Desse ponto de vista, o silêncio total é a rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som do mesmo modo que teme a ausência de vida” (Ibidem, p. 354). O reconhecimento da importância do silêncio é uma necessidade apontada por Schafer que aparece com frequência na fala da presente educadora.

Em relação à realização de atividades específicas para o desenvolvimento da escuta, a educadora afirma:

Para mim, o ponto de partida é o ato (sagrado) do silêncio. A escuta é consequência. Parto do silêncio porque acredito que ele traz o ouvir. No silêncio me comunico por gestos. Qualquer atividade só tem início após haver silêncio total; muitas vezes há muitos ruídos fora da sala e então observamos que podemos "isolá-los" lá fora e criar um ambiente sonoro diferente em nossa sala. É difícil, mas funciona. Não levanto a voz com os alunos e eles acabam imitando essa atitude em minha aula. Há várias estratégias que utilizo como brincadeiras para trabalhar a escuta; elas fazem parte de todas as aulas em qualquer escola, com qualquer faixa etária e com qualquer nível de conhecimento do aluno.

Nas observações expostas até então, a educadora deixa claro que compartilha de algumas das ideias do canadense Murray Schafer no tocante ao respeito ao silêncio e à escuta atenta e consciente de todos os sons. Ao mesmo tempo, quando necessita tocar em pontos específicos da matéria, os quais exigem uma escuta direcionada ao que está sendo realizado em sala de aula, a educadora admite a necessidade de ignorar o som do ambiente externo e “criar um ambiente sonoro diferente” na classe. Neste momento, faz-se a escuta seletiva dos sons; apesar de admitir-se a importância de ouvir e perceber tudo o que está no seu entorno, às vezes se faz necessário direcionar a escuta a determinados fatos sonoros, a fim de serem trabalhadas questões específicas. Questionada a respeito das propostas de Educação Musical de Schafer, a educadora afirma que seus escritos são “leituras obrigatórias, fundamentais em minha opinião. São reflexivas se nos apropriamos delas. Leio e releio (como livro de cabeceira) *A Afinação do Mundo*, que considero maravilhoso”. Para finalizar sua entrevista, ela pontua:

Acredito que devemos sempre nos lembrar que criança aprende por imitação; mais que pelo que falamos, por aquilo que transmitimos através de nossas ações, atitudes e posturas; também devemos levar em conta as fases do desenvolvimento da criança antes de lançarmos sobre ela conteúdos. Educação musical é Educação antes de qualquer coisa e para educarmos de verdade devemos nos ocupar em retirar dificuldades possíveis ao aprender. A aprendizagem deve ter significado (em qualquer idade); devemos ser verdadeiros como pessoas e nos colocar no lugar do aluno, sempre. Educação e autoeducação devem caminhar juntas.

### 3.1.4 Educadora D

A educadora D tem vasta experiência em Educação Musical e atua, mais especificamente, com regência de coros adultos e infantis. Segundo entrevista, ela tem participado de cursos relacionados ao tema com mais frequência nos últimos anos. Questionada a respeito de suas influências em seu trabalho como educadora, ela afirma:

Com a própria experiência e a reflexão desenvolvem-se mecanismos, estratégias e condutas frente à classe... Quase uma “linha pedagógica” própria. Mais tarde, no meu caso especificamente, quando tive acesso ao trabalho dos grandes educadores musicais do século XX, foi possível perceber certa identificação, a despeito de eu não ter feito nenhum curso formal a respeito do assunto.

[...] Tenho um vínculo direto, uma história ligada a Orff, principalmente com a questão da consciência corporal, a música e o movimento, o som e a improvisação, e experiência antes do conceito, antes da teoria propriamente dita. Depois eu vi que Willems também e tantos outros. Há pontos de encontro em todas essas linhas pedagógicas. Eu acredito que eu tenha tomado contato de alguma forma com essas metodologias e que eu tenha sorvido delas; percebido o quanto era bom e passado a utilizar em minhas aulas. [...] Sem dúvida nenhuma, Orff e Willems são os de que mais gosto.

Acho que hoje em dia, me aproximo mais do Schafer, porque às vezes passamos uma aula inteira sem desenvolver repertório, mas desenvolvendo escuta e vocalidade. No coral infantil, o repertório é o menos importante. O que importa é a sensibilização musical.

Quanto a Kodály, tenho pouca aproximação, talvez um pouco do solfejo relativo, do manosolfa, mas apenas como uma ferramenta em algum momento do trabalho, da atividade ou do processo. Eu ainda questiono o solfejo relativo, eu não o adoto. Identifico-me mais com o desvendar da voz, do Rudolf Steiner... e com as entidades que são os sons, com a experiência sonora através da voz, com a diferenciação entre alturas, e por aí vai... mas com o caminho do Schafer também, com a origem do som e o quanto ele pode ser modificado, o quanto ele é modificado, o quanto ele transforma, se transforma e é transformador do que nos cerca, da percepção de mundo que nós temos e o quanto ela é constantemente modificada. Eu acredito mais nessa linha do que em algo aparentemente facilitador, mas que é rígido ao mesmo tempo. Por que eu tenho que solfejar ou cantar tudo em Dó Maior? Eu gosto dos movimentos, acredito na associação com gestos... de uma outra notação que não seja a tradicional. Isso eu acho que liberta, que não prende. Por essas razões eu não utilizo tanto Kodály.

Pode-se afirmar que a atuação da docente é coerente com o relatado em entrevista acerca de seu entendimento de que a experiência deve preceder as conceituações e a teoria musical propriamente dita. Nem todos os fatores mencionados puderam ser observados, talvez pelo fato de que, durante o período da pesquisa de campo, grande parte das aulas tenha sido dedicada aos ensaios de duas apresentações que o grupo realizaria posteriormente, o que pode ter acarretado algumas mudanças nos procedimentos cotidianos das aulas.

Quanto às dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho, ela pontua:

É muito difícil trabalhar em condições ideais. Trabalha-se com o que se tem disponível. Devemos considerar as condições reais: é um órgão público, com um

orçamento que não atende às necessidades da escola (o que não é exclusividade desta, apenas).

No meu caso, a faixa etária é uma questão importante a ser destacada. Eu não gostaria que crianças de cinco anos tivessem atividades de musicalização e canto coral com as de 12, por exemplo. Há um repertório, uma abordagem, uma linguagem a ser desenvolvida. Além disso, as áreas de interesse, a temática... são questões que deveriam ser diferenciadas. Penso que encontros entre essas faixas etárias são importantes, mas a atividade em si deveria ser diferenciada, com horários e espaços físicos diferenciados. Espaço físico, então, é uma das dificuldades por mim encontradas para a realização do meu trabalho. É difícil dividir o coro, criar espaço e oportunidade para atender às diferenças e singularidades de cada faixa etária. Como não temos espaço físico e salas disponíveis para tal ação, nós optamos por agregar os alunos.

Nesta resposta, a educadora, consciente das singularidades existentes entre crianças e pré-adolescentes, demonstra seu incômodo com o fato de não poder, por questões de espaço e tempo, realizar um trabalho diferenciado – em termos de abordagem, repertório, entre outros aspectos mencionados – com alunos de diferentes faixas etárias, entre 5 e 12 anos. Entretanto, apesar da preocupação da educadora com a situação por ela apontada, foi possível notar que, além de haver respeito e entrosamento entre os participantes do coro, essa questão não parecia prejudicar o andamento das atividades; os alunos eram bastante participativos e o grupo, apesar de iniciante, tinha qualidade musical.

Para a educadora D, é essencial que numa aula de Música sejam trabalhados:

Prazer, motivação, sensibilidade, percepção – no sentido mais generoso de todas essas palavras – sociabilização (é importantíssimo que o aluno se sinta à vontade), criatividade. Eu não vou tocar em nenhum outro assunto. Acho que se a aula aconteceu sem qualquer conceito estrutural, mas existiram os pontos mencionados acima, não há problema algum.

As preocupações da educadora são coerentes com o que foi observado; além dos outros fatores mencionados, o desenvolvimento da criatividade foi um ponto marcante de suas aulas, presente em muitos dos encontros observados, bem como questões relativas a atenção, concentração, senso de liderança e autoexpressão, para citar algumas.

Ao ser questionada a respeito do que gostaria de trabalhar com os alunos se tivesse condições ideais de ensino, a educadora lista diversas possibilidades. Entre elas, afirma que:

Gostaria de encontrá-los mais vezes na semana. E que pudéssemos nos encontrar com atividades sempre variadas; que pudéssemos sair da escola, experimentar outros locais, outras escutas.

Gostaria de ter instrumentos para utilizar nas aulas de canto coral ou de musicalização [...]; de ter alguns materiais disponíveis: canetas coloridas, lápis de cor, cadernetas, papéis de todos os tipos, cadernos [...], cola, tesoura, fitas adesivas... tudo isso com o objetivo de corporalizar a experiência. É importante que a experiência musical perceptiva possa ser corporalizada, de alguma forma. E isso pode ser feito, por exemplo, por meio de atividades como: construir um brinquedo, fazer pipas, papagaios... Isso traz a ideia de apoio, de ar... E traz consigo a sensação de liberdade ao empinar papagaios. Em São Paulo, ninguém empina nada. Em

parques, até acontece de vez em quando, mas já são comprados feitos... e passar pelo processo da construção é o processo que o aluno passa para se conhecer, para conhecer a própria voz, para exercitar esse meio de expressão sem as frustrações que muitas vezes advém dessa prática quando se é adulto. Olhando-se para o processo, pode-se notar que eu costumo utilizar estratégias de ensaio que fogem aparentemente da música mas que ilustram o fazer musical, o fazer vocal, o exercício vocal. Mas sinto falta, sem dúvida, de suporte material.

Em condições ideais, além do que foi anteriormente citado, ela gostaria de ter “uma equipe de profissionais de outras áreas para dar suporte à prática coral”, como um fonoaudiólogo e alguém habilitado para fazer um acompanhamento “dramático, corporal, teatral, com certa periodicidade”, que envolvesse momentos de improvisação, teatro, jogos e dança, de modo a complementar o trabalho realizado por ela.

Quanto ao repertório desenvolvido pelo grupo, a docente afirma que “a música brasileira tem sido a principal linha de repertório abordada pelo coro”, que canta músicas folclóricas e eruditas, com peças de autores tais como Osvaldo Lacerda, Guerra-Peixe e Villa-Lobos, para citar alguns. Segundo ela, além da música brasileira, outros idiomas começaram a ser trabalhados com as crianças nos últimos dois anos. De toda maneira, a escolha do repertório cantado por este grupo é

bastante circunstancial: trabalhamos temas em sala de aula. Muitas vezes são as crianças que o sugerem. Esses temas podem variar de acordo com a época do ano, a faixa etária, as experiências que elas trazem da vida delas, enfim. Cada tema às vezes dura um mês; outras vezes, duas aulas. Mas ele é desenvolvido e há uma música para ele. [...] Eu costumo evitar produtos muito estigmatizados. Fizemos no ano passado “Criança Não Trabalha”, do grupo Palavra Cantada. Mas não adianta: na hora em que cantamos essa peça ou “Fome Come” a ligação é direta. A referência é muito forte. E isso dificulta que criemos a nossa própria experiência. É necessário que seja um diferencial para eles, para vida deles, ainda mais nessa idade. Fazemos também composições originais e outras peças de maior dificuldade: uma canção cigana da Iugoslávia, chamada Niska Banja, quem tem compassos de sete, nove e onze tempos. O processo de aprendizado da peça foi muito prazeroso: contou com improvisações sobre palavras, frases e textos... Houve brincadeiras e muita experiência corporal. Depois de tudo isso, [...] a dificuldade foi completamente vencida. Elas [as crianças] ficaram preparadas de tal maneira com esses compassos ímpares (que trazem outra sensação de medida, outra mensuração) que no ano passado fizemos um Britten<sup>54</sup> que tinha vários trechos em sete por oito. A orquestra errava muito... Em uma ocasião, o maestro pediu para que o grupo pegasse a música de um determinado trecho e uma menininha do coro disse: “Professora, é aquele trecho do ‘casa, casa, música’?”. Para ela ficou assim. Em vez de pensar em compassos, eles experimentaram outra forma de absorver o assunto, por meio da experiência nos ensaios. E essa foi a maior recompensa que eu podia ter: ouvir “é casa, casa, música” foi muito melhor do que seria ouvir “é o sete por oito?”. Então ficou “casa, casa, música” pro resto da vida. Existe um vocabulário que é inventado/desenvolvido em sala de aula. Acho que isso ajuda e marca o assunto de uma forma positiva. Evidentemente, eles também aprendem os termos técnicos daquilo que estamos tratando: fraseado, articulação, compasso setenário, e por aí vai. Mas isso só depois que eles já inventaram palavras e já se expressaram de outra forma.

<sup>54</sup> Parte do processo de ensaio da peça de Britten, o *Salmo 150*, foi descrita no capítulo 2.

Paulo Freire, eminente educador brasileiro, ao discorrer sobre a importância do ato de ler, enfatiza a importância de que o processo de alfabetização se dê por meio da leitura da “palavramundo”; ele insiste que as palavras a serem utilizadas na organização do programa de alfabetização “deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação da sua experiência existencial e não da experiência do educador” (FREIRE, 2006, p. 20). Da mesma forma, ao escolher parte do repertório do grupo tomando-se como ponto de partida os temas sugeridos pelos educandos, a docente conduz o ensaio do coro à vida da criança: suas alegrias, seus gostos, seus sonhos.

Ao se debruçar sobre este assunto, a educadora comentou outras questões que permeiam o repertório estudado pelos coralistas, como o fato de os temas das músicas serem assuntos abordados em sala de aula por meio de conversas e discussões, como foi observado no caso da música cujo tema era o circo, descrita no capítulo anterior:

No momento elas estão fazendo: uma canção japonesa, com arranjo do Teruo Yoshida, que fala sobre a história da perseverança, da lealdade, da virtude em ser fiel a si mesmo, assunto que foi abordado em classe com as crianças. A “Vois sur ton chemin”, que é a música do filme “Les Coralistes”. Nós assistimos ao filme, conversamos a respeito, as crianças gostaram da música e começamos os ensaios. Mas nós extrapolamos o filme e trouxemos a música para a realidade local: há crianças que ficam, aqui no portão da escola, “jogadas”, deitadas na rua sem os pais. Foram levantados questionamentos acerca dessas crianças: elas causam medo a eles? São crianças da mesma forma? Do que elas gostam? Do que não gostam? Que sentimentos que elas têm? O que muda ter família? O que muda ter um lar? O que muda ter um caminho? Às vezes temos muitas conversas e cantamos pouco em sala de aula. Mas essas conversas são muito importantes. E elas participam ativamente das discussões; têm opiniões contrárias, e são respeitadas por isso. Não existe uma “moral da história ao final da aula”. Faço questão de que não haja algo do tipo: “isto é o certo” ou “é isso que vocês devem seguir”... Eu tenho muito cuidado, muito zelo com isso, porque é indução... Existem, evidentemente, as leis de convivência, mas elas são diferenciadas em outras culturas, por exemplo [...] Existem várias formas de pensar e de reagir a esse pensar. A gente pode pensar diferente? E em Música? A gente pode pensar diferente? Claro que sim! Devemos pensar diferente!

Nesta citação, é possível perceber com clareza a preocupação da educadora com o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico dos estudantes, estejam esses assuntos relacionados a questões musicais ou extramusicais.

Schafer havia sido referenciado pela educadora D como uma de suas influências. Ao ser diretamente questionada a respeito do conhecimento das propostas de Educação Musical do autor, e o que pensa a respeito delas, ela afirma:

Não as conheço profundamente, infelizmente, mas tive algum contato e gosto do que conheço. Acho que ele é uma pessoa que pensou além. Que sintonizou aprendizado musical com o conhecimento para a vida. Aula de teoria musical ou de

musicalização não é aula de Música, apenas, mas de mundo. De percepção de mundo, da vida, do outro, de si mesmo... Da consciência, da realização consciente do som, do gesto, da nossa atuação artística. Acredito muito nessa ideia, nessa proposta. Já a emprego há muito tempo sem nem saber quem era Schafer. Mas acho que é preciso dar passos além desses. A proposta é inspiradora, preparadora, deixa um espaço importantíssimo bem cuidado, sem preconceitos e abre portas. Mas é preciso ir além.

No comentário acima a educadora demonstra apreciar e utilizar as propostas do autor e, ao mesmo tempo, enfatiza a importância de se realizar um trabalho que contemple também outros aspectos além daqueles com que Schafer se preocupa. O próprio autor, ao apresentar *O Ouvido Pensante*, sua principal obra em Educação Musical, afirma que seus textos não são prescritivos, mas descritivos; em seu livro, ele apresenta “um relato pessoal de um educador musical e não o enunciado de um método para imitação submissa” (SCHAFER, 1991, p. 14). Além disso, sabe-se que toda proposta de ensino é elaborada com base em contextos e necessidades específicas; ao utilizá-las, cabe ao educador, após entendimento e profunda reflexão a seu respeito, realizar as importantes adaptações ao contexto local, ao objetivo que se pretende atingir e às necessidades do grupo em questão. Ao mesmo tempo, sabe-se que nenhuma metodologia é completa, não sendo capaz de abarcar todas as necessidades de todos os contextos educacionais. Portanto, entende-se que, ao enfatizar a necessidade de se ir além das propostas que Schafer preconiza, a educadora não diminui sua importância, mas se mostra aberta e disponível a outros caminhos e possibilidades.

A docente afirma trabalhar em classe atividades específicas para o desenvolvimento da escuta. Ela explica:

Um dos recursos de escuta utilizados pelo grupo com frequência é o som ambiente: o som da escola, das coisas que estão acontecendo, dos instrumentos que estão tocando e suas sonoridades, o que esses instrumentos dizem, como os estudantes dialogam esses sons com o que é feito em sala e aula, os sons da natureza... Para citar como exemplo, podemos falar de quando chove: é praticamente impossível dar uma aula convencional por conta do som da chuva... então, o que fazer para aproveitar isso? Em uma ocasião, saímos na chuva: nos molhamos (nem sei como os pais encararam isso!) para ter a sensação corpórea da água da chuva, do som que ela faz na vestimenta, no rosto, no gorro, no capuz, no casaco... foi bem interessante.

Trabalhamos também com as referências auditivas das crianças e jovens: o som da família, a voz da mãe, do pai, se eles cantavam ou não, quais músicas cantavam; os sons da escola deles, dos colegas, se os colegas cantam, a voz da professora da escola, quais professoras cantam, procurando-se não fazer julgamentos negativos nem positivos. Apenas como relatos e como diferentes referências. Se eles puderem imitar esses sons é mais interessante.

Trabalhamos também com as sonoridades dos objetos de sala de aula; às vezes substituímos a voz por outros materiais disponíveis: cadeiras, o som do piano, das paredes, de correntes, pulseiras... Buscamos referenciais de escuta dentro do silêncio também, num exercício de concentração, por exemplo... não fazemos nada durante dois ou três minutos (que é um tempo bastante longo) e se pergunta: que som se escuta? Muitas vezes, começamos a confundir os sons que acontecem no ambiente, que são exteriores com os sons interiores que começamos a ouvir: aqueles sons que

estão presentes em nossa memória... vozes de pessoas que não estão presentes, da tempestade de um determinado dia, músicas são lembradas... A partir daí, sempre procuro trazer as referências de escuta para a realidade, para algo que possamos fazer na hora, a fim de pontuar aquele momento, de modo que ele não fique apenas no relato ou na experiência verbalizada, compartilhada por meio da fala. Procura-se, então, realizar os sons ouvidos, contando-os por meio da experiência não verbal.

Costumo trazer, também, gravações bem diversificadas para eles escutarem, a fim de que não tenham apenas uma referência, criando-se uma indução. Percebemos, então, diferentes tipos de emissão, por exemplo; ouvimos outros coros infantis, música instrumental...

Com o objetivo de trabalhar a escuta, temos uma regra em sala de aula que é, aliás, nossa única regra: eles não devem falar ao mesmo tempo e devem escutar quem fala. Então, quando eu falo ou quando qualquer um deles fala, todos têm que parar. Se isso não acontece, aí temos que conversar ou desenvolver até exercícios para atingir esta meta. No mais, as regras são bem generosas: podem rir, dar gargalhadas, ir ao banheiro e voltar, tudo bem. Mas se não houver respeito àquele que estiver falando, fica impossível.

Na descrição das aulas da educadora D, podiam-se notar diversas atividades cujo objetivo era o desenvolvimento da escuta dos educandos; a extensa citação da docente confirma o que foi observado, bem como apresenta outras maneiras pelas quais esse tema foi desenvolvido. Nos três primeiros parágrafos, fica evidente a relação com o que é preconizado por Murray Schafer: a relação direta com a natureza e os sons ambientais, a percepção do ambiente acústico dos estudantes, a utilização de objetos do cotidiano, a reprodução dos diversos tipos de sons escutados, entre outros aspectos. A educadora relata, também, um processo de busca de referenciais de escuta em situação de silêncio, na qual se passa a confundir os sons do ambiente com aqueles que se encontram, naquele momento, apenas na memória de cada um dos integrantes do grupo. Schafer relata uma experiência semelhante em *O Ouvido Pensante* (SCHAFFER, 1991, p. 385-391)<sup>55</sup>, na qual um grupo de crianças, estimulados por um sonho de um colega de classe e pela docente, procura ouvir o som das estrelas banhando-se na água; neste relato, bem como no relato da educadora D, pode-se perceber o quanto uma atividade como esta é capaz de estimular a imaginação e até mesmo a capacidade de criação dos estudantes. Percebe-se, então, que a docente trabalha a escuta de variadas maneiras, de acordo com a situação e o objetivo pretendido.

Ao finalizar sua entrevista, a educadora D arrola quatro aspectos relevantes ao tema de Educação Musical. O primeiro deles diz respeito às relações estabelecidas entre teoria e prática pelos próprios alunos, a partir de suas vivências nas aulas de canto coral. A educadora

---

<sup>55</sup> Esse conto de Schafer, originalmente intitulado “Edward’s Magic Orchestra”, foi traduzido e transformado em um musical, “A Orquestra Mágica de Eduardo”, pela educadora Marisa Fonterrada e Heliel Lucarelli e cantado pelo grupo CantorIA, por alunos da Escola Estadual Seminário Nossa Senhora da Glória e por alunos do projeto do Curumins do SESC. Esse musical foi apresentado no SESC Pompéia em 2004, como fechamento do projeto Música na Escola – financiado pela FAPESP na rubrica Programa de Melhoria do Ensino Público. No mesmo ano, também foi apresentado no SESC Vila Mariana, na abertura do Encontro Internacional do FLADEM (Fórum Latino-Americano de Educação Musical).

ressalta a importância dessas analogias, bem como descreve outros ganhos que advêm da relação entre prática coral e as aulas de teoria musical, lecionadas ao mesmo grupo de alunos pela educadora C, participante desta pesquisa. O segundo aspecto destacado pela educadora diz respeito à abertura que os alunos têm em classe para expressar suas opiniões, bem como o incentivo ao pensamento crítico das crianças. Segundo ela,

há muitas perguntas em sala de ensaio. Eles [os alunos] são constantemente questionados acerca do que pensam a respeito das obras, de como elas devem soar, se eles acham que tem algo soando demais ou menos do que deveria... As sugestões feitas pelos alunos são dignas de registro. É uma pena que eu não tenha conseguido registrar essas sugestões em outro lugar que não seja na minha memória afetiva. Mas as soluções, as observações e as críticas que são feitas em sala de ensaio, me deixam muito tempo pensando a respeito do assunto... O que as crianças dizem influencia, inclusive, a minha atuação quando estou à frente de coros adultos.

O terceiro aspecto, do qual a docente fala longamente, trata da vocalidade:

A meu ver, criança tem que ter voz de criança. Então, tem que afinar? Claro! Não é cantar qualquer coisa. Ela vai sentir mais prazer e sintonia com o mundo se ela entoar junto com as outras, se houver um resultado sonoro dessa sintonia, desse entrosamento. Tudo isso leva a uma realização expressiva da música. Entretanto, não se deve descaracterizar a voz infantil e/ou juvenil. Então os princípios e fundamentos da técnica vocal quanto à emissão, respiração, apoio, articulação devem ser compatíveis com a faixa etária, sendo que não há um modelo único de emissão para essas crianças e jovens. Eu canto muito nos ensaios e sei que isso é uma referência forte para elas. Entretanto, eu tenho vibrato na voz e elas, por sua vez, não têm e não forçam o vibrato para ficarem parecidas comigo. E eu não tiro o meu vibrato para cantar para elas, porque essa sou eu, e elas não precisam ser iguais a mim, cantar igual a mim, da mesma forma que eu não preciso cantar igual a elas, pois eu também não sou criança. E essa referência tem dado certo, pois é um aporte: há uma interpretação, uma leitura dessas crianças de um dos modelos, e eu penso que isso é muito saudável. Quando elas cantam [...]a resultante desse som é uma vocalidade infantil e não há coisa melhor do que isso, pois são elas mesmas: elas conseguem se reconhecer através do próprio instrumento, da própria voz. Enfim, eu acho que precisaríamos de uma conversa mais ampla para nos aprofundarmos melhor no assunto. Mas o que eu gostaria de deixar claro é que o som que se busca como produto atropela o processo, pois é muito difícil acreditar que todas as crianças ou todos os jovens tenham que emitir da mesma maneira. Certamente, é bem mais fácil trabalhar assim: leva-se menos tempo equilibrando, harmonizando, timbrando conjuntos... Todavia, embora seja mais tranquilo realizar o trabalho dessa forma, os alunos não desenvolvem a consciência do som emitido, do corpo como instrumento, da voz como instrumento... e – posso falar isso com categoria – se sentem menos preparadas, menos seguras para o que elas vão desenvolver dali para frente, pois aquilo não é delas, foi emprestado. Por outro lado, se elas se desenvolvem a partir da fonte, da matéria prima, da essência que é a vocalidade – que cada ser humano traz desde o primeiro sopro de vida – é mais interessante e muito mais importante, pois é algo que elas jamais vão perder. Sintetizando, então: sou contra o som estereotipado de coro infantil e juvenil, mas busco, sim, a qualidade de emissão, a qualidade de entonação e, principalmente, a entonação consciente. Mais importante do que estar tudo absolutamente correto é haver uma compreensão do que se faz.

Finalizando a entrevista, a educadora enfatiza o crescente interesse dos jovens estudantes de Música pela área de Educação Musical; segundo ela, trata-se de estudantes que

tiveram uma “formação diferenciada”, o que ela percebe como um aspecto bastante positivo. Essa ênfase aponta para o fato – bastante perceptível, sobretudo, após a sanção da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas – de que Educação Musical no Brasil está num movimento de expansão e reitera a importância da realização de pesquisas e estudos na área.

### **3.1.5 Educadora E**

A educadora E afirma realizar cursos na área de Educação Musical com frequência. Ao ser questionada a respeito de suas influências em seu trabalho com Educação Musical, ela pontua:

Em primeiro lugar [destaco] a grande influência da Marisa Fonterrada; meu trabalho tem a base na sua proposta de canto coral infanto-juvenil e foi com ela que adquiri experiência como regente e me descobri como compositora e arranjadora para coro infantil. Posso destacar os grandes Kodály, Dalcroze, Murray Schafer...

Ela considera as propostas de Schafer “muito relevantes”, e destaca, entre elas, “o ‘abrir o ouvido’ e a valorização do silêncio”. Para ela é essencial que numa aula de Música seja feita “a escolha certa de ferramentas que o professor utiliza para estimular a criatividade do aluno e a sistematização de uma metodologia de ensino, para que a proposta atinja objetivos claros com resultados satisfatórios”.

Foram observadas atividades que tinham como foco o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico (como foi o caso da elaboração de uma charada); a escuta e a movimentação corporal (o que denota a influência de Dalcroze); a competência sonológica<sup>56</sup>; a atenção e a concentração dos alunos, entre outros aspectos. Observou-se que as atividades eram condizentes com a idade e o grau de desenvolvimento dos alunos e eram desenvolvidas por eles com facilidade e desenvoltura.

Ao ser questionada a respeito do que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino, ela afirma que faria “atividades que envolvam movimentação corporal aliados ao som, jogos e brincadeiras em roda e exercícios rítmicos e de escuta”. Nota-se que atividades como essas foram realizadas pela educadora no período observado, o que indica que ela tem conseguido trabalhar com o que julga importante nas aulas de Música realizadas.

---

<sup>56</sup> Capacidade de reprodução dos sons escutados (SCHAFER, 2001, p. 215-218).

### 3.1.6 Educador F

O educador F aponta diversos educadores musicais como influências em sua prática, tais como Orff, Willems, Dalcroze, Kodály, Enny Parejo, Koellreutter. Para ele, é essencial que numa aula de Música seja trabalhado “o sonoro, como diz Teca Alencar” e também “o tradicional: pentagrama, notas, leitura, solfejo, etc. Trabalho corporal é bem-vindo”.

Suas aulas contemplaram aspectos diversos da música, como leitura musical, prática instrumental coletiva, construção de instrumentos, apresentação de peças do chamado repertório tradicional da música erudita, além de questões como andamento, timbre e pulso, tal como relatado anteriormente. Observou-se que, por meio de algumas dessas propostas, a escuta foi trabalhada com os alunos de maneiras diversas, de modo a buscar o desenvolvimento da competência sonológica, da atenção e da concentração. A apresentação de repertório, bastante presente nas aulas observadas, enfatizava aspectos como andamento, timbre e pulso, além de auxiliar na ampliação do repertório musical e cultural dos alunos.

Sempre procuro cruzar a escuta com os conceitos musicais que trabalhamos e que fazem parte dos conteúdos abordados durante o ano. Busco semanalmente ou quinzenalmente trazer a escuta para a sala de aula e isso se entrelaça com os conceitos e outros exercícios que realizamos juntos. Podemos ouvir pequenas peças ou um movimento de concerto ou sinfonia, assim como ouvir um chorinho e trabalharmos os ritmos aí usados pelo compositor, etc.

Ao ser questionado quanto aos seus hábitos de escuta, o educador afirma:

Ouçó tudo o que posso, incluindo a péssima música que se faz atualmente em nosso mundo, para não ficar desinformado. Rio bastante quando ouço os forró que estão tocando nas rádios. Letras péssimas e arranjos muito pobres: o que não se faz para sobreviver de música? No entanto há uma lição aí para ser aprendida: as pessoas estão se virando, inventando e compondo música e isso é louvável. Quanto à música erudita, gosto de todos os compositores que me trazem algo novo. Gosto de variar estilos para não me cansar. É bom ouvir um autor contemporâneo e em seguida voltar para a Renascença ou Barroco, ou outro qualquer. Enfim, procuro ser bastante eclético e me permitir ouvir coisas de que pouco gosto e que para mim não trazem informação ou curiosidade.

Essa postura do educador parece orientar a escolha do repertório musical a ser desenvolvido com os alunos, pois, a esse respeito, ele pontua:

Procuo explorar tudo, inclusive o *kitsch* musical. Busco levar os alunos a terem consciência do tipo de material musical que estão ouvindo, vivendo, consumindo, etc. Acho, por exemplo, um porre o rap, mas está aí, e eu tento do ponto de vista da composição mostrar o que é que isso tem de bom e de ruim, de beleza e de pobreza. De importação e de nacional. Nesse sentido, vale lembrar meu professor e amigo Koellreutter, que me fez questionar “Por quê?”. Eu o cito também como um grande educador e formador em minha vida e meus estudos.

A resposta do docente revela suas preocupações quanto ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos, no tocante ao repertório divulgado nos meios de comunicação de massa, tal como comentado no primeiro capítulo da presente dissertação. Embora o repertório trabalhado no período tenha sido apenas o da chamada música erudita tradicional, deve-se levar em consideração que as observações contemplaram um recorte das aulas do educador, o que não significa que essa outra parte do repertório não esteja presente no planejamento do docente em questão, em momentos diversos do período letivo.

Além disso, não foi observada nenhuma proposta que tivesse como foco o desenvolvimento da criatividade dos alunos; entretanto, sabe-se que em período anterior às observações houve momentos dedicados à construção de instrumentos para a Educação Musical, tais como paus de chuva e pandeiros do mar, mencionados na descrição das aulas. A maneira como se deu esse processo de construção de instrumentos não pode ser comentada pela presente pesquisadora, pois ocorreu em período anterior às observações realizadas. No entanto, entende-se que o fato de as crianças construírem objetos sonoros, ainda que instruídas sobre cada uma das etapas de sua confecção, pode desencadear nelas a curiosidade e a vontade de buscar/criar novas sonoridades, oriundas de diferentes materiais ou, ainda, da utilização diversificada dos materiais experimentados; a construção de instrumentos musicais, portanto, pode ser um exercício de escuta capaz de despertar o ato criativo.

Ao ser questionado a respeito das propostas de Educação Musical de Murray Schafer, o docente expõe apreciar a questão da escuta do ambiente e dos sons que normalmente passam despercebidos, aspectos veementemente destacados pelo educador canadense. “Schafer colabora para esse pensamento, mas não o sigo muito”. Se, de um lado, o educador F afirma apreciar tais ideias, mas não seguiu-las, de outro, ele parece compartilhar com questões filosóficas presentes na obra de Murray Schafer, ao expor seu pensamento acerca do trabalho com Educação Musical: “Penso numa educação planetária em que a música pode contribuir de maneira interdisciplinar”. Embora ele não se estenda em considerações a esse respeito, uma das maneiras na qual se pode pensar na Educação Musical de forma planetária e interdisciplinar é por meio dos estudos da paisagem sonora. Segundo Schafer,

o território básico dos estudos da paisagem sonora está situado a meio caminho entre a ciência, a sociedade e as artes. Com a acústica e a psico-acústica aprenderemos a respeito das propriedades físicas do som e do modo pelo qual este é interpretado pelo cérebro humano. Com a sociedade aprenderemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento. Com as artes, e particularmente com a música, aprenderemos de que modo o homem cria

paisagens sonoras ideais para aquela outra vida que é a da imaginação e da reflexão psíquica. Com base nesses estudos, começaremos a construir os fundamentos de uma nova interdisciplina – o projeto acústico (SCHAFER, 2001, p. 18).

Ao finalizar sua entrevista, o educador F pontua:

Acho que está na hora de pensarmos a Música e a Educação Musical para o Brasil. Autores como Murray Schafer, Self, Swanwick, entre outros, nos ajudam a pensar e contribuem com nossos trabalhos; porém, acredito que precisamos nos reunir em torno de novos educadores musicais que estão espalhados pelo Brasil, pensando e buscando soluções para o fazer musical, seja para os estudantes de Música ou para os alunos que vão ter aulas de Educação Musical no ensino regular. Esses novos educadores estão escrevendo livros sobre Educação Musical, colaborando com o que já conhecemos dos já aclamados e conceituados pedagogos antigos e novos e repensando-os. Pensar o que queremos e buscar construir bases sólidas e tomar novos rumos que visam questionar o que podemos fazer para construir a Educação Musical no Brasil – é o que penso ser próprio para este momento que vivemos, aproveitando a lei que apoia o retorno do ensino da Música nas escolas<sup>57</sup>.

Coerentemente com a necessidade apontada pelo educador pesquisado, desde a década de 1990, entidades como a ABEM e o FLADEM<sup>58</sup> têm colaborado de maneira efetiva para a realização de congressos – no Brasil e nos países da América Latina em geral, respectivamente – reunindo diversos educadores musicais a fim de debater questões referentes ao tema, além de divulgar os trabalhos que têm sido realizados na área.

### **3.1.7 Educador G**

Segundo a entrevista concedida, o educador G costuma fazer cursos na área de Educação Musical com frequência. Ao ser questionado quanto às influências recebidas em sua prática, ele afirma:

Destacaria as propostas de Dalcroze como base, porém mais diretas são as influências de educadores brasileiros que adaptaram estas propostas à realidade brasileira, como Teca Alencar, Enny Parejo, Marisa Fonterrada, etc.

Em relação às dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho com Educação Musical, o educador enumera:

A mais relevante, com certeza, é a quantidade de alunos. Uma grande dificuldade, hoje, em diversos contextos é a comunicação entre os docentes, o que se reflete numa educação segmentada; não há momentos remunerados que efetivamente promovam uma integração dos profissionais e dos conhecimentos. Outra dificuldade que quero ressaltar é o desafio da inclusão de alunos com deficiências físicas e/ou

<sup>57</sup> O educador faz referência à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, anteriormente mencionada.

<sup>58</sup> ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical; FLADEM: Fórum Latino-Americano de Educação Musical

mentais, feita sem qualquer preparação do professor ou acompanhamento especializado. A quarta dificuldade é o espaço físico, pois não há sala de aula sem mesas e cadeiras nas escolas formais, para a realização de atividades de musicalização que demandam uma movimentação corporal. Por último, destaco a falta de investimento da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação, que insiste em investir apenas em algumas fanfarras.

Na afirmação do educador pesquisado, são pontuados diversos aspectos que, de forma geral, são comuns às escolas municipais de Ensino Básico. A quantidade de alunos por classe e o espaço físico disponível para a realização das aulas são dois dos fatores mencionados pelo docente que foram observados pela presente pesquisadora. Entretanto, observou-se, também, que mesmo dispondo de um espaço limitado para atividades que aliassem a escuta à movimentação corporal, tal como preconizava Jaques-Dalcroze (educador citado como uma de suas principais influências em Educação Musical), o docente buscou encontrar soluções para amenizar esta situação, tais como dividir a sala em grupos ou trabalhar movimentos *in loco*, que não demandam um espaço físico tão grande.

Ao ser questionado quanto aos pontos fundamentais que deveriam estar presentes nas aulas de Música, o educador responde:

Depende da faixa etária. Nos primeiros anos de alfabetização, acho importante a criança cantar e se movimentar bastante, desenvolver o ritmo, a audição, um repertório nacional rico, etc. A partir dos 10, 11 anos, vejo em meus educandos um grande interesse em tocar, inventar, enfim, ser o criador e não apenas intérprete. A partir daí, nossos adolescentes estão muito presos à referência midiática, o que dificulta outra ação que não gire em torno dos gostos musicais, porém já compreendem a diferença entre gêneros musicais, as formas musicais, conhecem diferentes formações instrumentais; a partir disto é que entra a nossa função mediadora. O computador talvez seja o “instrumento musical” mais acessível a essa faixa etária, que tem inclusive uma resistência a cantar em público. Ainda na adolescência, acho muito importante o contato com algum instrumento musical. Penso que a partitura tradicional deve ser um recurso, e não um conteúdo obrigatório, devido ao histórico ensino conteudista brasileiro. A partir daí, o aprendizado musical deve ser administrado pelo próprio indivíduo, de acordo com seus interesses e aptidões.

Em relação ao repertório musical desenvolvido com os alunos, coerente com o que pode ser observado, ele afirma trabalhar

canções de roda do folclore infantil, muitos registrados pela pesquisadora Lydia Hortélio, jogos musicais, sempre com ritmos brasileiros. Mesmo com os jovens, procuro ampliar as referências da música brasileira. Gostaria de desenvolver um repertório com canções de outros países também, mas para tal ainda preciso pesquisar mais.

Devem-se mencionar, também, as obras de estética contemporânea sobre as quais foram realizados exercícios para o desenvolvimento da competência sonológica dos estudantes. Como a aparição de peças dessa natureza não um é fato comum na maioria das

classes de Educação Musical (VERTAMATTI, 2006, p. 248), deve-se valorizar a iniciativa do docente, que aponta, junto a outras vozes, mais uma direção para a necessária ampliação do repertório musical dos estudantes. Com relação ao desenvolvimento de atividades específicas para o desenvolvimento da escuta, ele comenta:

Existem certas ações cotidianas básicas, como não gritar e não se conformar com o nível crescente de ruído na sala de aula. Demonstrar desconforto com vários estudantes falando ao mesmo tempo, desenvolver um ambiente de silêncio divertido e não opressor, dando ao silêncio um papel importante.

Outra ação que acontece a cada mês (mais ou menos) é a apresentação de novos instrumentos musicais às crianças, promovendo a curiosidade de descobrir qual o som que este pode produzir, desde os instrumentos tradicionais até instrumentos novos, feitos com materiais alternativos e com sons inusitados.

As “ações cotidianas básicas” mencionadas pelo educador G foram observadas durante todo o período no qual suas aulas foram acompanhadas e, como relatado anteriormente, mostraram-se bastante eficazes, o que demonstra que os alunos do docente estão atentos às suas posturas e atitudes e que prezam pelo respeito mútuo e pela qualidade da paisagem sonora da sala de aula.

A apresentação de novos instrumentos musicais às crianças foi também um ponto importante relatado no capítulo anterior deste trabalho, tal como mencionado pelo docente. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os timbres de alguns instrumentos – convencionais e não convencionais – e também de explorá-los, procurando-se extrair suas sonoridades em execuções em grupo que privilegiavam a escuta, a atenção, a concentração e a expressão musical dos estudantes.

Ao ser questionado a respeito do que pensa quanto às propostas de Educação Musical de Murray Schafer, o educador afirmou:

Sempre trago à memória as experiências narradas em seu livro “O Ouvido Pensante” e procuro desenvolver a escuta em cada proposta. Desde o diálogo com os estudantes (que deve ser de qualidade, com o mínimo de ruídos) até por meio de dinâmicas de registro e recriação da paisagem sonora da escola.

Nesta colocação, bem como na citação anterior, pode-se salientar a preocupação do docente com a educação das crianças no tocante à responsabilidade de cada um na paisagem sonora que os circunda, questão tratada no primeiro capítulo do presente trabalho.

A influência do pensamento de Schafer – bem como de outros educadores musicais que se destacaram na segunda metade do século XX, como George Self, John Paynter e Boris Porena – pôde, também, ser percebida por meio da atividade de notação musical descrita no capítulo anterior. Deve-se mencionar, tanto na elaboração de partituras quanto na

interpretação musical dos quadros do artista Wassily Kandinsky, o estímulo à capacidade de imaginação e criação dos alunos, relacionados, também, à sua prática musical.

### **3.1.8 Educadora H**

A educadora H afirma que costuma participar de cursos na área de Educação Musical sempre que possível. Ao ser questionada quanto às principais influências presentes em seu trabalho, ela pontua:

Nos últimos anos tenho estudado a proposta de Educação Musical de Jaques-Dalcroze, pela qual passei a me interessar em virtude da possibilidade de uma Educação Musical que passasse pela vivência e experiência corporal para depois ser racionalizada e teorizada. Mas não o considero uma única referência. Aprendi muita coisa trabalhando com educadores tais como a Profª. Marisa Fonterrada e com outros educadores nos projetos em que trabalhei, inclusive aqueles que não eram da área de Música, mas das artes visuais e do teatro.

Nas aulas dessa educadora foram observadas muitas atividades que relacionavam escuta e movimentação corporal, além de improvisações instrumentais em forma de pergunta e resposta, características presentes na metodologia de Jaques-Dalcroze, educador citado como uma importante referência da docente. Em relação às dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho, ela afirma:

Existem inúmeras dificuldades, principalmente no trabalho em escolas que não são específicas de Música. Em minha opinião, as mais relevantes são em relação ao espaço físico, que, na maioria das vezes, é inadequado ao número de crianças participantes das aulas.

Nas duas escolas em que trabalhava em 2009, as salas disponíveis para a aula de Música eram bastante apertadas, impossibilitando, principalmente, atividades com movimentação. Instrumentos musicais e/ou aparelhos de som adequados e funcionando são escassos, se não raros.

Poucas escolas nas quais trabalhei tinham um projeto pedagógico claro, inserindo a aula de Música nas propostas. Nessas escolas há pouca comunicação com a direção e, quando acontece, na maioria das vezes é para tratar de alguns problemas de disciplina com alunos, planejamento de festas ou apresentações para os pais ou assuntos meramente administrativos. Sinto muita falta de um apoio pedagógico. É como se o educador musical não fizesse parte da equipe, só porque não está presente na escola todos os dias.

Apesar de a sala em que a educadora H ministrava suas aulas ser pequena, o número de alunos reduzido com o qual ela trabalhava nas classes observadas (quatro alunos por turma) possibilitava a realização de atividades que exigiam movimentação corporal, tal como foi observado. A educadora considera que, numa aula de Música, o aluno deve

aprender a explorar o mundo dos sons, o mundo da Música. Isso significa que ele deve sair da aula de música com vontade de buscar, cada vez mais. E que também não tenha preconceitos, que escute tudo antes de julgar, que não confunda o conhecer com o gostar.

Existem muitas “aulas de música” diferentes. Já dei aulas para crianças, adultos, instrumentistas, atores, dançarinos, etc. Aula de coral, de piano, de violão, de canto, de musicalização, de preparação vocal e musical... Cada uma tem sua particularidade, mas acredito que, para todas, o importante é vivenciar, experimentar, passar pela experiência e depois, aos poucos, entender a linguagem dos sons, dos ritmos, a linguagem escrita da música.

Ao enfatizar a importância de que o aluno “não confunda o conhecer com o gostar”, a docente mostra-se atenta, também, a uma das questões discutidas no primeiro capítulo desta dissertação, no que se refere à colocação de Adorno de que, na atual sociedade de massas, gostar de um disco de sucesso é quase o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1999, p. 66). A apresentação de um repertório musical amplo e diversificado é tarefa importante do educador musical, que deve, entre outras coisas, colaborar para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, de forma a contribuir com o acesso aos variados estilos e formas musicais. Aprofundando-se um pouco mais nessa questão, a educadora afirma:

Acho importante variar bastante o repertório musical. Gosto tanto de trabalhar com música erudita como com a música brasileira de cultura popular. O repertório vai se adequando com a aula, com os interesses e com os objetivos que se quer atingir. Não há como restringir a um único estilo musical, pelo menos não em classes de musicalização. Se isso ocorre, extingue-se a possibilidade da escuta ampla e não preconceituosa. Quando uso esta palavra, não quero dizer que devemos gostar de todos os estilos musicais e, sim, aprender a reconhecê-los e compreendê-los, antes de excluí-los.

A afirmação da educadora é coerente com o que foi observado em suas aulas; o repertório ouvido contava com músicas brasileiras da atualidade, músicas eruditas de momentos variados da história, canções infantis e canções do folclore de outros países. Ao ser questionada acerca do que pensa quanto às propostas de Educação Musical de Murray Schafer, a educadora afirma conhecê-las, e complementa:

Tive a oportunidade de participar de uma oficina com ele em 2004, durante o encontro do FLADEM em São Paulo. Acredito que suas propostas são essenciais em qualquer início de trabalho que realize. Gosto da possibilidade de trabalhar com qualquer som, seja ele ruído ou não. Sei que Schafer não propõe apenas a abertura dos ouvidos, mas também a percepção auditiva como um todo, de todos os sons. Sinto que as pessoas não se importam muito com a questão dos sons que estão ao nosso redor. Eu mesma sofro muito com o “som constante” da cidade e não sei muito o que fazer... Talvez eu trate deste assunto de maneira inicial porque, falando sinceramente, em seguida ao assunto dos sons, vem a ansiedade pelas sonoridades mais conhecidas, pelo ensino da música cantada, dos instrumentos e, mesmo que não sejam coisas excludentes, sinto que eu poderia explorar mais todas as possibilidades de sons e escuta.

Gosto muito também da ideia do questionamento, da reflexão a respeito da prática musical, da escuta, dos conceitos, tal como Schafer descreve em *O Ouvido Pensante*. Isso enriquece a aula, permite que haja troca entre aluno e professor.

Nesta colocação, fica explícito o incômodo da educadora no tocante à atual paisagem sonora das cidades, fato discutido no primeiro capítulo, além de serem referenciados alguns pontos importantes do pensamento do compositor. Entretanto, a educadora deixa transparecer, também, certo desconforto em relação à adoção das propostas de Schafer nos diversos momentos da Educação Musical, talvez por entendê-las como uma introdução ao ensino da Música. Tal entendimento seria um equívoco. Embora, evidentemente, elas não constituam um único caminho a ser seguido em Educação Musical, seu alcance, em termos filosóficos, vai além das possibilidades de trabalho com qualquer som, e extrapola também a questão da percepção do ruído ambiental. Segundo Marisa Fonterrada, suas propostas deveriam não apenas anteceder como também permear o ensino de Música, por serem capazes de, por meio de ações muito simples, proporcionar maior conscientização acerca do ambiente sonoro, de forma a modificar de maneira substancial as relações entre o ser humano e o ambiente sonoro que o cerca (FONTERRADA, 2008, p. 195-196), o que, sem dúvida, afeta também a escuta musical e a consciência do universo sonoro em que a obra foi escrita.

A educadora também foi questionada quanto à realização de atividades específicas para o desenvolvimento da escuta em suas aulas, ao que responde:

Costumo conversar muito a respeito da escuta de qualquer som que esteja ao nosso redor, mesmo com as crianças mais pequenas, desde as primeiras aulas. Tento sempre levá-los para dar uma volta na escola, conhecer os principais sons daquele ambiente bem como os da própria casa. Partindo disso, quando trabalho com a escuta musical, gosto de utilizar o movimento, a sensação, evitando exercícios nos quais os alunos permaneçam parados enquanto escutam, seja uma música, seja um intervalo musical, seja um ritmo. Tudo isso pode ser feito em movimento. Um exercício que acho essencial é, primeiramente, saber se movimentar quando há som e parar quando há silêncio. Pode parecer muito fácil, mas muitos têm dificuldades em receber tanto o estímulo do som quanto o estímulo do silêncio que provoca e pede a parada.

A frequência de trabalho com a escuta, dentro da aula de música, seria sempre. O aluno pode estar tocando um instrumento, mas estará, ao mesmo tempo, trabalhando a escuta daquilo que toca. Digo o mesmo de quem está cantando ou dançando.

A proposta da docente de levar as crianças a um passeio na escola, com o objetivo de que elas percebam os sons do ambiente que as rodeia está em conformidade com o pensamento de Schafer e suas colocações a respeito da paisagem sonora, de modo a contribuir com o desenvolvimento da escuta. Questionada quanto ao que trabalharia em condições ideais de ensino, a professora afirma que

trabalharia três vertentes: o Escutar, o Interpretar e o Criar.

ESCUTAR: Para o primeiro, há a necessidade de abrir o corpo todo para o som... sentir e perceber, assustar-se, encantar-se, deixar o corpo livre para as percepções auditivas. Isso auxiliaria o segundo momento.

INTERPRETAR: Neste momento, entra em jogo a expressão. O indivíduo vai expressar de muitas maneiras aquilo que ouviu, seja com o corpo, seja com o canto ou seja por meio de um ou vários instrumentos e materiais sonoros. A partir desta expressão, fazem-se necessárias a reflexão e a compreensão dos elementos musicais, de um domínio da linguagem musical e de seus conceitos que também vão dar possibilidade para o terceiro momento.

CRIAR: Criando e recriando aquilo que ele escutou e interpretou, sentiu e refletiu, usando da memória auditiva e da escrita, o indivíduo se apropria da linguagem e é capaz de inventar, improvisar e compor sua própria música.

Atividades de escuta, expressão corporal e improvisação foram observadas nas aulas da educadora H, de modo que a presença dessas três vertentes foi percebida pela pesquisadora desta dissertação. Este fato indica que a docente tem conseguido trabalhar com os aspectos que julga importante estarem presentes em aulas de Música.

### **3.1.9 Educadora I**

Nas aulas dessa educadora, foram observados estímulos constantes à escuta, à criatividade, ao senso crítico e à atenção e à concentração dos alunos. Ao ser questionada quanto às influências recebidas em seu trabalho com Educação Musical, ela responde:

Acredito que se deva conhecer o trabalho dos educadores musicais, mas não acredito na aplicação pura e simples de seus métodos, uma vez que foram criados para um certo meio – cultural, social, etc. – e contexto específicos, que podem não condizer com nossa realidade atual. Também não acredito que algum método seja completo e perfeito, mas que a melhor escolha seja conhecer a realidade com que estamos lidando e saber aplicar o que for mais adequado para a situação, selecionando e adaptando esses conhecimentos adquiridos por anos de experiência de educadores do mundo todo, e criando novas formas e soluções para os nossos problemas regionais.

Foram percebidas influências de alguns dos grandes educadores musicais do século XX, tais como Dalcroze, Willems, Orff e Schafer, para citar alguns. Deve-se destacar, entretanto, que as atividades realizadas com a classe observada – elaboradas pela educadora ou pelos próprios alunos com base nas solicitações da docente – eram cuidadosamente direcionadas às necessidades do grupo em questão, coerente com o que fora afirmado pela professora. As muitas e variadas maneiras com as quais um mesmo assunto era abordado contribuíam de modo substancial para que o aprendizado ocorresse de forma mais dinâmica e profunda.

Ao ser questionada acerca do que pensa em relação às propostas de Educação Musical de Murray Schafer ela afirma perceber “muitos pontos positivos” em suas propostas. Todavia, coerente com o que mencionou anteriormente, ela entende que os conhecimentos

devam se somar “e que nada deva ser nem descartado nem aplicado sem critério, mas adaptado à realidade presente”.

Segundo a entrevista concedida, a educadora atualmente participa de cursos na área de Educação Musical “em raras oportunidades” pelo fato de que “muitos cursos não acrescentam mais informações relevantes” à sua formação. “Além disso, existe a questão do tempo despendido, o que muitas vezes impossibilita a participação nos mesmos”. Deve-se observar que a educadora, quando respondeu a essa questão, não levou em consideração o curso de doutorado que ela atualmente faz. Em relação às dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho, a docente pontua:

Difícilmente se tem o ambiente e os materiais otimizados para o trabalho, além da liberdade para desenvolvê-lo da forma mais adequada. Normalmente é necessário que haja uma adequação para que se possa fazer um bom trabalho. No caso do Ensino Técnico, com o qual trabalho atualmente, acredito que a dificuldade mais relevante é a heterogeneidade da formação dos alunos. A maior parte deles tem pouca ou nenhuma formação anterior, e, muitas vezes, essa formação foi feita de forma inadequada (conceitos e técnicas equivocados). Em vista disso, a restrição de tempo (o curso acontece em três semestres) torna-se um desafio em relação à formação desses alunos.

Apesar da citada restrição de tempo do curso, a educadora I demonstrou que, com experiência, criatividade e reflexão, é possível minimizar o impacto desta dificuldade, de modo que, em curto espaço de tempo, foi observado grande desenvolvimento musical por parte dos alunos.

Para a educadora I é essencial que numa aula de Música seja trabalhado

o básico, muito bem feito, de forma a dar subsídios para que o aluno se desenvolva a partir de vivências e conceitos sólidos e precisos [...] a qualidade de ensino não vem só de bons materiais, etc., mas da forma e criatividade com que se lida com as dificuldades, transformando-as em um elemento a mais na aprendizagem.

Em suas aulas foram observadas diversas atividades específicas para o desenvolvimento da escuta. Para ela, a escuta precisa ser trabalhada o tempo todo, pois

não faz sentido estudar música desvinculada da escuta. Nas aulas de percepção, isso se torna bastante óbvio. Nas outras atividades isso pode ser exemplificado pelos momentos de parada para ouvir a afinação, trabalhos de escuta de intervalos e afinação dos mesmos, encadeamento de acordes, etc.

Ao ser questionada a respeito do tipo de repertório musical desenvolvido com seus alunos, ela pontua:

Gosto de trabalhar com criação, pois acredito que a manipulação dos materiais sonoros dá autonomia aos alunos para criar, escrever, executar, entre outras coisas. Quando não é possível trabalhar com criação, não me ateno a gêneros, mas a

músicas que tragam as informações de que necessito (em termos de sons, timbres, harmonia, forma, etc.).

Atividades com o objetivo de desenvolver a criatividade dos alunos foram observadas em todas as aulas desta docente, de forma a corroborar sua afirmação.

### **3.2 Sobre a Análise dos Dados**

Nesta pesquisa foi possível observar o trabalho de educadores musicais com formações e experiências bastante diferentes entre si. Diversificados também eram os contextos nos quais o trabalho de cada educador era realizado, o que exigia deles diferentes maneiras de atuar no ensino de Música. Observou-se, então, que a atuação dos docentes sofre influências diversas, que vão desde suas formações e trajetórias – questões bastante pessoais – até o contexto no qual suas aulas estavam inseridas. Este fato é coerente com o pensamento de Tardiff acerca dos saberes profissionais dos educadores, como pode ser observado a seguir:

Tardiff (2000) afirma que os saberes profissionais dos professores são temporários, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. São temporais porque provêm de sua própria história de vida, constituindo representações que são reativadas diante de impasses na ação do profissional; são formados nos primeiros anos da prática profissional, na prática [na “marra”]; vão se constituindo no grupo de trabalho. São variados e heterogêneos, porque provêm de diversas fontes, são ecléticos e sincréticos (raramente um professor tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, recorrendo a muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade). São variados e heterogêneos também em função de procurarem atingir diferentes tipos de objetivos que não exigem os mesmos tipos de conhecimento, e somente a situação de prática confere unidade a eles. Os saberes são personalizados e situados porque elaborados não dissociados das pessoas e seus contextos de trabalho (sua experiência, suas características, sua situação de trabalho etc.). Esses saberes carregam traços de individualidade, algum componente ético e emocional (TARDIFF apud SANTOS, 2001, p. 46).

Ao observar estes trabalhos em Educação Musical, pôde-se notar que o planejamento dos docentes não depende apenas de suas convicções no tocante ao ensino de Música: ele precisa passar por adequações que são exigidas por fatores diversos, entre eles, as mídias e os espaços disponíveis para sua realização. A questão do espaço físico inapropriado, aliada ao número de alunos em classe, é um dos pontos mencionados por alguns educadores nesta pesquisa, o que indica que não se trata de um problema isolado, mas de uma realidade de diversas situações de ensino. O mesmo se pode dizer com relação à comunicação entre docentes, coordenação e direção escolares nas instituições pesquisadas; esta foi uma queixa recorrente, indicadora de que os sistemas de ensino precisam promover com mais frequência

momentos remunerados que tenham como objetivo promover a integração dos profissionais da Educação.

Esta pesquisa teve como objetivo verificar se alguns educadores da cidade realizavam em suas aulas atividades voltadas ao desenvolvimento da escuta, da atenção, da concentração, da criatividade e do senso crítico dos estudantes. Observou-se que todos os educadores pesquisados propunham atividades relacionadas ao desenvolvimento da escuta, da atenção e da concentração dos estudantes, embora a ênfase sobre essas habilidades não fosse a mesma em todas as classes observadas. Essas atividades eram feitas de formas bastante diversificadas, haja vista os variados contextos e faixas etárias abarcados pelo trabalho.

Com relação ao desenvolvimento da criatividade, embora presente nas aulas da maior parte dos educadores da pesquisa, não se pode afirmar que este aspecto tenha sido observado em todas elas; quanto à questão da formação do senso crítico entre os alunos, afirma-se que foram presenciadas poucas propostas que tivessem como foco o desenvolvimento deste aspecto.

O Quadro 3 foi elaborado com o intuito de apresentar ao leitor uma síntese da coleta de dados, que contou com a observação das aulas e com as entrevistas realizadas. A fim de fazer distinção entre o que foi observado em sala de aula e o que foi relatado pelos educadores em entrevista, optou-se por colocar um asterisco (\*) ao lado das atitudes e atividades presentes nas falas dos educadores que não puderam ser observadas pela presente pesquisadora. Optou-se, também, por colocar entre parêntesis os números das páginas nas quais essas atividades foram descritas, de modo a facilitar sua localização no trabalho.

**Quadro 3 – Síntese das atividades desenvolvidas pelos docentes**

	<b>Escuta, Atenção e Concentração</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Senso Crítico</b>
A	- Escuta e Movimentação Corporal (p. 45) - Discriminação de sons (p. 46) - Canto (p. 46)		
B	- Canto (p. 48) - Escuta de obras musicais (p. 48 e 49) - Desenho <i>Pat &amp; Mat</i> (p. 48-9)	- <b>Composição a partir de sons feitos com uma folha de sulfite (p. 84)*</b>	- Atividades de escuta e movimentação corporal (p. 84-5)
C	- Apreciação Musical (p. 51) - Série harmônica (p. 51-2) - Percepção Musical (p. 52)		

	<b>Escuta, Atenção e Concentração</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Senso Crítico</b>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ato de sentar-se e levantar-se da cadeira (p. 52-3)</li> <li>- Solfejo (p. 53)</li> <li>- Regência de exercícios pelas crianças (p. 53)</li> <li>- Escuta de diferentes linhas melódicas (p. 54)</li> <li>- Trocas de lugar durante os ensaios (p. 54)</li> <li>- Memorização de nota tocada ao piano (p. 54)</li> <li>- escuta de obras musicais (p. 55)</li> <li>- Percepção de compasso setenário (p. 55)</li> <li>- Execução de <i>cluster</i> (p. 56)</li> <li>- Escuta de som ambiente e da sonoridade de objetos cotidianos (p. 92)*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de palavras e/ou frases para serem cantadas com os solfejos (p. 53)</li> <li>- Sugestão dos temas das músicas (p. 90)*</li> <li>- <b>Improvisações sobre palavras, frases e textos (p. 90)*</b></li> <li>- criação de palavras para termos técnicos musicais (p. 90)*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conversas sobre os temas das músicas (p. 91)*</b></li> <li>- <b>Questionamentos acerca das obras executadas (p. 94)*</b></li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de música (p. 58)</li> <li>- Aquecimento vocal (p. 58)</li> <li>- Músicas ensaiadas (p. 58-9; 60)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de charada (p.60-1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção de charada (p. 60-1)</li> </ul>
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo rítmico (p. 61)</li> <li>- Apreciação musical (p. 61-2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de instrumentos musicais (p. 63)</li> </ul>	
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações cotidianas básicas (p. 64; 100)</li> <li>- Escuta e movimentação corporal (p. 64-5)</li> <li>- Apresentação de instrumentos (p. 65)</li> <li>- Atividade de regência (p. 65)</li> <li>- Apresentação de repertório contemporâneo (p. 67)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de esculturas corporais (p. 65)</li> <li>- <b>Notação musical (p. 66)</b></li> <li>- <b>Interpretações musicais de quadros (p. 66-7)</b></li> </ul>	
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de mãos e copos (p. 68)</li> <li>- Escuta e marcação de pulso (p. 68-9)</li> <li>- Expressão corporal (p. 69)</li> <li>- Reconhecimento de timbres de instrumentos musicais (p. 69)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Improvisação de fórmula rítmica (p. 68)</b></li> <li>- <b>Improvisação instrumental (p. 70)</b></li> <li>- <b>Composição coletiva (p. 70)</b></li> </ul>	
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de percepção, execução e improvisação sobre compassos simples e compostos (p. 72-4)</li> <li>- Ditados rítmicos (p. 75)</li> <li>- Ditados melódicos (p. 75)</li> <li>- Escalas maiores (p. 75)</li> <li>- Solfejos (p. 76)</li> <li>- Tríades maiores e menores (p. 77)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Exercícios de percepção, execução e improvisação sobre compassos simples e compostos (p. 73-4)</b></li> <li>- Elaboração dos exercícios por parte dos alunos (p. 74, 76)</li> <li>- <b>Criações musicais em grupo (p. 77-8)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão das características dos compassos a serem executados (p. 73)</li> <li>- <b>Criações musicais em grupo (p. 77-8)</b></li> </ul>

Elaborado pela pesquisadora do presente trabalho.

Com o exame do quadro, pode-se observar que as atividades relacionadas ao desenvolvimento da escuta, atenção e concentração dos estudantes são as mesmas, visto que são aspectos intimamente relacionados no ensino de Música. O quadro apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas pelos docentes, o que é, de certa forma, uma redução do que foi observado, visto que se pôde perceber que muitas das atividades realizadas pelos educadores

tenham como foco desenvolver mais de um aspecto em Educação Musical – muitos deles impossíveis de serem contemplados pelo quadro –, e poderiam ter variados desdobramentos, a depender do planejamento dos docentes e do interesse e envolvimento demonstrados pelas crianças. Entretanto, julga-se necessária a apresentação do mesmo com o intuito de deixar mais claros os pontos que foram enfatizados na análise.

Pode-se observar que num conjunto de dezesseis atividades que tinham como foco o desenvolvimento da criatividade dos alunos, apenas nove delas (as que foram colocadas em negrito) se referem à criatividade com música, propriamente dita. As outras se referem a palavras, jogos e outras questões que, embora influenciem o fazer musical, não estão diretamente relacionadas a ele. O mesmo se pode dizer com relação ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos: das seis atividades presentes no quadro resumo, apenas três delas se referem ao desenvolvimento desse aspecto de forma diretamente relacionada ao fazer musical. Então, questiona-se a razão pela qual esses dois aspectos, sobretudo o do desenvolvimento do senso crítico dos alunos, têm sido pouco enfatizados nas classes de Educação Musical: será por receio dos educadores musicais, por não se sentirem aptos a trabalhar com essas habilidades ou será pelo entendimento de que elas não têm importância tão grande nas classes de Educação Musical? Esse é um questionamento que, embora permaneça em aberto, aponta para a necessidade de se enfatizarem esses dois aspectos de grande importância na formação inicial do educador musical da atualidade, pois é ele quem vai pensar, refletir, adaptar e elaborar propostas de ensino de acordo com suas necessidades cotidianas, bem como com o que ele julga relevante ser levado à classe.

Por meio da observação das aulas, foi possível conhecer os atos, o repertório e as metodologias de ensino dos professores observados, enquanto a entrevista com eles realizada permitiu a aproximação da pesquisadora com seus pensamentos, condutas, valores e princípios musicais. A análise dos dados colhidos abriu uma janela na compreensão do processo educacional em Música e a aproximação com práticas e metodologias diversos. Com isso, encerra-se este capítulo, remetendo-se o leitor às Considerações Finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente investigação partiu do pressuposto de que a escuta está passando por um processo de padronização, consequência de alguns aspectos da sociedade contemporânea.

No primeiro capítulo, foi apresentada a fundamentação teórica desta pesquisa, a qual se apoiou em textos de Adorno, Attali e Schafer, pensadores do século XX reconhecidos por seus trabalhos em áreas de atuação distintas – Filosofia, Economia e Música, respectivamente –, que se propuseram a discutir questões relativas ao som, à música e à escuta na sociedade atual. Foram colocadas em evidência importantes relações entre a escuta e algumas características da sociedade contemporânea, tais como: a aceitação acrítica do repertório de música de massa, a decadência do gosto, o som como forma de conhecimento e, ao mesmo tempo, instrumento de poder, a falta de concentração do indivíduo durante o ato de ouvir, a poluição sonora e algumas doenças que podem ser causadas em virtude da superexposição ao som. Diante de todos esses fatores, o capítulo aponta para a importância de se enfatizar a escuta – juntamente com o desenvolvimento da atenção, da concentração, da criatividade e do senso crítico – em qualquer contexto e, em especial, na Educação Musical.

Por essa razão, realizou-se uma pesquisa de campo em aulas de Educação Musical, na qual se observou o trabalho dos educadores selecionados em escolas de diferentes regiões da cidade de São Paulo, questionando-os acerca de seus procedimentos de trabalho, objetivos de aula, valores, entre outros temas, para que se pudesse descobrir se eles realizam em suas aulas um trabalho direcionado à escuta, bem como ao desenvolvimento da atenção, da concentração, da criatividade e do senso crítico dos estudantes, aspectos tão necessários à sociedade atual.

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual o método de observação não participante juntamente com a entrevista estruturada foram as ferramentas escolhidas para obtenção dos dados. A metodologia utilizada foi considerada pertinente e, sobretudo, essencial para o alcance dos objetivos da investigação, pela qual se procurou contemplar variados contextos educacionais, por meio da escolha de instituições localizadas em diferentes regiões da cidade e de educadores musicais que se encontravam em fases profissionais distintas – daqueles em início de carreira aos mais experientes.

Na pesquisa de campo foram observadas propostas nas quais a escuta foi trabalhada de maneiras bastante variadas, associada a aspectos diversos do ensino de Música (como o movimento corporal, o canto, a apresentação de repertório, a percepção musical, entre muitos outros), de forma a explorar, por sua vez, variadas questões relacionadas à escuta – como pulso, andamento, timbres, parâmetros do som, escuta interna e paisagem sonora, para citar

algumas. Em geral, as atividades ligadas à percepção auditiva e ao desenvolvimento da escuta estiveram relacionadas à atenção e à concentração dos alunos.

Com base na bibliografia estudada, foi realizada a análise dos dados colhidos, que incluem os relatos da observação não participante juntamente com as entrevistas dos educadores pesquisados. Foi possível observar na pesquisa diferentes contextos educacionais ao mesmo tempo em que se viram maneiras distintas de se realizar o trabalho com Educação Musical. Essa variedade de atuações observada é consequência de vários fatores, entre eles, as diferentes formações e trajetórias profissionais dos educadores da pesquisa. Essa foi uma importante razão pela qual se optou por não realizar comparações entre os educadores da investigação, mas observá-los de forma individualizada.

Outro fator de grande influência na atuação dos educadores é o próprio contexto no qual suas aulas estão inseridas, os materiais de aula utilizados, recursos tecnológicos e espaços disponíveis para sua realização, bem como as convicções e valores cultivados pela instituição à qual o trabalho está vinculado. Notou-se, também, que parte dos educadores da pesquisa mencionou referências em suas práticas que não condizem com o que foi observado durante a coleta de dados. É conveniente salientar que essa discrepância entre o observado em sala de aula e o que é relatado pelos pesquisadores não indica, necessariamente, uma incoerência entre discurso e prática. Há que se levar em consideração que as observações ocuparam apenas uma parte do ano letivo, de forma que essas referências podem ter estado presentes em momentos diversos do planejamento do educador, não contemplados pela pesquisa de campo. Todavia, a ausência de tais referências durante a coleta de dados pode indicar que, talvez, o aspecto citado não seja, de fato, uma questão central nas aulas do educador. Ficam em aberto, portanto, as razões da discrepância apontada.

Todos os professores da pesquisa afirmaram conhecer as propostas de Educação Musical de Murray Schafer e alguns o apontaram como uma de suas principais referências na subárea. Observou-se que a maior parte dos educadores pesquisados realizava em suas aulas atividades embasadas nas ideias do autor, que preconiza o amplo desenvolvimento da escuta, da atenção, da concentração, da criatividade e do senso crítico dos estudantes. Com exceção de Schafer, os outros autores da fundamentação teórica deste trabalho – Theodor Adorno e Jacques Attali – não foram mencionados por nenhum dos docentes, provavelmente pelo fato de não serem educadores musicais (e nem terem formulado propostas para esse fim), mas teóricos dedicados ao estudo da Música e do som na sociedade atual e, portanto, distantes das práticas pedagógicas. Entretanto, foi possível perceber nas respostas e posturas de alguns dos

educadores pesquisados, certa similaridade entre o que acreditam e praticam e algumas das ideias dos autores mencionados, embora isso não tenha se dado de forma explícita, tais como o impacto da música veiculada pela indústria cultural, que tem papel importante na formação do gosto da população e a questão do poder, refletida nas escolhas de repertório por parte do professor, as quais, por sua vez, indicam seus gostos pessoais e os valores que cultua.

Verificou-se que todos os educadores pesquisados, embora com diferentes ênfases e orientações metodológicas, realizavam em suas aulas um trabalho direcionado ao desenvolvimento da escuta, da atenção e da concentração dos alunos. A preocupação com o desenvolvimento da criatividade foi um aspecto bastante presenciado em algumas das classes de Educação Musical e na fala dos educadores pesquisados. No entanto, não se pode dizer que todas as propostas observadas considerassem esse aspecto, ao menos à época das observações. Com relação ao desenvolvimento do senso crítico, pode-se dizer que sua incidência nas aulas observadas foi pequena. Há que se destacar ainda que, em praticamente metade das vezes em que esses dois aspectos foram observados – atividades relacionadas ao desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos estudantes – eles não estavam diretamente relacionados ao fazer musical propriamente dito, mas a palavras, jogos e questões extramusicais. A ausência ou a pequena ênfase em questões ligadas à criatividade e ao desenvolvimento do senso crítico permite afirmar que existe uma deficiência na condução de parte dos trabalhos observados, pois se acredita que a presença desses dois aspectos é de importância fundamental na Educação em geral e na Educação Musical, especificamente, sobretudo pelos fatos apontados no primeiro capítulo deste trabalho: a deterioração da escuta na modernidade e na pós-modernidade, as consequências das relações estabelecidas entre música, economia e poder e a questão da poluição sonora e suas drásticas consequências para o desenvolvimento da escuta e da formação do senso crítico.

Nas aulas que enfatizavam com mais frequência o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos alunos, pôde-se observar que os estudantes sentiam-se mais à vontade para se expressar perante a turma, compartilhando opiniões e sugestões, ou mesmo relacionando os assuntos abordados com questões diversas, diferentemente do que se observou nas aulas em que esses componentes não estavam presentes.

Acredita-se que a presente pesquisa oferece subsídios para que se aprofundem importantes reflexões nas áreas de Didática e Currículo Musicais, Ecologia Sonora e para a discussão sobre a função social da Educação Musical e da própria Música.

Considera-se que este trabalho atingiu aos objetivos propostos, uma vez que foi possível observar, relatar e analisar a presença – ou ausência – dos aspectos anteriormente mencionados, bem como trazer à tona a reflexão a respeito do assunto. A população observada foi considerada pela pesquisadora bastante competente, indicando que o rumo da Educação Musical, ao menos nas escolas pesquisadas, está bem definido. A pouca ênfase encontrada no desenvolvimento da criatividade – em algumas das classes – e do senso crítico – em muitas delas –, entretanto, é um elemento preocupante, uma vez que são atitudes básicas em relação à vida e que deveriam estar presentes na escola, o que nem sempre foi verificado.

Espera-se que essa pesquisa possa, de alguma maneira, contribuir para a formação do educador musical da atualidade e, ao mesmo tempo, para a divulgação do pensamento dos autores estudados, pois, embora eles não sejam considerados desconhecidos, julga-se necessário ampliar o alcance de suas propostas e ideias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: *Os Pensadores*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65-108.

ANGUERA, M. T. *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

ASSOCIAÇÃO DE REGENTES DE CORAIS INFANTIS. *Coral infantil: por onde começar, aonde chegar!* São Paulo, [s.d.]. 36 f. Apostila digitada.

ATTALI, J. *Noise: The political economy of music*. Trad. Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota, 1985.

BACHMANN, M. L. *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Una educación por la música y para la música. Trad. Alphabet Traducciones. Madrid: Ediciones Pirámides, 1998.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009. Altera a Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971. Altera a Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2008.

BRITTEN, B. *Psalm 150*. England: Boosey & Hawkes Music, [1962?]. 1 partitura (21 p. ). Instrumentos e vozes.

CASTRO, Fábio de. Mordaca nos Palcos. *Agência FAPESP*. São Paulo: FAPESP, 23 out. 2009. Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/11259/mordaca-nos-palcos.htm>>. Acesso em: 23 out. 2009.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. In: COELHO, J. G.; PETRUCI, M. G. R. M.; BROENS, M. C. (Org.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2006. p. 111-122.

FERES, J. S. M. *Bebê: música e movimento: orientação para musicalização infantil*. Jundiaí: J. S. M. Feres, 1998.

FONE de ouvido pode causar surdez. *EBAND*. Disponível em: <[http://videos.band.com.br/v\\_7838\\_fone\\_de\\_ouvido\\_pode\\_causar\\_surdez.htm](http://videos.band.com.br/v_7838_fone_de_ouvido_pode_causar_surdez.htm)>. Acesso em: 21 maio 2010.

FONTEERRADA, M. T. O. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Ondas, meninas, estrelas e bichos*, 2003. Disponível em: <<http://www.ceciliacavalierifranca.com.br/cds/arquivos/1.html>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HENTSCHKE, L.; KRUGER, S. E.; DEL BEN, L. *A Orquestra Tintim por Tintim*. São Paulo: Moderna, 2005.

HOUAISS, A. (Ed.). *Dicionário eletrônico da língua portuguesa* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD ROM.

JEUNES Musiques. Direção: Victor Flusser. Viena: Universal Edition, [s.d.].

JOÃO Pequeninino. In: *Música na escola*. Belo Horizonte: FUNDEP, 1997. 1 CD. Faixa 13.

JOBIM, Caio. Som alto no MP3 pode provocar surdez. *Folha On-Line*, 11 nov. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u466353.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MED, B. *Teoria da Música*. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

MÚSICA Paleolítica. Agência FAPESP. São Paulo: FAPESP, 25 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/10685/divulgacao-cientifica/musica-paleolitica.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2009.

PERES, S.; TATIT, P. *Palavra cantada 10 anos*. São Paulo: Palavra Cantada, 2004. DVD.

OLIVEIRA, D. S. *Oficinas de Recreio*. São Paulo: Paulinas, 2003.

ORWELL, G. 1984. Trad. Wilson Velloso. 29. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

RAO, D. *Choral Music experience... education through artistry*. New York: Boosey and Hawks, 1987.

RAYNOR, H. *História social da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, R. M. S. *A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Uberlândia. Anais. Uberlândia: [s. n.], 2001. p. 41-66.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal do Planejamento. *Município em Dados*. São Paulo, 2000. Disponível em: <[www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=tabela&ordem\\_tema=1&ordem\\_sub\\_tema=12](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=tabela&ordem_tema=1&ordem_sub_tema=12)>. Acesso em: 20 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal do Planejamento. *Município em Mapas: Mapa político administrativo*. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/mm/panorama/pdf/pag01.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

SCHAFER, R. M. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. *A sound education*. Indian River: Arcana Editions, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Afinação do Mundo*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

THE PAT & MAT FANSITE. Disponível em: <<http://www.patandmat.net/index.html>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERTAMATTI, L. R. G. *Ampliando o repertório do coro infante-juvenil: um estudo de repertório inserido numa nova estética*. São Paulo, 2006, 296 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia/Etnomusicologia) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

WILLEMS, E. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. [S.l.]: Edições Pro-Musica, 1970.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORGES, A. H. Abordagens criativas: Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, São Paulo, 2007. Anais. São Paulo: ANPPOM, 2007. CD.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª. à 4ª série): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, M. C. *A Educação Musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAPRA, F. O ponto de mutação. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

DEL-BEN, L.; SOUZA, J. *Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM*. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, São Paulo, 2007. Anais. São Paulo: ANPPOM, 2007. CD.

ELLIOTT, D. J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University, 1995.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999

FONTEERRADA, M. T. O. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FRAZEE, J. *Orff Schulwerk Today: nurturing musical expression and understanding*. New York: Schott Music Corporation, 2006.

GAINZA, V. H. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1984.

\_\_\_\_\_. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

IMBERNÓN, F. (Org.). *Educação no séc. XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INÁCIO FILHO, G. *A Monografia na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1995.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1986.
- LANG, H. *Music in Western Civilization*. London: J. M. Dent, 1941.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- PAYNTER, J. *Here and now*. London: Cambridge, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University, 1992.
- PAZ, E. *Pedagogia musical brasileira do século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.
- PETRUCI, M. G. R. M.; MARTINO, V. F. Diretrizes e normas técnicas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. In: COELHO, J. G.; PETRUCI, M. G. R. M.; BROENS, M. C. (Org.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 27-36.
- PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- PORENA, B. *Kinder-musik*. Milão: Suvini-Zerboni, [s.d].
- REIMER, B. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliff, 1970.
- ROUSSEAU, J. - J. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SCHAFER, R. M. *The book of noise*. Indian River: Arcana Editions, 1998.
- SELF, G. *Nuevos sonidos en sala de aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.
- TARDIFF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000, p. 05-24. Disponível em: <[http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2010.
- WILLEMS, E. *La Preparación Musical de los más Pequeños*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- \_\_\_\_\_. *Educacion Musical I: Guia Didactica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

**POPULAÇÃO RESIDENTE, TAXA DE CRESCIMENTO, ÁREA TOTAL, E  
DENSIDADE DEMOGRÁFICA  
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E DISTRITOS MUNICIPAIS  
1980, 1991 e 2000**

População Residente, Taxa de Crescimento, Área Total, e Densidade Demográfica									
Município de São Paulo e Distritos Municipais									
1980, 1991 e 2000									
Distritos	População			Taxa de Crescimento		Área Ha	Densidade (pop/ha)		
	1980	1991	2000	1980/91	1991/2000		1980	1991	2000
<b>Município de S. Paulo</b>	<b>8.493.226</b>	<b>9.646.185</b>	<b>10.434.252</b>	<b>1,16</b>	<b>0,88</b>	<b>150.900</b>	<b>56,28</b>	<b>63,92</b>	<b>69,15</b>
Água Rasa	112.609	95.099	85.896	-1,20	-1,12	690	163,20	137,82	124,49
Alto de Pinheiros	51.178	50.351	44.454	-0,15	-1,37	770	66,46	65,39	57,73
Anhanguera	5.350	12.408	38.427	7,95	13,38	3.330	1,61	3,73	11,54
Aricanduva	92.790	96.512	94.813	0,36	-0,20	660	140,59	146,23	143,66
Artur Alvim	107.130	118.531	111.210	0,92	-0,71	660	162,32	179,59	168,50
Barra Funda	17.894	15.977	12.965	-1,02	-2,29	560	31,95	28,53	23,15
Bela Vista	85.416	71.825	63.190	-1,56	-1,41	260	328,52	276,25	243,04
Belém	57.195	49.697	39.622	-1,27	-2,49	600	95,33	82,83	66,04
Bom Retiro	47.588	36.136	26.598	-2,47	-3,35	400	118,97	90,34	66,50
Brás	38.630	33.536	25.158	-1,28	-3,14	350	110,37	95,82	71,88
Brasilândia	166.441	201.591	247.328	1,76	2,30	2.100	79,26	96,00	117,78
Butantã	56.934	58.019	52.649	0,17	-1,07	1.250	45,55	46,42	42,12
Cachoeirinha	105.726	125.852	147.649	1,60	1,79	1.330	79,49	94,63	111,01
Cambuci	44.851	37.069	28.717	-1,72	-2,80	390	115,00	95,05	73,63
Campo Belo	75.631	77.952	66.646	0,28	-1,73	880	85,94	88,58	75,73
Campo Grande	70.485	82.052	91.373	1,39	1,20	1.310	53,81	62,64	69,75
Campo Limpo	110.556	159.471	191.527	3,39	2,06	1.280	86,37	124,59	149,63
Cangaíba	97.792	115.070	137.442	1,49	1,99	1.600	61,12	71,92	85,90
Capão Redondo	128.194	193.497	240.793	3,81	2,46	1.360	94,26	142,28	177,05
Carrão	99.218	87.336	78.175	-1,15	-1,22	750	132,29	116,45	104,23
Casa Verde	103.455	96.396	83.629	-0,64	-1,57	710	145,71	135,77	117,79
Cidade Ademar	219.649	230.794	243.372	0,45	0,59	1.200	183,04	192,33	202,81
Cidade Dutra	122.990	168.821	191.389	2,92	1,40	2.930	41,98	57,62	65,32
Cidade Líder	70.508	97.370	116.841	2,98	2,05	1.020	69,13	95,46	114,55
Cidade Tiradentes	8.603	96.281	190.657	24,55	7,89	1.500	5,74	64,19	127,10
Consolação	77.338	66.590	54.522	-1,35	-2,20	370	209,02	179,97	147,36
Cursino	116.473	110.435	102.089	-0,48	-0,87	1.280	90,99	86,28	79,76
Ermelino Matarazzo	80.513	95.609	106.838	1,57	1,24	870	92,54	109,90	122,80
Freguesia do Ó	150.578	152.672	144.923	0,13	-0,58	1.050	143,41	145,40	138,02
Grajaú	117.301	193.754	333.436	4,67	6,22	9.200	12,75	21,06	36,24
Guaianases	50.417	81.373	98.546	4,45	2,15	860	58,62	94,62	114,59
Iguatemi	32.595	59.820	101.780	5,67	6,08	1.960	16,63	30,52	51,93
Ipiranga	117.588	101.533	98.863	-1,33	-0,30	1.050	111,99	96,70	94,16
Itaim Bibi	114.956	107.497	81.456	-0,61	-3,04	990	116,12	108,58	82,28
Itaim Paulista	107.259	163.269	212.733	3,89	2,98	1.200	89,38	136,06	177,28
Itaquera	126.272	175.366	201.512	3,00	1,56	1.460	86,80	120,11	138,02
Jabaquara	196.151	214.350	214.095	0,81	-0,01	1.410	139,11	152,02	151,84
Jaçanã	80.080	86.830	91.809	0,74	0,62	780	102,67	111,32	117,70
Jaguara	32.771	29.798	25.713	-0,86	-1,62	460	71,24	64,78	55,90
Jaguapé	39.867	44.361	42.479	0,98	-0,48	660	60,41	67,21	64,36
Jaraguá	47.416	93.185	145.900	6,33	5,11	2.760	17,18	33,76	52,86
Jardim Ângela	107.580	178.373	245.805	4,70	3,63	3.740	28,76	47,69	65,72
Jardim Helena	91.079	118.381	139.106	2,41	1,81	910	100,09	130,09	152,86
Jardim Paulista	117.804	103.138	83.667	-1,20	-2,30	610	193,12	169,08	137,16
Jardim São Luiz	163.634	204.284	239.161	2,04	1,77	2.470	66,25	82,71	96,83
José Bonifácio	24.049	103.712	107.082	14,21	0,36	1.410	17,06	73,55	75,94
Lajeado	69.418	112.807	157.773	4,51	3,80	920	75,45	122,62	171,49
Lapa	83.705	70.319	60.184	-1,57	-1,71	1.000	83,70	70,32	60,18
Liberdade	82.472	76.245	61.875	-0,71	-2,29	370	222,90	206,07	167,23
Limão	88.911	90.422	82.045	0,15	-1,07	630	141,13	143,53	130,23
Mandaqui	88.203	104.022	103.113	1,51	-0,10	1.310	67,33	79,41	78,71
Marsilac	4.439	5.992	8.404	2,76	3,83	20.000	0,22	0,30	0,42
Moema	72.162	77.340	71.276	0,63	-0,90	900	80,18	85,93	79,20
Moóca	84.583	71.999	63.280	-1,45	-1,42	770	109,85	93,51	82,18
Morumbi	31.077	40.031	34.588	2,33	-1,61	1.140	27,26	35,11	30,34
Parelheiros	31.711	55.594	102.836	5,24	7,07	15.350	2,07	3,62	6,70
Pari	26.968	21.299	14.824	-2,12	-3,95	290	92,99	73,44	51,12
Parque do Carmo	35.099	54.743	64.067	4,12	1,76	1.540	22,79	35,55	41,60
Pedreira	63.058	86.001	127.425	2,86	4,47	1.870	33,72	45,99	68,14
Penha	140.213	133.006	124.292	-0,48	-0,75	1.130	124,08	117,70	109,99
Perdizes	117.392	108.840	102.445	-0,69	-0,67	610	192,45	178,43	167,94
Perus	36.196	46.301	70.689	2,26	4,81	2.390	15,14	19,37	29,58
Pinheiros	94.679	78.644	62.997	-1,67	-2,43	800	118,35	98,31	78,75
Pirituba	132.679	152.305	161.796	1,26	0,67	1.710	77,59	89,07	94,62
Ponte Rasa	96.794	102.702	98.113	0,54	-0,51	640	151,24	160,47	153,30
Raposo Tavares	49.370	82.890	91.204	4,82	1,07	1.260	39,18	65,79	72,38
República	60.999	57.797	47.718	-0,49	-2,11	230	265,21	251,29	207,47
Rio Pequeno	84.798	102.791	111.756	1,76	0,93	970	87,42	105,97	115,21

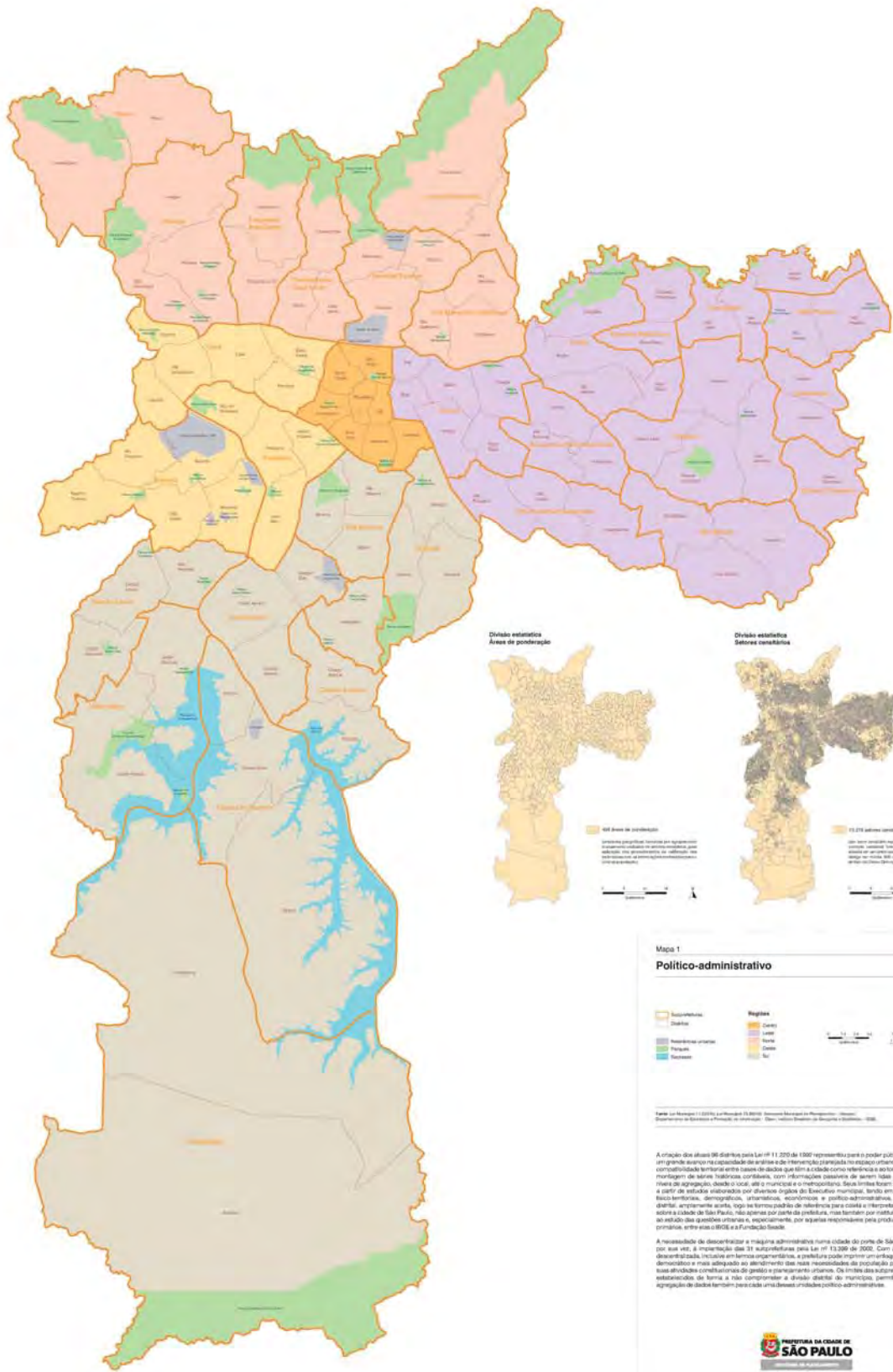
População Residente, Taxa de Crescimento, Área Total, e Densidade Demográfica									
Município de São Paulo e Distritos Municipais									
1980, 1991 e 2000									
Distritos	População			Taxa de Crescimento		Área Ha	Densidade (pop/ha)		
	1980	1991	2000	1980/91	1991/2000		1980	1991	2000
S. Miguel Paulista	100.182	102.964	228.283	0,25	0,87	750	133,58	137,29	160,76
Sacombã	163.967	211.200	71.179	2,33	-2,06	1.420	115,47	148,73	182,51
Santa Cecília	94.542	85.829	124.654	-0,88	-1,10	390	242,42	220,07	98,93
Santana	139.026	137.679	60.539	-0,09	-2,43	1.260	110,34	109,27	38,81
Santo Amaro	93.255	75.556	82.834	-1,90	1,83	1.560	59,78	48,43	82,83
São Domingos	69.457	70.386	139.333	0,12	-0,96	1.000	69,46	70,39	140,74
São Lucas	156.430	152.036	154.850	-0,26	0,30	990	158,01	153,57	119,12
São Mateus	118.421	150.764	97.373	2,22	-0,62	1.300	91,09	115,97	129,83
São Rafael	70.443	89.862	125.088	2,24	3,74	1.320	53,37	68,08	94,76
Sapopemba	178.989	257.617	282.239	3,37	1,02	1.350	132,58	190,83	209,07
Saúde	136.221	126.596	118.077	-0,66	-0,77	890	153,06	142,24	132,67
Sé	32.965	27.186	20.115	-1,74	-3,29	210	156,98	129,46	95,79
Socorro	40.738	43.194	39.097	0,53	-1,10	1.290	31,58	33,48	30,31
Tatuapé	89.389	81.840	79.381	-0,80	-0,34	820	109,01	99,80	96,81
Tremembé	96.815	125.075	163.803	2,36	3,04	5.630	17,20	22,22	29,09
Tucuruvi	115.586	111.884	99.368	-0,30	-1,31	900	128,43	124,32	110,41
Vila Andrade	22.584	42.576	73.649	5,93	6,28	1.030	21,93	41,34	71,50
Vila Curuçá	95.451	124.300	146.482	2,43	1,84	970	98,40	128,14	151,01
Vila Formosa	106.108	97.940	93.850	-0,73	-0,47	740	143,39	132,35	126,82
Vila Guilherme	68.410	61.625	49.984	-0,95	-2,30	690	99,15	89,31	72,44
Vila Jacuí	69.681	101.236	141.959	3,45	3,83	770	90,50	131,48	184,36
Vila Leopoldina	28.177	26.827	26.870	-0,45	0,02	720	39,14	37,26	37,32
Vila Maria	132.081	122.662	113.845	-0,67	-0,83	1.180	111,93	103,95	96,48
Vila Mariana	143.222	132.822	123.683	-0,68	-0,79	860	166,54	154,44	143,82
Vila Matilde	117.530	109.023	102.935	-0,68	-0,64	890	132,06	122,50	115,66
Vila Medeiros	162.011	156.140	140.564	-0,34	-1,16	770	210,40	202,78	182,55
Vila Prudente	124.777	114.297	102.104	-0,79	-1,25	990	126,04	115,45	103,14
Vila Sônia	62.853	83.006	87.379	2,56	0,57	990	63,49	83,84	88,26

Fonte: IBGE - Censos demográficos 1980/1991/2000, Contagem da População 1996

Elaboração: Sempla/Dipro

## **ANEXO 2**

# **MAPA POLÍTICO-ADMINISTRATIVO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**



Divisão estatística Áreas de ponderação



Divisão estatística Setores censitários



Mapa 1  
Político-administrativo



Fonte: Lei Municipal 1.220/04 e Lei Municipal 12.800/02. Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Desenvolvimento. Departamento de Estatística e Pesquisa. Observatório Urbano de São Paulo e Fundação IBGE.

A criação das áreas 96 distritos pela Lei nº 11.220 de 1996 representa para o poder público municipal um grande avanço na capacidade de análise e de intervenção planejada no espaço urbano, ao permitir a comparabilidade territorial entre setores de dados que têm a cidade como referência, ao mesmo tempo a montagem de bases históricas confiáveis, com informações passíveis de serem lidas em diferentes níveis de agregação, desde o local, até o municipal e o metropolitano. Seus limites foram estabelecidos a partir de estudos elaborados por diversos órgãos do Executivo municipal, tanto em áreas técnicas (Banco territorial, demográfico, urbanístico, econômico e político-administrativo). Esta divisão distrital, entretanto, ainda, não se tornou padrão de referência para a cidade e a hierarquização de dados sobre a cidade de São Paulo, não apenas por parte da prefeitura, mas também por instituições voltadas ao estudo das questões urbanas e, especialmente, por aquelas responsáveis pela produção de dados primários, entre elas o IBGE e a Fundação Ibope.

A necessidade de descentralizar a máquina administrativa numa cidade do porte de São Paulo levou, por sua vez, à criação da Lei nº 12.800 de 2002. Com uma estrutura descentralizada, inclusive em termos organizacionais, a prefeitura pode imprimir um enfoque local - mais democrático e mais adaptado ao atendimento das necessidades da população localidade - às suas atividades correntes de gestão e planejamento urbano. Os limites das autarquias foram estabelecidos de forma a não comprometer a divisão distrital do município, permitindo assim a agregação de dados também para cada uma dessas unidades político-administrativas.



## **ANEXO 3**

### **ENTREVISTAS**

O Anexo 3 é composto pelas entrevistas realizadas com os educadores pesquisados neste trabalho. Em virtude da opção de manter seu anonimato – a fim de preservar-lhes a devida privacidade –, seus nomes e os nomes das instituições às quais eles estão ou estiveram vinculados, como profissionais ou como alunos, foram omitidos.

**Programa de Pós-Graduação em Música**  
**Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da  
Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educador Musical: A

Data: 08/04/10

**Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Tenho formação em canto (bacharelado) e estou cursando licenciatura.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Estou há cinco anos trabalhando com Educação Musical; a faixa etária que atendo atualmente é de 6 a 18 anos.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Sempre que possível (cursos da ABEM).*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*Atualmente não, mas já tive problemas com classe muito lotada (39 alunos no curso de iniciação musical).*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Meu trabalho tem influência dos métodos Dalcroze, Kodály, e Suzuki.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*As propostas de Schafer têm como ponto central a noção de paisagem sonora; acho que podem ser desenvolvidas atividades em sala de aula baseando-se nas ideias que ele tem.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*Fazer com que os alunos tenham um bom entendimento do tema que será abordado.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*As condições no local onde trabalho atualmente são boas.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Como trabalho com iniciação musical, atualmente procuro trabalhar canções folclóricas, canções que trabalham notas em grau conjunto, sempre buscando de uma forma divertida desenvolver a afinação.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Sim, mas nos locais em que trabalho, os alunos da iniciação musical não têm uma boa aceitação quando ouvimos música erudita; procuro desenvolver esta atividade de forma bem gradativa, ouvindo música popular e erudita.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Todos os dias*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*São muitos compositores, vou citar alguns: Palestrina, Bach, Bethoven, Stravinski, Tom Jobim, samba, bossa nova.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

**Muito obrigada pela sua participação!**

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educadora Musical: B

Data: 07/03/2010

#### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Iniciei meus estudos de piano aos 3 anos de idade em um conservatório. Aos 11, passei para a Instituição X<sup>59</sup>, onde fiquei até os 17. Em 2005, ingressei na Licenciatura em Educação Musical, que concluí em 2008. Em 2009, entrei para o curso de Especialização em Educação Musical, que tem duração de 2 anos.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Trabalho desde 2005, atuando em escolas regulares. Atualmente, atendo alunos de 2 a 14 anos.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Faço uma média de 4 cursos por ano (ARCI, Teca Oficina de Música, Enny Parejo, etc.) e participo dos Congressos da ABEM e da ANPPOM com certa frequência.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

---

<sup>59</sup> A educadora menciona o nome de uma importante escola de música na cidade de São Paulo, à qual ela esteve vinculada como aluna.

*Todas citadas acima são relevantes. Acrescentaria outra talvez mais relevante que essas, que é o ambiente ruidoso. Acredito que espaço físico e materiais são questões que podem ser contornadas com um pouco de paciência e criatividade, e a comunicação e a proposta pedagógica são problemas enfrentados pela maioria dos professores, não sendo privilégio dos educadores musicais. Mas um ambiente ruidoso realmente é uma dificuldade quando se propõe a trabalhar com apreciação, criação, performance, ou até mesmo quando você quer conversar com seus alunos. Hoje, acredito que minha maior dificuldade é fazer meus alunos se concentrarem e ouvirem algo com tantos ruídos interferindo durante a aula.*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Todos que estudei, de certa forma, exercem uma influência em meu trabalho, mas não sigo nenhum “método”. Utilizo as referências conforme as necessidades. Posso citar Orff, Dalcroze, Kodály, Gainza, Schafer, Cage, Koellreutter, Swanwick, entre outros...*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Sim, conheço. O que mais me atrai é sua preocupação com a ecologia sonora, que está diretamente ligada ao maior problema da escola hoje: o ambiente ruidoso. Outro ponto importante é a possibilidade que Schafer oferece de “brincar” com os sons, de fazer música com que está disponível, sem necessariamente ter um instrumento musical. Recentemente, fiz com meus alunos uma composição a partir de sons feitos com uma folha de sulfite, e eles saíram da aula realizados.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*Acredito que para essa pergunta, uma resposta rápida seria CLASP (TECLA). Técnica, execução, composição, literatura e apreciação, sendo que, em minha opinião, a apreciação é a que deveria ter maior atenção, já que numa escola regular não temos a pretensão de formar músicos, mas sim, ouvintes críticos.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Provavelmente, daria mais espaço à performance, já que atualmente, não possuo tantos instrumentos musicais para utilizar em minhas aulas, e não os utilizo com frequência.*

*Acredito que tocar um instrumento faz com que os alunos se sintam mais “musicais”, mais “atuantes na música”, de certa forma.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*O repertório é variadíssimo. Desde canções folclóricas, passando por um repertório de MPB, músicas nacionais e internacionais e também eruditas (incluindo as contemporâneas).*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Preparo atividades de apreciação musical e escuta com bastante frequência. Normalmente, escolho uma música que esteja dentro dos objetivos que quero desenvolver com aquela turma, e oriento uma escuta para esses objetivos. Por exemplo, se estou trabalhando a diferença entre instrumentos de sopro e cordas, vou utilizar 3 músicas: Hai Kai III (CD Uakti 21), Bourré (CD do método Aprendendo a Escutar) e Quinteto de Sopros, do Hindemith (CD do método Aprendendo a Escutar). Cada música é apresentada em uma aula diferente, com atividades que envolvam não só a escuta voltada para o objetivo central (cordas e sopro), mas também movimento e outros conhecimentos que estejam envolvidos com a linguagem musical (como por exemplo, Bourré é composta em Forma Rondó, o que implica preparar atividades que também estejam relacionadas à Forma Rondó).*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Atualmente, dando 44 aulas por semana, só me resta tempo para ouvir as músicas que vou utilizar nas aulas. Mas procuro ouvir música no trajeto de casa para a escola ou enquanto estou fazendo algum trabalho no computador.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*MPB, Bossa Nova, Rock, Jazz, Erudito (Clássico e Romântico)/ Chico Buarque, Toquinho, Oswaldo Montenegro, Vinícius de Moraes, Clube da Esquina, Scorpions, Legião Urbana, Titãs, Louis Armstrong, Beethoven, Mozart, Chopin, etc.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

**Muito obrigada pela sua participação!**

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educadora Musical: C

Data: 28/06/10

### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Estudei bacharelado em piano; estudei flauta doce e transversal, cravo, traverso barroco, lira e kantele. A estética de períodos diversos e o conhecimento em História e Filosofia considero essenciais para o trabalho com Música.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Há 32 anos; há 10 anos dou aulas na Instituição III para alunos de 10 a 16 ou 17 anos; este trabalho é bastante peculiar porque envolve conteúdos mais específicos. Também dou aula para Educação Infantil e Ensino Fundamental I; sempre gostei de trabalhar com alunos comuns, em sala de aula embora seja desgastante para o músico trabalhar num contexto no qual se ignora (na grande maioria das vezes) a contribuição real que a Música oferece.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Atualmente não com tanta frequência, mas me mantenho sempre atualizada em relação a isso. Durante vários anos seguidos dei cursos nesta área, incluindo supervisão e coordenação para escolas.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*Na Instituição III não, pois trata-se de um trabalho de Música para músicos e a instituição não só respeita o profissional que trabalha nela, como fornece todo subsídio possível para que o trabalho aconteça da melhor maneira possível; temos autonomia. A demanda é muito grande, mas o trabalho é extremamente gratificante. Porém, em escolas de educação formal, a questão é outra; pessoalmente aprecio o desafio de trabalhar, tentar implantar um trabalho, modificar comportamentos, cenários sonoros e a escuta de alunos e professores. Nem sempre somos bem-sucedidos nessa empreitada e o trabalho é insano, mas compensa quando vemos crianças mudarem condutas e professores admitindo que gritar é o pior dos atalhos para conseguir silêncio. Gosto de trabalhar pelo silêncio e orientar à escuta; é a partir daí que considero que a Educação Musical possa começar a acontecer. É comum a escola não compreender isso no início. Um aspecto que considero terrível nas escolas (de maneira geral) é o ruído externo que incita o falar gritado e às festas movidas a cantores da mídia (xuxas, ivetes, sandys e por aí afora); triste também é vermos professoras usando CDs como apoio para o canto das crianças (inadequado em todos os sentidos – da tonalidade, à qualidade estética e à fonte sonora); infelizmente noto que – à exceção das escolas Waldorf, onde a professora de Música é soberana em todas as festas e obrigatoriamente tem de ser afinada e saber cantar na tessitura da voz infantil – a regra geral é a escola não acreditar que possamos realizar trabalhos interessantes com as crianças nas festas escolares; penso que a escola realmente desconhece o potencial de nossa matéria. Muitas vezes o professor de Música ou é objeto secundário nos "temas" que criam para as festas ou acaba por ter de sujeitar-se às apresentações de forma "desamarrada" do restante dos colegas (quando honestamente recusa-se a ensaiar canções das supracitadas cantoras...). Este é o meu caso: não uso microfone para falar e meus alunos aprendem a cantar. Quando há apresentação escolar, só começamos quando há total silêncio. Acredito que deva haver reeducação de conduta. A Música deve transformar atitude e posturas.*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Procuro fundamentar tudo. Meu trabalho é fundamentalmente fenomenológico, como o é a própria Música. É necessário lembrar que a fenomenologia é um caminho científico que parte da observação. Tenho minha história, minha biografia que determina minha postura em relação ao trabalho e o conhecimento e experiência que acumulei com o passar do tempo. São vários os autores que li, como são várias as influências. Há Goethe, Platão, há Murray*

*Schafer, Luigi Chiafarelli (como escola fisiológica do piano e na qual tive minha formação), há Villa-Lobos (livros sobre áreas diversas); há leituras constantes e observação permanente. Houve Rolf (trabalho corporal) e muitos trabalhos dos quais participei como sujeito. Dança, envolvimento em pesquisa na área de neurologia e psicanálise. Tudo acrescenta o tempo todo. Tive a família do meu pai e ele próprio que tocava piano e ouvia clássicos e jazz. E acredito que hoje, o que me faz ter certezas dos caminhos nos quais acreditei sempre, são meus filhos, pois os quatro são músicos. Não tenho uma "linha" que siga e nem aprecio isso; acredito que tenhamos que ler muito, estudar sempre.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Sim, claro! Penso que são leituras obrigatórias, fundamentais em minha opinião. São reflexivas se nos apropriamos delas. Leio e releio (como livro de cabeceira...) "A Afiinação do Mundo", que considero maravilhoso.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*O silêncio. A escuta sensível. O gesto.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Tenho duas frentes de trabalho. Na Instituição III, trabalho como gosto. Considero que lá há condições ideais de ensino. Na escola de educação formal (Pré-Escola e Ensino Fundamental) não há essa condição e não acredito que possa haver por conta dos equívocos que a Educação vive, principalmente a rede particular de ensino que trata o aluno como cliente. De qualquer forma, em sala de aula ou onde quer que seja, procuro criar "a condição ideal" dentro da possibilidade que me é dada e trabalhar com prazer, sempre.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Procuro cantar muito e parto das lengas, dos refrões, pequenas canções, jogos rítmicos, movimentos, dependendo da faixa etária. Gosto do repertório folclórico porque – parafraseando Villa-Lobos – apreciar e preservar a cultura popular é um exercício de cidadania. Este repertório eu desenvolvo tanto no colégio em que dou aula, como na Instituição III, junto com outras atividades didáticas específicas.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Para mim, o ponto de partida é o ato (sagrado) do silêncio. A escuta é consequência. Parto do silêncio porque acredito que ele traz o ouvir. No silêncio me comunico por gestos. Qualquer atividade só tem início após haver silêncio total; muitas vezes há muitos ruídos fora da sala e então observamos que podemos "isolá-los" lá fora e criar um ambiente sonoro diferente em nossa sala. É difícil, mas funciona. Não levanto a voz com os alunos e eles acabam imitando essa atitude em minha aula. Há várias estratégias que utilizo como brincadeiras para trabalhar a escuta; elas fazem parte de todas as aulas em qualquer escola, com qualquer faixa etária e com qualquer nível de conhecimento do aluno.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Constantemente, desde que me lembro por gente e quando não ouço, penso. E é raro não sonhar com música.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Dos anônimos da Idade Média aos contemporâneos; músicas de culturas e épocas diferentes da nossa. Gosto muito do compositor Arrigo Barnabé. Ouço muito jazz também. Gosto de ópera e ballet. No entanto, a estética do barroco é a que mais me fascina.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação adicional?

*Sim: acredito que devemos sempre nos lembrar que criança aprende por imitação; mais que pelo que falamos, por aquilo que transmitimos através de nossas ações, atitudes e posturas; também devemos levar em conta as fases do desenvolvimento da criança antes de lançarmos sobre ela conteúdos.*

*Educação musical é Educação antes de qualquer coisa e para educarmos de verdade devemos nos ocupar em retirar dificuldades possíveis ao aprender. A aprendizagem deve ter significado (em qualquer idade); devemos ser verdadeiros como pessoas e nos colocar no lugar do aluno, sempre. Educação e autoeducação devem caminhar juntas.*

**Muito obrigada pela sua participação!**

**Programa de Pós-Graduação em Música**  
**Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da  
Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educadora Musical: D

Data: 30/06/2010

**Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*A minha comprovação de experiência em área é considerável, mas a titulação, assim reconhecida como acadêmica, é muito ruim. Está para ser desenvolvida, comprovada e legitimada.*

*A minha formação musical é bastante diversificada e heterogênea. Já tentei completar o curso de Música seis vezes, estou na sétima tentativa e acho que dessa vez conseguirei. Durante meu estudo não formal de Música, tive o privilégio de estudar com grandes mestres, como Damiano Cosella, Beth Pinheiro e Fernando Carvalhaes, entre outros. Fiz muitos cursos oferecidos pelo coral de uma universidade de São Paulo, que eram de altíssima qualidade, algo que eu levo pela minha vida e tento passar adiante da melhor maneira possível, tal foi a experiência adquirida naquela época com a informação teórica e com a prática nos coros da universidade. Além disso, participei de diversos festivais de música, sempre na área coral, de inúmeros cursos livre de diversas instituições. Mas a maior parte do meu aprendizado eu obtive integrando equipes, exercendo funções como oficina de laboratórios corais, laboratórios de regência, de técnica vocal que foram ministrados durante uma década por mim e vários colegas. Foi um grande exercício de troca, de compartilhamento de experiências e informações por todo o território brasileiro. Íamos do “Oiapoque ao Chuí”; viajávamos o Brasil inteiro ministrando cursos, oficinas, laboratórios, promovendo mesas redondas, palestras, debates, reflexões a respeito do canto coral enquanto instrumento de Educação Musical. Percebo que meu aprendizado foi adquirido nesses trabalhos, mais do que integrando cursos como aluna. Em suma, foi nos corais, em conversas*

*com colegas, e por meio do estudo autodidata. Posso afirmar que o canto coral me conduziu de uma maneira efetiva para a área de Educação Musical, sobretudo o trabalho com coros infantis e juvenis.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Trabalho há 34 anos com Educação Musical. Atualmente, salvo poucas exceções de crianças com 5 e 6 anos, a maior parte do coro infantil, com aproximadamente 40 integrantes, vai de 8 a 12 anos, até a muda vocal, ou enquanto a criança apresente interesse e maturidade para integrar o coro juvenil.*

*Os coros juvenis, atualmente dois, são direcionados a estudantes de 12 a 17 anos, a princípio. Mas, embora essa faixa etária seja predominante, o coro a extrapola. Os coralistas manifestam vontade de permanecer no grupo e vão ficando. Atualmente, há jovens de até 27 anos integrando o coro juvenil.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Antigamente muito mais. Até os 30 anos eu era mais “disponível”, por assim dizer. Viajava, participava de muitos congressos, cursos, festivais... Depois a vida muda e eu, como regente, passei a trabalhar com o Coral Y<sup>60</sup>. Esses trabalhos [no Coral Y e na instituição pesquisada] como regente são tão absorventes que você se afasta de algumas coisas. A exigência de produtividade, característica de trabalhos como este, é bastante alta. Eu acabei assumindo algumas funções administrativas – além das artísticas – que exigiam uma grande disponibilidade. Foi uma experiência importantíssima e privilegiada, mas uma das perdas foi o distanciamento que eu tive do que vinha acontecendo na área da educação. Acho que houve uma perda grande, pois eu me distanciei consideravelmente de todo o movimento da Educação Musical, que visivelmente tem crescido bastante nos últimos anos. Quando foi sancionada a Lei que traz a Música de volta ao currículo obrigatório das escolas de Ensino Básico foi que eu percebi o quanto eu estava afastada de tudo isso e que deveria me reaproximar e voltar a saber o que acontece, pois foi um distanciamento considerável, de oito a nove anos. Com isso, eu deixei de fazer um exercício que até então era muito praticado por mim, de troca de experiências com colegas, de forma a me renovar, me informar, algo tão*

---

<sup>60</sup> A fim de se manter a identidade da educadora no anonimato, optou-se por omitir o nome do coral e da instituição à qual ele está vinculado.

*importante na área educacional. De um ano e meio pra cá tenho tentado “correr atrás do prejuízo”, procurando me aproximar novamente.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*É muito difícil trabalhar em condições ideais. Trabalha-se com o que se tem disponível. Devemos considerar as condições reais: é um órgão público, com um orçamento que não atende às necessidades da escola (o que não é exclusividade desta, apenas).*

*No meu caso, a faixa etária é uma questão importante a ser destacada. Eu não gostaria que crianças de cinco anos tivessem atividades de musicalização e canto coral com as de 12, por exemplo. Há um repertório, uma abordagem, uma linguagem a ser desenvolvida. Além disso, as áreas de interesse, a temática... são questões que deveriam ser diferenciadas. Penso que encontros entre essas faixas etárias são importantes, mas a atividade em si deveria ser diferenciada, com horários e espaços físicos diferenciados. Espaço físico, então, é uma das dificuldades por mim encontradas para a realização do meu trabalho. É difícil dividir o coro, criar espaço e oportunidade para atender às diferenças e singularidades de cada faixa etária. Como não temos espaço físico e salas disponíveis para tal ação, nós optamos por agregar os alunos.*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Com a própria experiência e a reflexão desenvolvem-se mecanismos, estratégias e condutas frente à classe... Quase uma “linha pedagógica” própria. Mais tarde, no meu caso especificamente, quando tive acesso ao trabalho dos grandes educadores musicais do século XX, foi possível perceber certa identificação, a despeito de eu não ter feito nenhum curso formal a respeito do assunto.*

*Eu gostaria de citar, primeiramente, Carl Orff, cujo método foi o que melhor assimilei pelo fato de que toda a minha iniciação musical se deu através deste método, no Conservatório onde estudei Música quando criança. Neste conservatório, o método Orff era adotado como uma grande referência, como uma espinha dorsal. Lá, ele era aproximado da cultura brasileira ao máximo: o repertório alemão desenvolvido por meio da coletânea Orff Schulwerk era utilizado eventualmente; eu até hoje utilizo algumas coisas em determinadas ocasiões. Mas eu introduzo música folclórica brasileira desde o início, e o que eles [no*

conservatório] faziam era exatamente isso. Nós desenvolvíamos com o instrumental Orff, peças de tradição oral, de tradição popular do folclore brasileiro: temas de maracatu, de congadas, de Moçambique... Era uma injeção orffeana na nossa cultura, com nossos hábitos e costumes, nossa maneira de pensar e viver. E isso foi muito saudável. Tenho contato com muitas pessoas que passaram por esse conservatório e se transformaram em pessoas de uma qualidade humana singular. Penso que essa experiência definiu muito na minha vida, meu comportamento e minha personalidade, como, acredito eu, de várias outras pessoas que estudaram nesse conservatório. Tenho um vínculo direto, uma história ligada a Orff, principalmente com a questão da consciência corporal, a música e o movimento, o som e a improvisação, e experiência antes do conceito, antes da teoria propriamente dita. Depois eu vi que Willems também e tantos outros. Há pontos de encontro em todas essas linhas pedagógicas. Eu acredito que tenha tomado contato de alguma forma com essas metodologias e que eu tenha sorvido delas; percebido o quanto era bom e passado a utilizar em minhas aulas.

Ao mesmo tempo, por muitas vezes, ao ter um primeiro contato com metodologias que eu nunca tinha estudado, percebi diversas identificações com procedimentos que me são habituais em sala de aula, o que me deixou satisfeita. Foram identificações por meio de leituras, cursos rápidos, conversas, contato com colegas, mais recentemente por meio da internet, e também por meio de observações, e críticas de pessoas que vêm assistir meus trabalhos: ensaios, concertos, aulas, ex-alunos que se reaproximam e estabelecem relações entre o meu trabalho e o que é preconizado por alguns educadores musicais, tais como Willems e Schafer.

Depois assisti a algumas palestras, fiz alguns mini-cursos e fui percebendo que já realizava algumas coisas há tanto tempo em ensaios, em práticas e atividades com as crianças. Sem dúvida nenhuma, Orff e Willems são os de que mais gosto, mas me aproximo deles sem os conhecer profundamente, o que é uma pena. Quem sabe agora, até os 60, os 80 anos, se eu viver até lá, eu consiga me aproximar e conhecer mais a respeito da vida e obra de tais autores.

Acho que hoje em dia, me aproximo mais do Schafer, porque às vezes passamos uma aula inteira sem desenvolver repertório, mas desenvolvendo escuta e vocalidade. No coral infantil, o repertório é o menos importante. O que importa é a sensibilização musical.

Quanto a Kodály, tenho pouca aproximação, talvez um pouco do solfejo relativo, do manosolfa, mas apenas como uma ferramenta em algum momento do trabalho, da atividade

*ou do processo. Eu ainda questiono o solfejo relativo, eu não o adoto. Identifico-me mais com o desvendar da voz, do Rudolf Steiner... e com as entidades que são os sons, com a experiência sonora através da voz, com a diferenciação entre alturas, e por aí vai... mas com o caminho do Schafer também, com a origem do som e o quanto ele pode ser modificado, o quanto ele é modificado, o quanto ele transforma, se transforma e é transformador do que nos cerca, da percepção de mundo que nós temos e o quanto ela é constantemente modificada. Eu acredito mais nessa linha do que em algo aparentemente facilitador, mas que é rígido ao mesmo tempo. Por que eu tenho que solfejar ou cantar tudo em Dó Maior? Eu gosto dos movimentos, acredito na associação com gestos... de uma outra notação que não seja a tradicional. Isso eu acho que liberta, que não prende. Por essas razões eu não utilizo tanto Kodály.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Não as conheço profundamente, infelizmente, mas tive algum contato e gosto do que conheço. Acho que ele é uma pessoa que pensou além. Que sintonizou aprendizado musical com o conhecimento para a vida. Aula de teoria musical ou de musicalização não é aula de Música, apenas, mas de mundo. De percepção de mundo, da vida, do outro, de si mesmo... Da consciência, da realização consciente do som, do gesto, da nossa atuação artística. Acredito muito nessa ideia, nessa proposta. Já a emprego há muito tempo sem nem saber quem era Schafer. Mas acho que é preciso dar passos além desses. A proposta é inspiradora, preparadora, deixa um espaço importantíssimo bem cuidado, sem preconceitos e abre portas. Mas é preciso ir além.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*Prazer, motivação, sensibilidade, percepção – no sentido mais generoso de todas essas palavras – sociabilização (é importantíssimo que o aluno se sinta à vontade), criatividade. Eu não vou tocar em nenhum outro assunto. Acho que se a aula aconteceu sem qualquer conceito estrutural, mas existiram os pontos mencionados acima, não há problema algum.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Gostaria de encontrá-los mais vezes na semana. E que pudéssemos nos encontrar com atividades sempre variadas; que pudéssemos sair da escola, experimentar outros locais, outras escutas.*

*Gostaria de ter instrumentos para utilizar nas aulas de canto coral ou de musicalização. Não temos instrumentos de apoio, disponibilizados para as aulas de coro e musicalização. Estou para comprar isso, inclusive. Gostaria de, além do instrumental, de ter alguns materiais disponíveis: canetas coloridas, lápis de cor, cadernetas, papéis de todos os tipos, cadernos – até para recados para levar para casa – cola, tesoura, fitas adesivas... tudo isso com o objetivo de corporalizar a experiência. É importante que a experiência musical perceptiva possa ser corporalizada, de alguma forma. E isso pode ser feito, por exemplo, por meio de atividades como: construir um brinquedo, fazer pipas, papagaios... Isso traz a ideia de apoio, de ar... E traz consigo a sensação de liberdade ao empinar papagaios. Em São Paulo, ninguém empina nada. Em parques, até acontece de vez em quando, mas já são comprados feitos... e passar pelo processo da construção é o processo que o aluno passa para se conhecer, para conhecer a própria voz, para exercitar esse meio de expressão sem as frustrações que muitas vezes advém dessa prática quando se é adulto. Olhando-se para o processo, pode-se notar que eu costumo utilizar estratégias de ensaio que fogem aparentemente da música mas que ilustram o fazer musical, o fazer vocal, o exercício vocal. Mas sinto falta, sem dúvida, de suporte material.*

*Em condições ideais, gostaria de ter uma equipe de profissionais de outras áreas para dar suporte à prática coral: de um profissional da área de voz que reúna conhecimentos fisiológicos, com formação ou informação na área de fonoaudiologia (principalmente porque eu trabalho bastante com meninos e meninas em mudança vocal, essa faixa tão delicada e específica). Gostaria de ter alguém que pudesse fazer um acompanhamento dramático, corporal, teatral, com certa periodicidade: improvisação, teatro, jogos, dança... São pontos que não fazem parte da minha formação. Não tenho a prática e a informação que eu gostaria de ter nesses assuntos, por isso gostaria de dividir o trabalho com profissionais de outras áreas. Dessa forma, o trabalho seria complementado de forma bastante interessante. Gostaria, também, de ter um pianista acompanhador, que pudesse dividir o trabalho comigo; e que nossas classes tivessem mais contato com outras classes, outros trabalhos, outras escolas, assim como receber visitas. São coisas importantíssimas.*

*Gostaria, de ter condições de fazer o acompanhamento e o registro do aproveitamento de cada coralista. E conversar individualmente com eles de vez em quando, oferecer um retorno.*

*Às vezes você quer ter um contato com aquela criança ou com aquele jovem e não consegue por não haver condições de espaço e, sobretudo, tempo. É muito difícil.*

*Gostaria, também, de registrar os trabalhos que nós temos feito aqui, da melhor maneira possível. Alguns dos meus alunos, os mais velhos, têm feito isso, de uns tempos pra cá. Esses alunos são, inclusive, monitores dos mais jovens e tomaram isso a peito. Resolveram fazer esses registros para que, no futuro, isso possa servir como uma das inúmeras referências, baseada em pesquisa de campo, em experiência de trabalho, disponível para quem quiser ver. Pretendemos construir um acervo de resultados e processos, mas de maneira bem gradativa. Temos 12 anos de trabalho, e acho que já podemos contar alguma história que talvez acrescente para as pessoas que se interessam pela área.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Isso é muito variado... Aqui, trabalho com dois grupos juvenis. Quando eles acabam de entrar na escola, é necessário que se faça uma preparação. Não é possível desenvolver o repertório de imediato. Há toda uma sensibilização quanto à expressão vocal, aos fundamentos da técnica vocal, são feitas experiências com o próprio corpo, exercícios que envolvam movimento, gestualizações e corporalizações do som. Então, inicialmente, não há uma preocupação com o repertório. Ao final de um período ele é introduzido. Eu costumo introduzir melodias a duas e a três vozes... Muitas vezes eu componho ou arranjo peças para esse grupo iniciante, de acordo com as necessidades dele. Os integrantes do grupo mais experiente, que é o juvenil II, muitas vezes já cantam desde crianças. Eles têm a mesma faixa etária do grupo anterior, mas têm maior experiência com canto coral e, por essa razão, já desenvolvem o repertório de coro jovem. Há uma parte do repertório voltada para vozes ainda em desenvolvimento, em muda vocal, geralmente a três vozes, escrita em uma tessitura adequada a essa faixa. Por essa razão, evitam-se os extremos: notas muito graves ou muitos agudos; geralmente há apenas uma voz masculina, para se evitarem excessos, enfim. Mas o repertório já expressa um nível de exigência e dificuldade considerável. Então há resgate principalmente da música brasileira para coro (aproximadamente 60 % do repertório), música contemporânea (de variadas tendências dos séculos XX e XXI). Há também uma atenção voltada (pelo menos nos últimos dois anos) ao repertório de música antiga, renascentista – há poucos grupos voltados para esse tipo de repertório em que a polifonia é a principal textura, e acredito que acrescente bastante à percepção desses jovens, inclusive para a formação teórica e estrutural deles. Estamos, neste momento, com obras do século*

*XX, arranjos desde música popular, folclóricas e peças originais brasileiras, europeias e norte-americanas, além das peças renascentistas.*

*O coro infantil, por sua vez, tem um repertório bastante circunstancial: trabalhamos temas em sala de aula. Muitas vezes são as crianças que o sugerem. Cada tema pode variar de acordo com a época do ano, a faixa etária, as experiências que elas trazem da vida delas, enfim. Cada tema às vezes dura um mês; outras vezes, duas aulas. Mas ele é desenvolvido e há uma música para ele. No momento elas estão fazendo: uma canção japonesa, com arranjo do Teruo Yoshida, que fala sobre a história da perseverança, da lealdade, da virtude em ser fiel a si mesmo, assunto que foi abordado em classe com as crianças. A “Vois sur ton chemin”, que é a música do filme “Les Coralistes”. Nós assistimos ao filme, conversamos a respeito, as crianças gostaram da música e começamos os ensaios. Mas nós extrapolamos o filme e trouxemos a música para a realidade local: há crianças que ficam, aqui no portão da escola, “jogadas”, deitadas na rua sem os pais. Foram levantados questionamentos acerca dessas crianças: elas causam medo a eles? São crianças da mesma forma? Do que elas gostam? Do que não gostam? Que sentimentos que elas têm? O que muda ter família? O que muda ter um lar? O que muda ter um caminho? Às vezes temos muitas conversas e cantamos pouco em sala de aula. Mas essas conversas são muito importantes. E elas participam ativamente das discussões; têm opiniões contrárias e são respeitadas por isso. Não existe uma “moral da história ao final da aula”. Faço questão de que não haja algo do tipo: “isto é o certo” ou “é isso que vocês devem seguir”... Eu tenho muito cuidado, muito zelo com isso, porque é indução... Existem, evidentemente, as leis de convivência, mas elas são diferenciadas em outras culturas, por exemplo. O que é aceito aqui pode não ser aceito da mesma forma em culturas distintas: em uma tribo africana, no oriente ou com os esquimós, por exemplo. Existem várias formas de pensar e de reagir a esse pensar. A gente pode pensar diferente? E em Música? A gente pode pensar diferente? Claro que sim! Devemos pensar diferente!*

*Mas voltando à questão do repertório, devo dizer que ele é abordado de acordo com o tema escolhido. De dois anos para cá, as crianças começaram a trabalhar outras fonéticas, não só da música brasileira. De toda a maneira, a música brasileira tem sido a principal linha de repertório abordada pelo coro: música folclórica, música popular brasileira (em escala bem menor, uso muito mais música folclórica) e erudita. Cantamos peças do Osvaldo Lacerda, Guerra-Peixe, Villa-Lobos... Uma vez, fizemos um repertório só de canções do guia prático, fizemos arranjos para as peças, elas as encenaram... Imprimimos um pouco da personalidade*

*do coro nas peças. Foi uma experiência bem interessante... Conhecemos mais – todos nós – sobre o repertório do Villa-Lobos, numa abordagem acessível para elas o que foi interessante para todos os envolvidos.*

*Eu costumo evitar produtos muito estigmatizados. Fizemos no ano passado “Criança Não Trabalha”, do grupo Palavra Cantada. Mas não adianta: na hora em que cantamos essa peça, ou “Fome Come”, a ligação é direta. A referência é muito forte. E isso dificulta que criemos a nossa própria experiência. É necessário que seja um diferencial para eles, para a vida deles, ainda mais nessa idade. Por isso, não acho interessante pegar algo pronto, que de antemão já se sabe que vai dar certo... Prefiro desenvolver outras coisas, fazer outras escolhas...*

*No momento estamos fazendo dois ou três cânones, agora está mais fácil para o grupo (eu acho difícil cantar cânone, as pessoas costumam dizer que é fácil, uma brincadeira... Particularmente, acho bem complicado: as entradas, as saídas, os cruzamentos... só depois de certa maturidade é possível fazer cânones com consciência.).*

*Fazemos também composições originais e outras peças de maior dificuldade: uma canção cigana da Iugoslávia, chamada Niska Banja, que tem compassos de sete, nove e onze tempos. O processo de aprendizado da peça foi muito prazeroso: contou com improvisações sobre palavras, frases e textos... Houve brincadeiras e muita experiência corporal. Depois de tudo isso, elas cantam como se estivessem em casa fazendo coisas corriqueiras. A dificuldade foi completamente vencida. Elas ficaram preparadas de tal maneira com esses compassos ímpares (que trazem outra sensação de medida, outra mensuração) que no ano passado fizemos um Britten que tinha vários trechos em sete por oito. A orquestra errava muito... Em uma ocasião, o maestro pediu para que o grupo pegasse a música de um determinado trecho e uma menina do coro disse: “Professora, é aquele trecho do ‘casa, casa, música?’”. Para ela ficou assim. Em vez de pensar em compassos, eles experimentaram outra forma de absorver o assunto, por meio da experiência nos ensaios. E essa foi a maior recompensa que eu podia ter: ouvir “é casa, casa, música” foi muito melhor do que seria ouvir “é o sete por oito?”. Então ficou “casa, casa, música” pro resto da vida. Existe um vocabulário que é inventado/desenvolvido em sala de aula. Acho que isso ajuda e marca o assunto de uma forma positiva. Evidentemente, eles também aprendem os termos técnicos daquilo que estamos tratando: fraseado, articulação, compasso setenário, e por aí vai. Mas isso só depois que eles já inventaram palavras e já se expressaram de outra forma.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Um dos recursos de escuta utilizados pelo grupo com frequência é o som ambiente: o som da escola, das coisas que estão acontecendo, dos instrumentos que estão tocando e suas sonoridades, o que esses instrumentos dizem, como os estudantes dialogam esses sons com o que é feito em sala e aula, os sons da natureza... Para citar como exemplo, podemos falar de quando chove: é praticamente impossível dar uma aula convencional por conta do som da chuva... então, o que fazer para aproveitar isso? Em uma ocasião, saímos na chuva: nos molhamos (nem sei como os pais encararam isso!) para ter a sensação corpórea da água da chuva, do som que ela faz na vestimenta, no rosto, no gorro, no capuz, no casaco... foi bem interessante.*

*Trabalhamos também com as referências auditivas das crianças e jovens: o som da família, a voz da mãe, do pai, se eles cantavam ou não, quais músicas cantavam; os sons da escola deles, dos colegas, se os colegas cantam, a voz da professora da escola, quais professoras cantam, procurando-se não fazer julgamentos negativos nem positivos. Apenas como relatos e como diferentes referências. Se eles puderem imitar esses sons é mais interessante.*

*Trabalhamos também com as sonoridades dos objetos de sala de aula; às vezes substituímos a voz por outros materiais disponíveis: cadeiras, o som do piano, das paredes, de correntes, pulseiras... Buscamos referenciais de escuta dentro do silêncio também, num exercício de concentração, por exemplo... não fazemos nada durante dois ou três minutos (que é um tempo bastante longo) e se pergunta: que som se escuta? Muitas vezes, começamos a confundir os sons que acontecem no ambiente, que são exteriores com os sons interiores que começamos a ouvir: aqueles sons que estão presentes em nossa memória... vozes de pessoas que não estão presentes, da tempestade de um determinado dia, músicas são lembradas... A partir daí, sempre procuro trazer as referências de escuta para a realidade, para algo que possamos fazer na hora, a fim de pontuar aquele momento, de modo que ele não fique apenas no relato ou na experiência verbalizada, compartilhada por meio da fala. Procura-se, então, realizar os sons ouvidos, contando-os por meio da experiência não verbal.*

*Costumo trazer, também, gravações bem diversificadas para eles escutarem, a fim de que não tenham apenas uma referência, criando-se uma indução. Percebemos, então, diferentes tipos de emissão, por exemplo; ouvimos outros coros infantis, música instrumental...*

*Com o objetivo de trabalhar a escuta, temos uma regra em sala de aula que é, aliás, nossa única regra: eles não devem falar ao mesmo tempo e devem escutar quem fala. Então,*

*quando eu falo ou quando qualquer um deles fala, todos têm que parar. Se isso não acontece, aí temos que conversar ou desenvolver até exercícios para atingir esta meta. No mais, as regras são bem generosas: podem rir, dar gargalhadas, ir ao banheiro e voltar, tudo bem. Mas se não houver respeito àquele que estiver falando, fica impossível.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

c) Com que frequência você ouve música?

*Diariamente.*

d) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Ouçó de tudo: escuto bastante rock (conjuntos antigos dos anos 70 e 80), quando posso. Gosto de conjuntos folclóricos com aquelas vozes bem características, aproveito muito; gosto das diferenças de emissão desses intérpretes. Ouço música popular, folclórica, hip hop, raps... Se for para comparar, posso dizer que escuto música “não erudita” tanto quanto ou mais que a erudita. Tenho as obras de minha preferência, as visito, me alimento delas, mas não sinto uma necessidade constante de ouvir música erudita. Gosto de música vocal e busco algumas referências, coros, trabalhos de coros infantis... mas não é algo essencial para o que eu vou fazer em sala de aula. No meu momento de vida já não é mais. Talvez já tenha sido. Ressinto-me de não assistir muita música ao vivo.*

*Entretanto, confesso que, apesar de ouvir muito menos do que gostaria, prefiro às vezes não ouvir nada: ficar apenas em silêncio.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

*Considero bastante relevante o fato de que tanto as crianças quanto os jovens que fazem aula de canto coral levam essa experiência para a teoria. Temos aqui na escola uma grande educadora musical, que é a Educadora C. Quando é possível, nos reunimos e fazemos algumas trocas. Nestas, ela comenta perceber que as crianças levam a experiência coral para lá. De vez em quando ela me conta o quanto fica contente quando está explicando uma fórmula de compasso, uma medida, ou até uma questão histórica, e alguém no meio da aula puxa uma partitura e canta um trecho de música para exemplificar o que está sendo dito. Os estudantes acabam ficando um pouco mais desinibidos, o que é um grande trunfo. Que maravilha que eles se sintam melhor dentro de um ambiente social! Muitas vezes eles cantam*

*trechos de memória e questionam à docente se o que está sendo dito tem relação com as peças que eles estão cantando. É bárbaro que eles disponibilizem a experiência na aula teórica, pois a educadora C consegue captar e amarrar o assunto, fazendo com que o trauma do conhecido adquirido por meio da aula teórica seja bastante diminuído, afinal, aproveita-se das experiências já vivenciadas, já realizadas para auxiliar no entendimento dos assuntos. Ao mesmo tempo, são trazidas na aula de canto coral, algumas questões tratadas na aula teórica, o que é muito saudável e enriquecedor.*

*Outro ponto a ser destacado é a abertura que os alunos têm em classe: há muitas perguntas em sala de ensaio. Eles são constantemente questionados acerca do que pensam a respeito das obras, de como elas devem soar, se eles acham que tem algo soando demais ou menos do que deveria... As sugestões feitas pelos alunos são dignas de registro. É uma pena que eu não tenha conseguido registrar essas sugestões em outro lugar que não seja na minha memória afetiva. Mas as soluções, as observações e as críticas que são feitas em sala de ensaio, me deixam muito tempo pensando a respeito do assunto... O que as crianças dizem influencia, inclusive, a minha atuação quando estou à frente de coros adultos.*

*Gostaria de falar, também, a respeito da vocalidade. A meu ver, criança tem que ter voz de criança. Então, tem que afinar? Claro! Não é cantar qualquer coisa. Ela vai sentir mais prazer e sintonia com o mundo se ela entoar junto com as outras, se houver um resultado sonoro dessa sintonia, desse entrosamento. Tudo isso leva a uma realização expressiva da música. Entretanto, não se deve descaracterizar a voz infantil e/ou juvenil. Então os princípios e fundamentos da técnica vocal quanto à emissão, respiração, apoio, articulação devem ser compatíveis com a faixa etária, sendo que não há um modelo único de emissão para essas crianças e jovens. Eu canto muito nos ensaios e sei que isso é uma referência forte para elas. Entretanto, eu tenho vibrato na voz e elas, por sua vez, não têm e não forçam o vibrato para ficarem parecidas comigo. E eu não tiro o meu vibrato para cantar para elas, porque essa sou eu, e elas não precisam ser iguais a mim, cantar igual a mim, da mesma forma que eu não preciso cantar igual a elas, pois eu também não sou criança. E essa referência tem dado certo, pois é um aporte: há uma interpretação, uma leitura dessas crianças de um dos modelos e eu penso que isso é muito saudável. Quando elas cantam em apresentações, em aulas, ou quando participamos de eventos fora da escola, enfim, a resultante desse som é uma vocalidade infantil e não há coisa melhor do que isso, pois são elas mesmas: elas conseguem se reconhecer através do próprio instrumento, da própria voz. Enfim, eu acho que precisaríamos de uma conversa mais ampla para nos aprofundarmos*

*melhor no assunto. Mas o que eu gostaria de deixar claro é que o som que se busca como produto atropela o processo, pois é muito difícil acreditar que todas as crianças ou todos os jovens tenham que emitir da mesma maneira. Certamente, é bem mais fácil trabalhar assim: leva-se menos tempo equilibrando, harmonizando, timbrando conjuntos... Todavia, embora seja mais tranquilo realizar o trabalho dessa forma, as crianças não desenvolvem a consciência do som emitido, do corpo como instrumento, da voz como instrumento... e – posso falar isso com categoria – se sentem menos preparadas, menos seguras para o que elas vão desenvolver dali para frente, pois aquilo não é delas, foi emprestado. Por outro lado, se elas se desenvolvem a partir da fonte, da matéria prima, da essência que é a vocalidade – que cada ser humano traz desde o primeiro sopro de vida – é mais interessante e muito mais importante, pois é algo que elas jamais vão perder. Sintetizando, então: sou contra o som estereotipado de coro infantil e juvenil, mas busco, sim, a qualidade de emissão, a qualidade de entonação e, principalmente, a entonação consciente. Mais importante do que estar tudo absolutamente correto é haver uma compreensão do que se faz.*

*Outra coisa importante a ser citada é o interesse dos jovens: veem-se cada vez mais jovens e estudantes se direcionarem para a área de Educação Musical: esses estudantes de Música poderiam estar com metas “solistas”, com interesse em suas próprias carreiras como instrumentistas, mas resolveram seguir outro caminho. Geralmente são estudantes que tiveram uma formação diferenciada. E isso é muito bacana de ver; considero um aspecto bastante positivo.*

**Muito obrigada pela sua participação!**

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educadora Musical: E

Data: 17/02/2010

### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Bacharelado em Composição e Regência e Piano Erudito e Popular.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Trabalho há 20 anos nessa área. Atualmente com crianças de 6 a 16 anos e adultos.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Sim.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*Sim, espaço físico. Trabalho com o coral infanto-juvenil <sup>61</sup> e a sala em que realizamos o ensaio fica em frente ao salão da instituição, onde acontecem várias atividades e não temos um ambiente de silêncio. Isso prejudica muito, tirando a atenção das crianças e dificultando o “ouvir”. Outra coisa que nos prejudica é não termos uma sala ampla para as dinâmicas e jogos de interação.*

---

<sup>61</sup> Deve-se salientar que a experiência relatada em sua resposta à questão 4, não diz respeito ao trabalho observado para esta pesquisa.

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Em primeiro lugar a grande influência da Marisa Fonterrada; meu trabalho tem a base na sua proposta de canto coral infanto-juvenil e foi com ela que adquiri experiência como regente e me descobri como compositora e arranjadora para coro infantil. Posso destacar os grandes Kodály, Dalcroze, Murray Schafer...*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Sim. Acho as propostas muito relevantes, destaco, entre elas, o “abrir o ouvido” e a valorização do silêncio.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*A escolha certa de ferramentas que o professor utiliza para estimular a criatividade do aluno e a sistematização de uma metodologia de ensino, para que a proposta atinja objetivos claros com resultados satisfatórios.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Atividades que envolvam movimentação corporal aliados ao som, jogos e brincadeiras em roda e exercícios rítmicos e de escuta.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Música Folclórica Nacional e Internacional, MPB, erudita, gospel, negro spiritual. Porque acredito que a prática coral é um meio para que o cantor ouça e cante um repertório rico e variado, ao qual, com certeza, ele não teria acesso em sua vida comum.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Sim. Para o aprendizado do repertório.*

*Ouvir músicas de estilos diferentes classificando-as quanto às vozes, instrumentos, formas, dinâmica, andamento, etc.*

*Ouvir e classificar os sons no ambiente da aula e da escola onde nos encontramos.*

*Ouvir e classificar sons de instrumentos de percussão (“cabra cega”).*

*Ouvir sistematicamente a melodia do repertório a ser ensinado, cantada pelo professor e tocada simultaneamente no piano, e reproduzir.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Todos os dias, ou nas aulas, no carro, em casa.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Se fosse classificar por ordem de importância e boa música, a minha preferência é pela música brasileira: Tom Jobim, Chico Buarque, Noel Rosa, Chiquinha Gonzaga e tantos outros importantes e ricos compositores.*

*Aprecio muito os grupos vocais à capella mais contemporâneos: BR6, Banda de Boca, a capella, Take 6 e outros.*

*A música erudita também faz parte da minha formação, aprecio também.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

**Muito obrigada pela sua participação!**

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educador Musical: F

Data: 08/03/2010

### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Bacharelado em Composição e Regência (1986), Mestrado em Educação (2003), Licenciatura Plena em Música. Compositor, regente e educador musical, atuando profissionalmente na Instituição IV, entre outras instituições, e com alunos particulares e cursos para formação de professores.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Desde 1994 na Instituição IV – há 17 anos. Mas ensino Música desde 15 anos de idade por meio de aulas particulares. Hoje tenho 51 anos. Quanto à faixa etária eu trabalho com crianças e jovens de 6 a 16 anos de idade. Em minha residência, trabalho também com adultos, além dos cursos que ministro para professores e estudantes de Música (arranjos para instrumental Orff, utilizando flauta doce e instrumentos de percussão).*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Na medida do possível, sim. O problema são as datas, que muitas vezes coincidem com os horários em que trabalho.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*Eu gostaria, em termos de espaço físico, de ter uma “sala ideal”, com prateleiras nas paredes, onde poderiam ser colocados os instrumentos pedagógicos como xilofones, metalofones, pequena percussão, flautas doce, multimeios, para que os alunos pudessem vê-los e pegá-los quando eu solicitasse. Na sala, cujo piso deveria ser de madeira, entraríamos todos descalços ou com meias. Atualmente na sala de aula há muitas carteiras que atrapalham e três armários nos quais os instrumentos ficam acondicionados (“socados”).*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Orff, Willems, Dalcroze, Kodály, Enny Parejo, Koellreutter.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Gosto da escuta do ambiente. Ouvir e observar os sons que normalmente não percebemos – Schafer colabora para esse pensamento, mas não o sigo muito.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*O sonoro, como diz Teca Alencar, e também gosto de ensinar o tradicional: pentagrama, notas, leitura, solfejo, etc. Trabalho corporal é bem-vindo.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Não sonho mais com “condições ideais de ensino”, pois aprendi que a gente tem de se virar com as condições que nos são oferecidas. Num terremoto, ninguém vai pensar em ficar dentro de casa. A gente vai para rua, para se salvar. Não acredito nos governos e nos politiquinhos da educação. Por isso assumo que meu compromisso é com a música, com a formação dos alunos em relação ao que acredito ser bom para esta formação. Penso numa educação planetária em que a Música pode contribuir de maneira interdisciplinar.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Procuro explorar tudo, inclusive o kitsch musical. Busco levar os alunos a terem consciência do tipo de material musical que estão ouvindo, vivendo, consumindo, etc. Acho, por exemplo, um porre o rap, mas está aí, e eu tento do ponto de vista da composição mostrar o que é que isso tem de bom e de ruim, de beleza e de pobreza. De importação e de nacional. Nesse*

*sentido, vale lembrar meu professor e amigo Koellreutter, que me fez questionar “Por quê?”. Eu o cito também como um grande educador e formador em minha vida e meus estudos.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Sempre procuro cruzar a escuta com os conceitos musicais que trabalhamos e que fazem parte dos conteúdos abordados durante o ano. Busco semanalmente ou quinzenalmente trazer a escuta para a sala de aula e isso se entrelaça com os conceitos e outros exercícios que realizamos juntos. Podemos ouvir pequenas peças ou um movimento de concerto ou sinfonia, assim como ouvir um chorinho e trabalharmos os ritmos aí usados pelo compositor, etc.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Todo dia ouço um pouco a Radio Cultura FM 103.3; nas aulas, ouvimos o repertório que escolho, ou seja, todo dia ouvimos música, e, quando não estou ouvindo, me pego inventando música, pois sou compositor.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Ouçó tudo o que posso, incluindo a péssima música que se faz atualmente em nosso mundo, para não ficar desinformado. Rio bastante quando ouço os forró que estão tocando nas rádios. Letras péssimas e arranjos muito pobres: o que não se faz para sobreviver de música? No entanto há uma lição aí para ser aprendida: as pessoas estão se virando, inventando e compondo música e isso é louvável. Quanto à música erudita, gosto de todos os compositores que me trazem algo novo. Gosto de variar estilos para não me cansar. É bom ouvir um autor contemporâneo e em seguida voltar para a Renascença ou Barroco, ou outro qualquer. Enfim, procuro ser bastante eclético e me permitir ouvir coisas de que pouco gosto e que para mim não trazem informação ou curiosidade.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

*Acho que está na hora de pensarmos a Música e a Educação Musical para o Brasil. Autores como Murray Schafer, Self, Swanwick, entre outros, nos ajudam a pensar e contribuem com nossos trabalhos; porém, acredito que precisamos nos reunir em torno de novos educadores musicais que estão espalhados pelo Brasil, pensando e buscando soluções para o fazer*

*musical, seja para os estudantes de Música ou para os alunos que vão ter aulas de Educação Musical no ensino regular. Esses novos educadores estão escrevendo livros sobre Educação Musical, colaborando com o que já conhecemos dos já aclamados e conceituados pedagogos antigos e novos e repensando-os. Pensar o que queremos e buscar construir bases sólidas e tomar novos rumos que visam questionar o que podemos fazer para construir a Educação Musical no Brasil – é o que penso ser próprio para este momento que vivemos, aproveitando a lei que apoia o retorno do ensino da Música nas escolas. Para isso, seria necessário em âmbito nacional reunir em congresso esses escritores, pensadores e professores da Educação Musical para debaterem juntos essas questões.*

**Muito obrigada pela sua participação!**

*Sou eu que agradeço por participar. Muito obrigado.*

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educador Musical: G

Data: 23/02/2010

### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Sou formado em Licenciatura plena em Educação Artística com Habilitação em Música. Estudo violão desde os doze anos de idade, meu primeiro instrumento foi bateria e percussão, abrindo uma gama de possibilidades de instrumentos para uso em sala de aula e sempre cantei em corais (na igreja e na escola), o que me ofereceu uma vivência com o canto fundamental à prática docente.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Comecei ensinar violão informalmente desde os 16 anos, mas profissionalmente atuo há dois anos. Hoje atendo crianças de 6 a 11 anos (Ensino Fundamental Ciclo 1), adolescentes de 15 a 18 (Ensino Médio) e no Ensino Técnico de Música há uma variedade imensa: de 16 anos em diante.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Sim. Ultimamente tenho procurado workshops e cursos de pequena duração que se enquadrem no meu horário. Também estou me matriculando em uma Pós-Graduação *Latu Sensu*.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*A mais relevante, com certeza, é a quantidade de alunos. Uma grande dificuldade, hoje, em diversos contextos, é a comunicação entre os docentes, o que se reflete numa educação segmentada; não há momentos remunerados que efetivamente promovam uma integração dos profissionais e dos conhecimentos. Outra dificuldade que quero ressaltar é o desafio da inclusão de alunos com deficiências físicas e/ou mentais, feita sem qualquer preparação do professor ou acompanhamento especializado. A quarta dificuldade é o espaço físico, pois não há sala de aula sem mesas e cadeiras nas escolas formais, para a realização de atividades de musicalização que demandam uma movimentação corporal. Por último, destaco a falta de investimento da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação, que insiste em investir apenas em algumas fanfarras.*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Destacaria as propostas de Dalcroze como base, porém mais diretas são as influências de educadores brasileiros que adaptaram estas propostas à realidade brasileira, como Teca Alencar, Enny Parejo, Marisa Fonterrada, etc.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Sim. Sempre trago à memória as experiências narradas em seu livro “O Ouvido Pensante” e procuro desenvolver a escuta em cada proposta. Desde o diálogo com os estudantes (que deve ser de qualidade, com o mínimo de ruídos) até por meio de dinâmicas de registro e recriação da paisagem sonora da escola.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*Boa pergunta! Depende da faixa etária. Nos primeiros anos de alfabetização, acho importante a criança cantar e se movimentar bastante, desenvolver o ritmo, a audição, um repertório nacional rico, etc. A partir dos 10, 11 anos, vejo em meus educandos um grande interesse em tocar, inventar, enfim, ser o criador e não apenas intérprete. A partir daí, nossos adolescentes estão muito presos à referência midiática, o que dificulta outra ação que não*

*gire em torno dos gostos musicais, porém já compreendem a diferença entre gêneros musicais, as formas musicais, conhecem diferentes formações instrumentais; a partir disto é que entra a nossa função mediadora. O computador talvez seja o “instrumento musical” mais acessível a essa faixa etária, que tem inclusive uma resistência a cantar em público. Ainda na adolescência, acho muito importante o contato com algum instrumento musical. Penso que a partitura tradicional deve ser um recurso, e não um conteúdo obrigatório, devido ao histórico ensino conteudista brasileiro. A partir daí, o aprendizado musical deve ser administrado pelo próprio indivíduo, de acordo com seus interesses e aptidões.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Na verdade, trabalharia as mesmas coisas que tenho trabalhado, porém de uma forma mais profunda e participativa. Com maior movimentação e interação dos alunos, utilizando uma maior diversidade de instrumentos musicais (como o instrumental Orff, por exemplo), seria possível um aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos. Gostaria que o trabalho junto aos alunos com deficiências fosse mais produtivo, uma vez que a música poderia dar grande contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo, porém as condições impedem tal ação.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Canções de roda do folclore infantil, muitos registrados pela pesquisadora Lydia Hortélio, jogos musicais, sempre com ritmos brasileiros. Mesmo com os jovens, procuro ampliar as referências da música brasileira. Gostaria de desenvolver um repertório com canções de outros países também, mas para tal ainda preciso pesquisar mais.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Existem certas ações cotidianas básicas, como não gritar e não se conformar com o nível crescente de ruído na sala de aula. Demonstrar desconforto com vários estudantes falando ao mesmo tempo, desenvolver um ambiente de silêncio divertido e não opressor, dando ao silêncio um papel importante. Outra ação que acontece a cada mês (mais ou menos), é a apresentação de novos instrumentos musicais às crianças, promovendo a curiosidade de descobrir qual o som que este pode produzir, desde os instrumentos tradicionais até instrumentos novos, feitos com materiais alternativos e com sons inusitados.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Todo dia.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Gosto muito de MPB: Tom Jobim, Chico Buarque, Djavan, João Alexandre, Mônica Salmaso, Ana Carolina e Seu Jorge. Música Instrumental Brasileira: Pixinguinha, Hamilton de Holanda, Yamandú Costa, Arthur Maia, Sebastião Tapajós, Barbatuques, etc. Alguns cantores evangélicos: Ana Paula Valadão, Paulo César Baruk, Soraya Moraes, Raiz Coral (soul), Marcos Witt (México), Kirk Franklin (EUA). Antonie Dufour e Tommy Gauthier, um duo violão e violino francês recém-descoberto, também estão sempre soando. Enfim, são alguns dos músicos que tenho escutado recentemente.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

*Sobre a questão “O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?” – respondi numa perspectiva ampla de currículo de Música, experiências musicais que não poderiam faltar durante a vida escolar, e não sobre o que não pode faltar em “uma” específica aula.*

**Muito obrigada pela sua participação!**

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educadora Musical: H

Data: 22/02/2010

#### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

*Sou Mestre em Música e Graduada em Música, com habilitação em piano. Pesquisa e estudo Educação Musical desde 2001. Participei de muitos encontros, congressos e cursos da área, estudando diferentes metodologias do ensino de Música.*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Trabalho com Educação Musical desde 2001. Tive algumas experiências anteriores como professora em escolas de Música de Ribeirão Preto, quando eu ainda era adolescente, mas não considero significativas. Atualmente trabalho como professora de piano, violão e musicalização e a faixa etária é bastante variada, atendendo público desde os 4 anos. Tenho alguns alunos adultos também.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Sim, sempre que posso ou tenho interesse.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*Existem inúmeras dificuldades, principalmente no trabalho em escolas que não são específicas de música. Em minha opinião, as mais relevantes são em relação ao espaço físico, que, na maioria das vezes, é inadequado ao número de crianças participantes das aulas.*

*Nas duas escolas em que trabalhava em 2009, as salas disponíveis para a aula de Música eram bastante apertadas, impossibilitando, principalmente, atividades com movimentação. Instrumentos musicais e/ou aparelhos de som adequados e funcionando são escassos, se não raros.*

*Poucas escolas nas quais trabalhei tinham um projeto pedagógico claro, inserindo a aula de Música nas propostas. Nessas escolas há pouca comunicação com a direção e, quando acontece, na maioria das vezes é para tratar de alguns problemas de disciplina com alunos, planejamento de festas ou apresentações para os pais ou assuntos meramente administrativos. Sinto muita falta de um apoio pedagógico. É como se o educador musical não fizesse parte da equipe, só porque não está presente na escola todos os dias.*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Nos últimos anos tenho estudado a proposta de Educação Musical de Jaques-Dalcroze, pela qual passei a me interessar em virtude da possibilidade de uma Educação Musical que passasse pela vivência e experiência corporal para depois ser racionalizada e teorizada. Mas não o considero uma única referência. Aprendi muita coisa trabalhando com educadores tais como a Prof<sup>ta</sup>. Marisa Fonterrada e com outros educadores nos projetos em que trabalhei, inclusive aqueles que não eram da área de Música, mas das artes visuais e do teatro.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Conheço as propostas de Murray Schafer e tive a oportunidade de participar de uma oficina com ele em 2004, durante o encontro da FLADEM em São Paulo. Acredito que suas propostas são essenciais em qualquer início de trabalho que realizo. Gosto da possibilidade de trabalhar com qualquer som, seja ele ruído ou não. Sei que Schafer não propõe apenas a abertura dos ouvidos, mas também a percepção auditiva como um todo, de todos os sons. Sinto que as pessoas não se importam muito com a questão dos sons que estão ao nosso redor. Eu mesma sofro muito com o “som constante” da cidade e não sei muito o que fazer... Talvez eu trate deste assunto de maneira inicial porque, falando sinceramente, em seguida ao*

*assunto dos sons, vem a ansiedade pelas sonoridades mais conhecidas, pelo ensino da música cantada, dos instrumentos e, mesmo que não sejam coisas excludentes, sinto que eu poderia explorar mais todas as possibilidades de sons e escuta.*

*Gosto muito também da ideia do questionamento, da reflexão a respeito da prática musical, da escuta, dos conceitos, tal como Schafer descreve em “O Ouvido Pensante”. Isso enriquece a aula, permite que haja troca entre aluno e professor.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*Considero que o aluno deva aprender a explorar o mundo dos sons, o mundo da Música. Isso significa que ele deve sair da aula de Música com vontade de buscar, cada vez mais. E que também não tenha preconceitos, que escute tudo antes de julgar, que não confunda o conhecer com o gostar.*

*Existem muitas “aulas de Música” diferentes. Já dei aulas para crianças, adultos, instrumentistas, atores, dançarinos, etc. Aula de coral, de piano, de violão, de canto, de musicalização, de preparação vocal e musical... Cada uma tem sua particularidade, mas acredito que, para todas, o importante é vivenciar, experimentar, passar pela experiência e depois, aos poucos, entender a linguagem dos sons, dos ritmos, a linguagem escrita da música.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*Em condições ideais eu trabalharia 3 vertentes: o Escutar, o Interpretar e o Criar.*

*ESCUTAR: Para o primeiro, há a necessidade de abrir o corpo todo para o som... sentir e perceber, assustar-se, encantar-se, deixar o corpo livre para as percepções auditivas. Isso auxiliaria o segundo momento.*

*INTERPRETAR: Neste momento, entra em jogo a expressão. O indivíduo vai expressar de muitas maneiras aquilo que ouviu, seja com o corpo, seja com o canto ou seja por meio de um ou vários instrumentos e materiais sonoros. A partir desta expressão, fazem-se necessárias a reflexão e a compreensão dos elementos musicais, de um domínio da linguagem musical e de seus conceitos que também vão dar possibilidade para o terceiro momento.*

*CRIAR: Criando e recriando aquilo que ele escutou e interpretou, sentiu e refletiu, usando da memória auditiva e da escrita, o indivíduo se apropria da linguagem e é capaz de inventar, improvisar e compor sua própria música.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Acho importante variar bastante o repertório musical. Gosto tanto de trabalhar com música erudita como a música brasileira de cultura popular. O repertório vai se adequando com a aula, com os interesses e com os objetivos que se quer atingir. Não há como restringir a um único estilo musical, pelo menos não em classes de musicalização. Se isso ocorre, extingue-se a possibilidade da escuta ampla e não preconceituosa. Quando uso esta palavra, não quero dizer que devemos gostar de todos os estilos musicais e, sim, aprender a reconhecê-los e compreendê-los, antes de excluí-los.*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*Costumo conversar muito a respeito da escuta de qualquer som que esteja em nosso redor, mesmo com as crianças mais pequenas, desde as primeiras aulas. Tento sempre levá-los para dar uma volta na escola, conhecer os principais sons daquele ambiente bem como os da própria casa. Partindo disso, quando trabalho com a escuta musical, gosto de utilizar o movimento, a sensação, evitando exercícios nos quais os alunos permaneçam parados enquanto escutam, seja uma música, seja um intervalo musical, seja um ritmo. Tudo isso pode ser feito em movimento. Um exercício que acho essencial é, primeiramente, saber se movimentar quando há som e parar quando há silêncio. Pode parecer muito fácil, mas muitos têm dificuldades em receber tanto o estímulo do som quanto o estímulo do silêncio que provoca e pede a parada.*

*A frequência de trabalho com a escuta, dentro da aula de Música, seria sempre. O aluno pode estar tocando um instrumento, mas estará, ao mesmo tempo, trabalhando a escuta daquilo que toca. Digo o mesmo de quem está cantando ou dançando.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*Ouçó música todos os dias, por trabalhar dando aulas de música. Confesso que, às vezes, quando chego em casa, gosto de ficar em silêncio, não coloco nenhuma música para tocar ou não toco meu instrumento. E quando estou em algum lugar, noto que é quase impossível eu não prestar atenção principalmente quando está tocando alguma música em um bar ou no cinema, antes da sessão... Sempre me pego decorando trechos, às vezes até de músicas que eu não gosto.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Gosto muito de Bach, Beethoven, Rachmaninoff, Chopin, Brahms, Villa-Lobos, enfim, muitos do repertório erudito (principalmente os principais compositores para piano). Mas também gosto de música instrumental brasileira e internacional, como o compositor André Mehmari, o grupo Uakti, Pat Metheny, entre outros. Sempre gostei muito de música popular brasileira, desde músicas do folclore, de grupos da cultura popular até compositores mais conhecidos como Tom Jobim, Chico Buarque, Djavan, Gilberto Gil, Milton Nascimento e outros. De uns tempos para cá também venho escutando alguns grupos de música internacional de rock, como os Beatles e música latina.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

**Muito obrigada pela sua participação!**

## **Programa de Pós-Graduação em Música**

### **Instituto de Artes da UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de Luciana Elena Sarmento, sob orientação da Professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Educadora Musical: I

Data: 07/03/2010

### **Questionário para educadores da pesquisa**

1) Qual a sua formação em Música e/ou áreas que você julga auxiliar no seu trabalho com Educação Musical?

- *Autodidata e em família*
- *Escola de Música*
- *Bacharelado em Composição e Regência (4 anos – incompleto)*
- *Bacharelado em Instrumento*
- *Mestrado em Música*

2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Musical? Qual a faixa etária atendida por você atualmente?

*Há cerca de 25 anos. Atualmente trabalho com nível técnico (alunos de 15 anos e acima. A média está na faixa dos 20 anos, mas alguns alunos são bem mais velhos, chegando à faixa dos 60 anos). No próximo semestre voltarei a trabalhar com crianças.*

3) Costuma participar de cursos na área de Música/Educação Musical?

*Atualmente, em raras oportunidades, pois muitos cursos não acrescentam mais informações relevantes à minha formação. Além disso, existe a questão do tempo despendido, o que muitas vezes impossibilita a participação nos mesmos.*

4) Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho (em termos de espaço físico, materiais, comunicação com a instituição, número de alunos, proposta pedagógica, etc.)? Em caso afirmativo, poderia destacar as mais relevantes?

*Difícilmente se tem o ambiente e os materiais otimizados para o trabalho, além da liberdade para desenvolvê-lo da forma mais adequada. Normalmente é necessário que haja uma adequação para que se possa fazer um bom trabalho. No caso do Ensino Técnico, com o qual trabalho atualmente, acredito que a dificuldade mais relevante é a heterogeneidade da formação dos alunos. A maior parte deles tem pouca ou nenhuma formação anterior, e, muitas vezes, essa formação foi feita de forma inadequada (conceitos e técnicas equivocados). Em vista disso, a restrição de tempo (o curso acontece em 3 semestres) torna-se um desafio em relação à formação desses alunos.*

5) Quais são suas influências em seu trabalho com Educação Musical? Você destacaria algum educador, pensador ou corrente filosófica?

*Acredito que se deva conhecer o trabalho dos educadores musicais, mas não acredito na aplicação pura e simples de seus métodos, uma vez que foram criados para um certo meio – cultural, social, etc. – e contexto específicos, que podem não condizer com nossa realidade atual. Também não acredito que algum método seja completo e perfeito, mas que a melhor escolha seja conhecer a realidade com que estamos lidando e saber aplicar o que for mais adequado para a situação, selecionando e adaptando esses conhecimentos adquiridos por anos de experiência de educadores do mundo todo, e criando novas formas e soluções para os nossos problemas regionais.*

6) Você conhece as propostas de Educação Musical de Murray Schafer? Em caso afirmativo, o que você pensa a respeito delas?

*Sim, conheço, e vejo muitos pontos positivos a respeito de suas propostas. No entanto, como disse acima, acredito que os conhecimentos se somam, e que nada deva ser nem descartado nem aplicado sem critério, mas adaptado à realidade presente.*

7) O que você considera essencial a ser trabalhado em uma aula de Música?

*O básico, muito bem feito, de forma a dar subsídios para que o aluno se desenvolva a partir de vivências e conceitos sólidos e precisos.*

8) O que gostaria de trabalhar com seus alunos se tivesse condições ideais de ensino?

*O mesmo que respondi na pergunta sete. A qualidade de ensino não vem só de bons materiais, etc., mas da forma e criatividade com que se lida com as dificuldades, transformando-as em um elemento a mais na aprendizagem.*

9) Que tipo de repertório musical desenvolve com seus alunos? Por quê?

*Gosto de trabalhar com criação, pois acredito que a manipulação dos materiais sonoros dá autonomia aos alunos (criar, escrever, executar...).*

*Quando não é possível trabalhar com criação, não me ateno a gêneros, mas a músicas que tragam as informações de que necessito (em termos de sons, timbres, harmonia, forma, etc.).*

10) Em suas aulas você trabalha atividades específicas para o desenvolvimento da escuta? Em caso afirmativo, com que frequência? Você pode citar algumas dessas atividades?

*A escuta é trabalhada o tempo todo, pois, para mim, não faz sentido estudar música desvinculada da escuta. Nas aulas de percepção, isso se torna bastante óbvio...*

*Nas aulas de musicalização, ou coral, ou qualquer outra atividade, parar para ouvir a afinação, trabalhos de escuta de intervalos e afinação dos mesmos, encadeamento de acordes, etc.*

11) Em relação aos seus hábitos de escuta:

a) Com que frequência você ouve música?

*No mínimo diária.*

b) Cite compositores, estilos, gêneros e tendências musicais de sua preferência.

*Não tenho exatamente preferência. Em alguns momentos escolho algum compositor específico, de acordo com o humor do dia ou fase. Gosto muito de música vocal, mas atualmente tenho ouvido bastante Chopin. Ouço bastante música popular, especialmente brasileira, mas posso ouvir de heavy metal a samba, sem problemas. Tenho problemas com funk e batidas eletrônicas, dos quais, realmente, não gosto.*

12) Gostaria de acrescentar alguma informação?

**Muito obrigada pela sua participação!**