



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

MÚSICO NA SALA DE AULA OU PROFESSOR NO PALCO?
SIGNIFICAÇÕES DE LICENCIANDOS EM MÚSICA –
ENCONTROS POSSÍVEIS

Londrina
2020



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2020

LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

**MÚSICO NA SALA DE AULA OU PROFESSOR NO PALCO?
SIGNIFICAÇÕES DE LICENCIANDOS EM MÚSICA –
ENCONTROS POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação, Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

R375m Reis, Leandro Augusto dos.
Músico na sala de aula ou professor no palco? : Significações de licenciandos em música : encontros possíveis / Leandro Augusto dos Reis. - Londrina, 2020.
169 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Papel dos professores - Tese. 2. Significação (Psicologia) - Tese. 3. Papel dos músicos - Tese. 4. Epistemologia genética - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

MÚSICO NA SALA DE AULA OU PROFESSOR NO PALCO?
SIGNIFICAÇÕES DE LICENCIANDOS EM MÚSICA – ENCONTROS
POSSÍVEIS

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação, Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Francismara Neves de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a. Dr.^a. Caroline Caregnato
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof.^a. Dr.^a. Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a. Dr.^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a. Dr.^a. Luciane Guimarães Batistella
Bianchini
Universidade Norte do Paraná – Unopar

Prof.^a. Dr.^a. Sílvia Marcia Meletti
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 20 de fevereiro de 2020.

Aos meus pais queridos, Dito e Lúgia, que, mesmo sendo de “pouca leitura”, como eles mesmos costumam dizer, souberam me orientar nos estudos e tornaram-se minhas maiores referências.

À minha amada, Adna de Moura Fereli Reis, por me motivar e me fazer crescer, sempre.

Aos estudantes de música deste país, especialmente aos que participaram deste estudo, pela coragem e resistência na defesa de uma educação musical reflexiva e transformadora.

AGRADECIMENTOS

DAS PEDRAS

*Ajuntei todas as pedras
Que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras cresceu minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
(...)*

(Cora Coralina)

Desejo profunda e sinceramente externar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, me incentivaram a juntar as muitas pedras pelo caminho e a construir a escada que hoje me permite enxergar por novas perspectivas. O apoio de vocês tornou o tecer deste “tapete” algo possível e muito mais “floreado”.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu maior exemplo como pesquisadora, a querida professora Francismara Neves de Oliveira (Francis). Obrigado por todas as situações “desequilibradoras” que me provocou. Saiba que foi uma imensa honra e felicidade tê-la como orientadora desde o mestrado – e lá se vão oito anos! Além de seu profundo conhecimento e competência (até hoje não encontrei alguém que trate da Teoria Piagetiana com tamanha desenvoltura e apropriação), possui uma enorme determinação, dinamismo e carisma, que a tornam uma pessoa mais que especial e faz com que todos queiram estar à sua volta. Este trabalho tem muito de você!

À minha esposa, Adna de Moura Fereli Reis, por estar sempre ao meu lado, compreender minha ausência, mesmo estando perto, e por me encorajar a produzir cada vez mais. Como se tudo isto não bastasse, ainda se dedicou ao cuidado do meu equilíbrio psíquico, fundamental à vivência saudável de todo este processo. Obrigado pela maneira afetuosa de compartilhar os momentos de angústias e de alegrias. Amo você para sempre!

Aos meus amados pais, Benedicto dos Reis (Dito) e Elisia Areia dos Reis (Lígia), por sempre acreditarem em mim e me incentivarem incondicionalmente. Ainda guardo vivo na memória o dia em que viemos a Londrina, acompanhado da minha querida irmã, Marta Reis, a quem também demonstro minha gratidão, realizar a matrícula da Universidade. Tudo era novidade e muito significativo para nossa família: fui o segundo filho a frequentar uma universidade, o primeiro em uma Instituição Pública. Sei o quanto foi difícil e custoso garantir meus estudos e minha permanência fora de casa. Nesse novo mundo que se descortinava, cheio de possibilidades, muitos sonhos foram idealizados e, certamente, este é a concretização de um deles. Meu amor eterno e minha gratidão por todos vocês!

À Salomé Fereli, minha queridíssima sogra, por tantas discussões filosóficas e, sobretudo, pelas cuidadosas contribuições com seus conhecimentos da língua inglesa nas produções realizadas ao longo desse processo. *Thank you so much!*

A todos os meus professores, desde a “tia” Dirce (Freire que me perdoe! – risos), minha querida professora do Pré, aos muitos do Ensino Fundamental e Médio (usando a nomenclatura atual para não denunciar a idade), passando pelo Conservatório Musical, com as professoras de piano, as freiras: Ir. Olga e Ir. Ignez. Aos queridos mestres da graduação em Música (Fátima, Janete, Cleusa, Magali, Lucilena, Mario, Helena, Heloiza, Jailton, Fábio, Fernando, André, Helcio, Inácio, Rose, Cristina, Lucy...), dos quais alguns tenho o prazer de conviver como colegas de Departamento, até os atuais docentes do doutorado, minhas maiores homenagens. Entre acertos e erros, cada um foi fundamental para a construção do meu “ser professor” e do meu “ser músico”. Tenho por todos vocês enorme admiração e respeito.

Aos membros da banca: Dr^a. Caroline Caregnato, Dr^a. Eliane Giachetto Saravali, Dr^a. Sandra Regina F. de Oliveira e Dr^a. Paula Mariza Z. Alliprandini, além dos suplentes: Dr^a Luciane Guimarães Biachini, Dr^a Sílvia Márcia F. Meletti, por terem prontamente aceito o convite para participar desta banca – tanto no exame de qualificação, quanto na banca de defesa. Agradeço o empenho, sobretudo aos membros externos, uma vez que o Programa não pode contar com recursos financeiros que viabilizassem a vinda para participação presencial nas duas bancas. Mesmo assim, por gentileza e por apreço à pesquisa e à educação pública, pode-se contar, de modo especial, com a disponibilidade da Profa. Caroline por meio de vídeo conferência – considerando a distância geográfica que nos separa, e da Profa. Eliane que se deslocou de sua cidade para estar conosco. Dito isto, agradeço as valorosas contribuições de cada uma de vocês. Desde a banca de qualificação, este trabalho passou a ter um pouquinho de cada uma de vocês também.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, representado pela coordenadora Prof^a Dr^a Sandra F. de Oliveira, pela coragem em lutar por este espaço de formação e pesquisa em Educação. Sei que a manutenção e o aprimoramento de programas de pós-graduação não têm sido fáceis no atual cenário educacional, sobretudo na área das ciências humanas, alvos de constantes ataques e ausência de políticas públicas eficazes ao seu desenvolvimento.

À coordenação do Curso de Graduação em Música onde se desenvolveu a pesquisa, por prontamente ter permitido a efetivação deste estudo e confiado em meu trabalho.

Aos participantes da pesquisa, sem vocês nada disto seria possível. Obrigado pelo empenho e paciência em todo o processo. Vocês são demais!

Aos colegas do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina, por compreenderem minha ausência e por assumirem minhas atividades no período em que estive afastado. Sei o quanto estas ações representam no momento em que vivemos, um enorme desfalque no quadro de pessoal e, o que é pior, sem perspectivas próximas de contratação.

À querida amiga e eterna mestra, Prof^a. Dr^a. Helena E. N. Loureiro, por ter sido uma das “culpadas” em me provocar a paixão pela educação musical. Certamente você foi uma das principais responsáveis por mais esta conquista! Minha eterna gratidão.

Aos colegas do doutorado, Andrea, Flávio, Gislaine, Luciana, Maria Luiza, Nathália, pelas constantes trocas e, acima de tudo, pela amizade construída no grupo. Estas interações deram força para seguir em frente. Uma honra fazer parte desse grupo histórico: somos os primeiros doutores em Educação formados pela UEL! Parabéns pela conquista de todos!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa (CNPq), Processos de Escolarização no Cotidiano, tanto do grupo de Londrina (UEL) quanto do grupo de Marília (UNESP), nossas discussões foram essenciais para este estudo. Com vocês a compreensão da complexa Teoria Piagetiana fica um pouco mais fácil.

Ao competentíssimo colega de doutorado Guilherme Aparecido Godoi que, com seu conhecimento do método clínico-crítico, cooperou com as transcrições das entrevistas. Sem seu apoio nesta hercúlea tarefa, com certeza não teria condições de me aventurar na abordagem microgenética que tanto exige do pesquisador.

Às Professoras que contribuíram com a revisão deste trabalho: Maria de Lourdes Longhini Trevisani pela cuidadosa leitura e revisão gramatical; Vaquíria Maria Gonçalves pela fundamental contribuição na revisão das normas e técnicas; Ana Gabriela Sotorion pela ajuda na construção do *abstract*.

Por último, mas não menos importante, à Universidade Estadual de Londrina (UEL), por ter me proporcionado tantas conquistas e boas interações. Nossa história se iniciou no ano de 1999 e, desde então, não nos largamos mais. Como instituição pública, tem se mantido firme e se destacado como uma das melhores do país. Claro que este nobre feito não se deve aos seus muros e paredes, mas àqueles que a tornam viva e pulsante: docentes, funcionários e alunos. Meu muito obrigado a todos vocês que, bravamente, lutam pela garantia da qualidade desta instituição apesar de tudo. Orgulho que não cabe em mim por pertencer a esta comunidade!



Árvore da vida (Cândido Portinari)

REIS, Leandro Augusto dos. **Músico na sala de aula ou professor no palco?** Significações de licenciandos em Música – encontros possíveis. 2020. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

RESUMO

As significações de música e de suas práticas no contexto da formação do músicoprofessor não estão relacionadas apenas com a música e seus conteúdos formais, mas também com os mecanismos cognitivos nela envolvidos e o modo de compreender o mundo social de forma mais ampla. De abordagem qualitativa, este estudo apoiou-se no método clínico-crítico piagetiano e objetivou analisar as significações de licenciandos em Música acerca da noção de música e dos papéis do músico e do professor para compreender os mecanismos do pensamento envolvidos, por meio de situações problematizadoras. Assim, foram problematizadas as seguintes questões: 1) Como os licenciandos de Música significam a música e os papéis de músico e professor?; 2) Quais os mecanismos cognitivos envolvidos nas significações apresentadas por eles? A coleta de dados ocorreu por meio de um protocolo procedimental criado com o intuito de provocar elementos desencadeadores de conflitos cognitivos. Participaram da pesquisa quatro licenciandos de Música de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. Destacaram-se, das significações dos participantes, quatro mecanismos cognitivos que, na perspectiva piagetiana, integram-se sistematicamente, sendo: Equilibração, Generalização, Dialética e Tomada de Consciência. Os movimentos possibilitados pelas interrelações observadas nas significações dos participantes deste estudo revelaram-se movimentos distintos, mesmo tendo sido provocados por situações problematizadoras guiadas por uma proposta metodológica semelhante. Os resultados apontaram para a importância da compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos nos papéis de Músico e Professor (MP), para dela declinarmos reflexões acerca do desenvolvimento do estudante de música e de ações específicas que favoreçam a educação musical tanto na escola regular quanto nos mais diversos espaços educativos. Ampliar a compreensão e tomar consciência da área de conhecimento musical e dos papéis de MP exigem, por parte dos sujeitos, inúmeros questionamentos que o capacitem (re)pensar suas próprias práticas musicais e sua relação com a música. Por ser a universidade um espaço privilegiado para a criação e a difusão do saber, ela exerce um papel fundamental na formação sociopolítica dos sujeitos. Sua atuação exige, em contrapartida, dos músicos e professores em formação constante autocrítica e honesta reflexão, não somente para uma melhor compreensão da música e suas pedagogias, mas para formar cidadãos conscientes e reflexivos capazes de interagirem um mundo cada dia mais complexo.

Palavras-chave: Significações. Noção de Música. Papéis de Músico e Professor. Mecanismos Cognitivos. Epistemologia Genética.

REIS, Leandro Augusto dos. **Musician in the classroom or teacher on the stage?** Meanings of music education students – possible encounters. 2020. 169 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

ABSTRACT

The significance of music and its practices in the context of the musician-professor training are not only related to music and its formal contents, but also to the cognitive mechanisms involved and the way of understanding the social world in a broader approach. By using a qualitative approach, this study was based on Piaget's clinicalcritical method and aimed to analyze the signification of graduates in Music about the notion of music and the roles of the musician and the teacher to understand the mechanisms of thought involved. Thus, the following questions were problematized: 1) How do music undergraduates significate music and the roles of musician and professor? 2) Which are the cognitive mechanisms involved in the significances they present? The data collection was conducted through a procedural protocol created to instigate elements that trigger cognitive conflicts. The research involved the participation of four undergraduate music students from a public university in the state of Paraná, Brazil. Four cognitive mechanisms were highlighted from the participants' significances, which, from a Piagetian perspective, are systematically integrated: Equilibration, Generalization, Dialectics and Grasp of consciousness. The movements made possible by the interrelations observed in the significances of the participants in this study proved to be distinct, even though they were caused by problematizing situations guided by a similar methodological proposal. The results pointed to the importance of understanding the cognitive mechanisms involved in the roles of Musician and Professor (MP), to expand reflections on the development of the music student and specific actions that favor music education both in regular school and in different educational spaces. Expanding the understanding and awareness of the area of musical knowledge and the roles of MP requires, from the perspective of the subjects, innumerable questions that enable them to (re)think about their musical practices and their relationship with music. As the university is a privileged space for the creation and dissemination of knowledge, it plays a fundamental role in the sociopolitical formation of subjects. Its performance, in contrast, demands constant selfcriticism and honest reflection from musicians and teachers in training, not only for a better understanding of music and its pedagogies but to develop conscious and reflective citizens capable of interacting in an increasingly complex world.

Keywords: Significance. Notion of Music. Musician and Professor roles. Cognitive Mechanisms. Genetic Epistemology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Interação musical do sujeito com o meio	56
Figura 2	Espiral de Desenvolvimento Musical.....	57
Figura 3	Fragmento I da partitura: Música ricercata, mov. I, cc. 1-21	96
Figura 4	Fragmento II da partitura: Música ricercata, mov. I, cc. 82-85	97
Figura 5	Fragmento das anotações de Baden (22;1) na partitura da peça escolhida por ele	114
Figura 6	Fragmento das anotações de Glenn (21;5) na partitura da peça escolhida por ele	131
Figura 7	Grafia da composição elaborada por Carol (22;9)	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização do curso onde se desenvolveu o estudo.....	92
Quadro 2	Identificação dos participantes	94
Quadro 3	Atividades musicais exercidas pelos participantes.....	105
Quadro 4	Percurso acadêmico dos participantes.....	106
Quadro 5	Identificação das execuções musicais dos participantes	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de estudos publicados e selecionados por Periódico.....	37
Tabela 2	Organização dos estudos por categoria.....	37
Tabela 2	Organização dos estudos por subcategoria	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABCM	Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRI	Criação Musical
FLADEM	Fórum Latino-Americano de Educação Musical
EDM	Educação Musical
IES	Instituição(s) de Ensino Superior
ID	Iniciação à Docência
LEM	Linguagem e Estruturação Musical
MUS	Musicologia
MP	Músico e Professor
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PHE	Prova de Habilidades Específicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQM	Pesquisa em Música
PRI	Práticas Interpretativas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

NA COXIA...	17
SIGNIFICAÇÕES DO PESQUISADOR FRENTE AO PROCESSO – À GUIA DE APRESENTAÇÃO.....	18
ABERTURA	27
PRIMEIROS ACORDES.....	28
NOTAS DA MELODIA PRINCIPAL.....	36
PRIMEIRO ATO	44
LIBRETO: DESVELANDO A TRAMA DA ÓPERA.....	44
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
1.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E A MÚSICA	45
1.2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DA AÇÃO À OPERAÇÃO	51
1.2.1 Equilibração	52
1.2.2 Fazer E Compreender	60
1.2.3 Tomada De Consciência	61
1.2.4 Abstração E Generalização	63
1.2.5 Possíveis	64
1.2.6 Circularidade Dialética	65
1.3 A DIMENSÃO SIMBÓLICA DA MÚSICA: PLURALIDADE DE DISCURSOS	66
1.4 PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO MUSICAL?.....	74
SEGUNDO ATO	85
ROTEIRO DA ÓPERA	85
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	86
2.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	86
2.2 CENÁRIO	91
2.2.1 Organização Curricular Do Curso	91
2.2.2 Espaço Físico Onde Ocorreram As Coletas	93

2.3	PARTICIPANTES.....	93
2.4	MATERIAIS.....	94
2.5	INSTRUMENTOS	94
2.5.1	Entrevista Clínica	95
2.5.2	Situações Problematizadoras	95
2.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	97
2.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	98
	TERCEIRO ATO.....	101
	QUATRO ÁRIAS, QUATRO ENCONTROS POSSÍVEIS	101
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	102
3.1	PERCURSO DOS PARTICIPANTES.....	103
3.2	PRODUÇÕES MUSICAIS DOS PARTICIPANTES.....	108
3.3	ENCONTROS	110
3.3.1	Encontro De Baden	111
3.3.1.1	Categoria: valor afetivo.....	111
3.3.1.2	Categoria: dimensão do saber fazer.....	113
3.3.2	Encontro De Naná	120
3.3.2.1	Categoria: valor social	120
3.3.2.2	Categoria: dimensão do compreender.....	122
3.3.2.3	Categoria: dimensão do ensino	123
3.3.3	Encontro De Glenn	128
3.3.3.1	Categoria: valor cultural	128
3.3.3.2	Categoria: dimensão técnica e intelectual	129
3.3.4	Encontro De Carol	135
3.3.4.1	Categoria: valor simbólico	135
3.3.4.2	Categoria: dimensão dos esquemas de ação	137
	COROFINAL	141
	VOZES EM POLIFONIA	142
	DE VOLTA À COXIA.....	149

SIGNIFICAÇÕES DO PESQUISADOR FRENTE AO PROCESSO - UM ÚLTIMO ENCONTRO.....	150
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – Ficha de identificação	164
APÊNDICE B – Protocolo I	166
APÊNDICE C – Protocolo II	168

NA COXIA...

SIGNIFICAÇÕES DO PESQUISADOR FRENTE AO PROCESSO – À GUIA DE APRESENTAÇÃO

Para além do sentido de obra musical, a palavra ópera, de origem latina, significa trabalho, obra e, originalmente, designava qualquer tipo de obra arquitetônica, literária ou musical¹. Traçando um paralelo com a ópera – entendida como obra que une música, drama e espetáculo –, à primeira vista, os muitos elementos que compõem a trama deste estudo pareceram impossíveis de serem desenredados. O modo como esta produção foi estruturada traça paralelos com a ópera, tanto no que se refere à forma musical quanto aos elementos próprios do universo que a rodeia. Por essa razão, utilizam-se termos como: coxia, abertura, acorde, melodia, libreto, ato, roteiro, ária etc. Cabe dizer que, no processo de significação, neste caso a produção de sentido do pesquisador, as analogias são importantes porque requerem a construção e comparação que conduzem à reflexão.

Na tomada de consciência deste processo, teve-se a oportunidade de produzir significações que antecederam e prepararam a análise possível deste estudo. Assim, pôde-se dar forma ao emaranhado com o qual, inicialmente, deparou-se e, aos poucos, construir a ópera (trabalho) que nos propusemos criar.

Optou-se em realizar este exercício de descrição do percurso do pesquisador por dois motivos: primeiro, como necessidade de (re) organização do conhecimento e de tomada da consciência do próprio processo, segundo, como esforço de situar o leitor à totalidade desta análise, como sugere o referencial teórico adotado e do qual será tratado mais adiante. Como serão considerados os aspectos subjetivos do pesquisador, pede-se licença para dar continuidade a este texto na primeira pessoa do singular.

A produção de sentido que aqui almejei, revelou-se, inicialmente, uma condição *sine qua non* para o meu aprendizado e desenvolvimento em constante transformação. Tratei, neste caso, de enfatizar os aspectos que compõem o sujeito psicológico em sua subjetividade e idiosincrasias e, ao mesmo tempo, de considerar o sujeito coletivo que concebe outras formas de conhecimento na interação com o outro. Justamente por considerar estes dois aspectos componentes do sujeito cognoscente, signifiquei, ainda que sinteticamente, minha própria trajetória, formativa

¹ Para o entendimento da ópera enquanto gênero musical, sugiro a consulta dos seguintes dicionários de música: Benedictis (1970), Sadie (1994) e Harewood (1997). Quanto à etimologia da palavra ópera, vide Neves (2007).

e profissional, e as interações ocorridas no processo de doutoramento que se entrecruzaram e culminaram nesta produção.

Toda vez que penso em minha trajetória e tento identificar as vivências que me motivaram a ser músico e professor, sempre me vem à tona dois momentos distintos, mas interligados, e que significam muito para mim. O primeiro momento tem a ver com a minha escolha de estudar música. Iniciei meus estudos musicais ainda na adolescência, frequentando o curso de teclado em um projeto social da cidade onde vivia. Naquela época, e acredito que hoje mudou muito pouco, havia na minha cidade natal apenas duas professoras de piano que davam aulas particulares em suas residências. Cerca de seis meses depois, decidi que era o momento de estudar em um lugar que me propiciasse mais condições de desenvolvimento técnico do instrumento. Então, tomei a decisão de me matricular em um conservatório musical de uma cidade próxima à minha. Embora, nesse conservatório, eu tenha dado prosseguimento aos meus estudos de teclado, passei a me interessar pelo piano, cujo instrumento pude conhecer de perto somente naquela ocasião. Desde essa época, concluí o curso técnico de piano, e atuei como pianista-solista e co-repetidor, regente de corais e orquestras de câmara, e como cantor em um grupo cênico-vocal.

O outro momento, o qual mencionei, tem relação com minhas vivências como professor. Ainda cursando o Ensino Médio, em uma escola pública da minha cidade, minha turma e eu fomos solicitados pela professora de inglês para preparar e apresentar um seminário na disciplina. O objetivo do trabalho era aplicar os conteúdos que estávamos estudando em um texto de livre escolha em inglês. O fato de selecionar o material, planejar a “aula” e realizar sua apresentação, significou muito para mim. Naquele dia, senti um pouco o que é ser professor!

Ao final desse período, quando da escolha do curso universitário, praticamente, não tive dúvidas, optei pela graduação em Música, habilitação Licenciatura, onde pude unir o “ser músico” com o “ser professor”. Logo após a conclusão da graduação, fui contratado para trabalhar como professor de música em uma escola (particular) de ensino regular. Naquela época, era uma das poucas instituições da cidade de Londrina que tinha a disciplina de Música como componente curricular presente em todas as séries. Pouco tempo depois, fui aprovado em um concurso público para o cargo de professor de Arte na Rede Estadual de Ensino do Paraná, onde atuei durante seis anos, sobretudo no Ensino Médio.

O ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, bem como os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa *Projetos de Escolarização no Ensino Fundamental: Reflexões a partir da teoria de Jean Piaget*, cadastrado no CNPQ, permitiram-me um maior contato com a Epistemologia Genética. Num primeiro esforço de realizar aproximações com a perspectiva teórica de Jean Piaget (1896-1980), empreendi uma pesquisa² em que pude analisar os processos envolvidos no ato criativo por meio dos significados atribuídos pelos sujeitos ao vivido nas oficinas de música.

Nesta primeira experiência empírica pautada na perspectiva teórica, pude não só amadurecer minha compreensão da teoria, no âmbito de seus conceitos, como no *saber fazer* próprio de um pesquisador desta abordagem. A partir de então, tenho me dedicado aos estudos do referencial piagetiano e me preocupado, cada vez mais, aproximá-lo e relacioná-lo aos processos específicos da aprendizagem e desenvolvimento musicais. De abordagem qualitativa e embasada no método clínico piagetiano, a pesquisa realizada naquela oportunidade contou com a participação de 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná. Os resultados evidenciaram a relevância das oficinas com jogos musicais voltadas à experiência de produção de significados e à oportunidade de viabilizar a observação dos processos criativos. Além disso, o trabalho com oficinas revelou-se importante ao desenvolvimento do conceito ampliado de música, bem como reflexões acerca do ensino de música na escola³.

Ao término do mestrado, que por sua constituição permite a construção do pesquisador e do professor (ensino superior), fui aprovado no concurso público para o cargo de docente da Universidade Estadual de Londrina. Desde esse momento, tenho atuado no Departamento de Música e Teatro, nos Cursos de Graduação e Pós-graduação em Música, em especial na subárea de Educação Musical, ministrando disciplinas relacionadas às temáticas de metodologia e prática do ensino de música, aprendizagem e desenvolvimento musicais. Além de atuar na coordenação de estágio do curso e em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

O meu ingresso como docente na universidade foi em 2013, um ano tanto quanto *sui generis* na história de nosso país. Ocorreu, neste período, uma série

² Refiro-me à pesquisa intitulada *Música como jogo: significados atribuídos por alunos do Ensino Fundamental ao vivido nas oficinas de música* (REIS, 2012).

³ Uma discussão mais aprofundada do assunto pode ser encontrada em Reis (2013).

de movimentos sociais e estudantis que acabaram por revelar uma força de mobilização social aparentemente desconhecida pelos próprios brasileiros e desencadearam uma série de mudanças na sociedade como um todo. Supostamente, esses movimentos foram iniciados pelas manifestações contra o aumento das tarifas de transporte público da cidade de São Paulo. Por conseguinte, desencadearam-se outras questões cujos ecos, ainda hoje, reverberam em nosso contexto social, dentre as quais: o direito à educação pública e de qualidade, à vida, ao prazer, à moradia e ao trabalho digno e à liberdade de expressão.

Ciente de que não cabe aqui uma análise sociológica e política aprofundada deste cenário, tampouco a descrição detalhada dos fatos ocorridos; para os interessados, sugiro algumas publicações do período⁴. Permitam-me abrir um parêntese de modo curioso, mas compreensível do ponto de vista social e histórico. Percebem-se algumas similaridades entre os movimentos ocorridos em nosso país no período ao qual me referi e os que tiveram início em maio de 1968⁵ na cidade de Paris, cujos reflexos foram e, em alguma medida, ainda são percebidos em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Relacionar os dois momentos históricos fez-me perceber o papel preponderante de protagonismo assumido pela juventude em ambos os casos. Além disto, iniciaram com propósitos específicos de reivindicações e declinaram-se em muitos outros questionamentos que colocaram em xeque o modo de pensar, agir e expressar. Movimento que revela que a sociedade continua atravessando tensões muito semelhantes e que, por alguns motivos, ainda não foram resolvidas.

O jogo de forças antagônicas vividas no atual momento em nosso país, que, por um lado, possui um grupo de defensores de demandas libertárias e, por outro, uma retomada extrema de pensamento e ações conservadoras, gerou uma polarização de ideias. Justamente nesse contexto, a escola, aqui compreendida por qualquer instituição de ensino, tornou-se palco de lutas simbólicas, onde foram retomadas ideias que, ao menos parcialmente, pareciam ter sido superadas há algum tempo, dentre as quais, aquelas relacionadas aos papéis da arte e da educação

⁴ Sobre o assunto, ver: SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava-jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017; ver também HARVEY, David et al. **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

⁵ Sobre o assunto, ver: HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). Trad. do inglês por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

escolar. Contraindando o *status quo*, já que a arte em si é transgressora, manifestaram-se defensores contrários ao entendimento da arte como espaço de criticidade, pluralidade, livre expressão e formação humana.

A área de educação musical no Brasil vinha conquistando, sobretudo nos últimos anos, importante espaço na escola por meio da criação de políticas que regulamentavam seu ensino. Sobretudo pelos esforços desempenhados pelos educadores musicais do país e representados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) que culminou em uma conquista importante nos últimos anos. Refiro-me, particularmente, à aprovação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) que trata da obrigatoriedade do conteúdo música na escola, embora não excludente.

A criação desta lei estabeleceu, sobretudo nos cursos de licenciatura, uma certa expectativa em relação à presença de profissionais habilitados na área de música para atender ao que, naquele momento, estava posto na lei. Embora ainda não fosse unânime sua interpretação entre as instituições de ensino, o fato de a música ser conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica fomentou a necessidade de se pensar em mais profissionais licenciados para atuar nesses espaços. Este fato pode ser observado, por exemplo, na procura pelos cursos do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶, que tinham como objetivos: 1) Formar o professor que ainda não possui nenhuma graduação; 2) possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial; 3) preparar o professor para o efetivo exercício da docência.

Este caminho que se dava em um processo crescente de conquistas, de repente, foi interrompido por uma "avalanche" de reformas e/ou da interrupção dos projetos que priorizavam esta área de conhecimento, como a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular do ensino superior, ambos os documentos propostos pelo Ministério da Educação. Por ser a BNCC um dos maiores objetos de discussão na área educacional, é possível encontrar alguns posicionamentos

⁶ Plano do governo federal que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; por meio da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

representando entidades que reúnem associados das mais diversas áreas, dentre as quais da educação musical⁷.

Destaco que estes fatos, sejam eles de ordem política, social ou cultural, muito me provocaram como músico, pesquisador e professor, levando-me a (re)pensar o papel da Educação e da Música neste cenário em profunda mudança e crise, no sentido de ver na escola sua potencialidade para reflexão e a necessidade de formação plural. Isso não significa entender a escola de forma redentora, capaz de solucionar as questões que vêm de “fora”, mas como parte de tudo isto. Tais questionamentos me exigiram, como cidadão e profissional, a repensar, inclusive, meu próprio papel frente a estas angústias e crises sociais.

Impulsionado por todas estas questões, optei em elaborar um projeto de doutorado que me permitisse, em alguma medida, discuti-las e aprofundá-las. Assim, submeti como requisito para o processo de seleção do programa de doutorado, o seguinte projeto: *A construção do conhecimento social em Piaget: ideais de artista, músico e compositor – implicações para as práticas músico-pedagógicas*.

Com este projeto de pesquisa, minha hipótese inicial era que as ideias de artista, músico e compositor implicassem, em algum grau, nas práticas musicais e pedagógicas realizadas na escola, logo, no próprio modo de pensar música e educação musical nesse contexto. Nessa primeira proposição, o objetivo era ir à escola a fim de coletar significações tanto dos alunos quanto dos professores, visando compreender as relações dos papéis mencionados e suas práticas. Importava verificar se conceitos como dom e talento, por exemplo, eram determinantes nas concepções reveladas e no modo como os sujeitos se relacionavam com o discurso musical.

Embora o objetivo deste projeto fosse pertinente, levei em consideração o fato de que, no contexto educacional paranaense, são poucas as escolas públicas que possuem a atuação do profissional licenciado em música⁸. Somadas aos argumentos parcialmente citados do contexto da educação musical

⁷ Em artigo publicado pela Revista da ABEM, Santos(2019) descreve o percurso trilhado na criação do referido documento, tendo como ênfase a reforma do Ensino Médio. Neste artigo, o autor enumera as proposições realizadas pelas associações de Educação Musical, como a ABEM e o Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM). Tais documentos versam acerca de uma nova perspectiva de Base Nacional de modo a atender a área na égide do espaço da música na escola.

⁸ Gomes (2016), em sua tese de doutorado, investigou a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior (IES) públicas do Estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014. Dentre os resultados de seu estudo, a autora constata que quase a totalidade dos egressos se inseriu profissionalmente, após a conclusão do curso, preponderantemente como professores de música. Entretanto a educação básica é um espaço ainda pouco ocupado pelos egressos investigados pela autora.

escolar, leituras, reflexões e discussões com colegas e, em particular, com a própria orientadora, fizeram-me concluir que seria mais oportuno realizar a pesquisa com os licenciandos em Música, uma vez que serão estes os profissionais com formação para atuarem tanto como músico quanto professor no cenário artístico e educacional. Em momento oportuno, retomarei a discussão do problema de pesquisa e o modo como está circunscrito no presente estudo. A seguir, passo a escrever minhas vivências já no processo de doutoramento. Neste sentido, considereirei como fundamentais as interações realizadas nos diversos espaços propiciados pela instituição onde o estudo está vinculado. Explicito como estas interações, pelo menos naquilo que pude tomar consciência, tornaram possíveis sua concretização.

Inicialmente, como estudante apaixonado e encantado pela área de estudo ou até mesmo por ingenuidade, tive o elã de incorporar na minha pesquisa a maioria dos teóricos estudados nas várias disciplinas cursadas. Ímpeto que, gradativamente, foi perdendo intensidade, à medida que pude me apropriar tanto dos conceitos como do contexto de cada um dos autores. Evidente que, nesse processo de conscientização, não é possível deixar de mencionar o papel fundamental da orientadora em ponderar, porém sem desmotivar. Desse modo, três foram as disciplinas que exerceram influência direta no delineamento deste estudo, seja por meio de empréstimos conceituais, seja por meio de reflexões relacionadas à temática de pesquisa.

A primeira disciplina a ser destacada, *As contribuições de Pierre Bourdieu para a pesquisa social*, foi ministrada pelos docentes: Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC/SP) e Prof^a. Dr^a. Sílvia Márcia Ferreira Meletti (UEL/PR), e considereirei-a importante à pesquisa, na medida em que também abordei questões atreladas ao mundo social. Tendo a disciplina o foco na sociologia bourdiana, como indica o título, três conceitos foram caros à compreensão do meu problema de pesquisa, a ideia de *campo*, *capital cultural* e de *habitus*⁹.

⁹ Bourdieu (1983) define o **campo** é um espaço de lutas simbólicas onde agentes internos assumem posições específicas a cada momento do jogo, com o intuito de defender um monopólio de um objeto em disputa. Nesse jogo social, porém, deve-se possuir um capital simbólico e um conjunto de crenças igualmente específicos. O recurso que cada jogador utiliza para disputar os triunfos específicos de seu campo é o seu **capital cultural**. Por fim, a ideia de **habitus** como “certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2011, p. 49) encontra ressonâncias nesse estudo, na medida em que a arte “[...] se baseia em disposições e habilidades naturais, em *habitus* específicos, ou seja, em disposições desenvolvidas e confirmadas pela prática e pela experiência de uma arte específica” (TARDIF, 2011, p. 157). A discussão de campo artístico será retomada à página 28 desta tese.

Da disciplina *Teorias da Educação*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, não emprestei nenhum conceito propriamente dito, apesar disto, retomo algumas das problemáticas tratadas na disciplina, dentre as quais: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Reforma do Ensino Médio e os vários movimentos sociais ocorridos no país e no mundo na atualidade. Ao trazer à tona tais temáticas, elas encontraram consonância com os questionamentos que já vinha realizando e, ao serem revistos, resultaram e aprimoraram algumas das problematizações: 1) Como a educação musical pode contribuir para o debate de questões emergentes da sociedade (como as reformas políticas e os movimentos sociais atuais) que, por diferentes perspectivas, são fundamentais para as definições da educação? Considerando a diversidade em suas múltiplas facetas, incluindo a musical como elemento social de grande valor à educação, tanto no que se refere às especificidades de conteúdos quanto no que tange a dimensões educativas mais abrangentes: 2) Como propor uma educação musical pluralista e que priorize o pensamento reflexivo?

É evidente que não tenho a pretensão de responder todas essas questões na produção que apresento. No entanto, estas provocações foram fundamentais à discussão das concepções das práticas musicais e suas aprendizagens ocorridas nas instituições de ensino tanto de nível básico como no superior.

Na reta final do meu doutoramento, tive a grata satisfação de cursar uma disciplina com enfoque na perspectiva piagetiana. Refiro-me à disciplina *Processos e Mecanismos do Desenvolvimento Cognitivo*, ministrada pelas professoras doutoras Eliane Giachetto Saravali (UNESP/Marília) e Francismara Neves de Oliveira (orientadora deste estudo), e que enfatizou os processos e mecanismos cognitivos do desenvolvimento. Dentre os mecanismos abordados na teoria, foram elencados na disciplina: equilíbrio, abstrações, tomada de consciência, generalização, possíveis e necessários. Como principal instrumento de investigação empírica desses mecanismos, foram estudadas as provas operatórias. Por ser do mesmo campo teórico, a disciplina teve influência direta na pesquisa, tanto pelo estudo dos mecanismos quanto pela vivência do método clínico-crítico.

Em conclusão: ter a chance de significar os próprios processos de construção, desencadeou situações desequilibradoras que me permitiram, por meio de tomadas de consciência, (re) organizar a própria compreensão da área a qual me

vinculo – Educação Musical, bem como os papéis que desempenho como músico, professor e pesquisador. Ademais, ao realizar as aproximações teóricas às dimensões artísticas e pedagógicas do fazer e compreender musicais em seus múltiplos contextos, provocaram-me a urgente necessidade de compreender o que significa ser músico e ser professor de música no atual cenário.

“Abram-se as cortinas”! Soam os primeiros acordes da ópera...

ABERTURA



PRIMEIROS ACORDES

Frequentemente, nota-se que os músicos, ou artistas em geral, são tratados como pessoas especiais, dotados de “talento” que os diferencia da maioria das pessoas comuns. Contudo tal visão, tanto quanto estereotipada, não é exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical, conforme constatou Schroeder (2004). De acordo com a autora:

[...] ao contrário, é no próprio campo que as ideias mitificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo o momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical) (SCHROEDER, 2004, p. 109).

Ao serem produzidos no próprio campo artístico, sendo este entendido, na concepção de Bourdieu (1983), como lugar privilegiado onde todos os mitos e crenças são produzidos, tais estereótipos são reforçados de modo a legitimar aquilo que foi arbitrariamente eleito como superior. No campo artístico, especificamente no musical, é revelada uma determinada ideia de músico e professor de música, qual música ou gênero musical é melhor, os procedimentos pedagógicos-musicais válidos etc. Conforme adverte o mesmo autor (BOURDIEU, 2001), as noções de artista e de criador, tão utilizadas e, ao mesmo, banalizadas em seu uso dentro e fora do campo específico, são resultados de um longo e lento trabalho histórico. É isto que, segundo o sociólogo francês:

[...] os próprios historiadores da arte esquecem quando se interrogam acerca da emergência do artista no sentido moderno do termo, sem por isso escaparem à armadilha do “pensamento essencial” inscrita no uso, constantemente ameaçado pelo anacronismo, de palavras historicamente inventadas, por conseguinte datadas (BOURDIEU, 2001, p. 288).

O modo de fazer e de compreender música no decorrer da história ocidental desmembra-se em múltiplas e diferentes facetas, as quais trazem, em seu bojo, implicações pedagógicas em música que podem ser percebidas até os dias atuais (SCHROEDER, 2005). Assim sendo, apresenta-se sucintamente o entendimento da música em diferentes períodos da história ocidental e o que significava “ser músico” e “ser professor” nesses contextos históricos. Uma vez que,

como aponta Koellreutter (1997a, p. 37): “um tipo específico de sociedade condiciona um tipo específico de arte, porque a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade”. Na sequência, descreve-se o percurso da noção de música no decorrer da história, enfatizando os papéis de músico e professor nesses períodos.

Na antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nesse período, denominado clássico, a música era entendida como “a mais alta sabedoria, por ser a chave que conduz a todas as outras” (CANDÉ, 2001, p. 15). Do grego *Mousiké*, “arte das deusas, arte-musas, palavra que se destinava a designar todas as belas artes” (BENEDICTIS, 1970, p. 86), a música aproximava-se da ideia de algo místico, divino ou verdade absoluta.

Esta dimensão divina atribuída às artes, sobretudo à música, pode ser percebida nas culturas ocidentais antigas e, de algum modo, até hoje em determinadas culturas, para as quais a arte é um meio de transmissão de ordens divinas e serve a propósitos religiosos bastante delimitados. Enquanto tal, ela “[...] permanece por muito tempo um prolongamento, um esteio, uma exaltação da ação. Ligada à magia, à religião, à ética, à terapêutica, à política, ao jogo e ao prazer também” (CANDÉ, 2001, p. 15). Para se ter uma ideia dessa relação metafísica estabelecida com a música, são citados, na sequência, dois exemplos.

Em primeiro lugar, no Egito faraônico, não era permitida nenhuma alteração nos cânticos tradicionais, pelo fato de que seu compositor era o próprio deus Osíris (BEYER, 1999). O segundo trata-se da invenção dos *nomos* realizada pelos gregos. Nesse contexto, os *nomos* eram tidos como melodias inalteráveis por conter influência mágica, moral ou simplesmente ritual. Eram sempre cantados com acompanhamento instrumental. Acreditava-se que os autores dos *nomos* eram grandes artistas que tinham comunicação direta com o divino. Por esta razão, eram os únicos capacitados a recebê-las (ANDRADE, 1997).

Ainda na Grécia antiga, em meio à diversidade de ideias de músicas e suas práticas de ensino, a música exerceu enorme influência a ponto de ser a base de seu sistema educacional. Primeiramente, assegurado pela transmissão de geração em geração pela via da imitação e, posteriormente, por uma sistematização própria do ensino. Vale ressaltar que, mesmo atribuindo esse alto valor à música na formação moral e intelectual dos indivíduos, sua prática era permitida apenas aos cidadãos livres da *pólis* (FONTERRADA, 2008).

Dentre as várias concepções de música e que influenciaram a educação musical desse período, destacam-se, sobretudo, duas maneiras. A primeira, concebe a música como regida por leis matemáticas universais. Trata-se da criação da *scientia musica* (o saber musical), fundamentada por Pitágoras (aprox. 570 a.C.) a partir de uma base estritamente matemática. Pautada no conceito de *Theoria*, voltada à contemplação de leis da natureza, esta concepção, que perpassa praticamente toda a cultura grega, deve ser a contemplação da prática, de modo a envolvê-la. Desta forma, como destaca Beyer (1999, p. 21), “não se ensinará apenas a prática musical, mas se levará o aluno a conhecer a mais ampla dimensão musical”.

Já a segunda acredita que há na música um poder que emana da relação estreita entre esta arte e os sentimentos – *Éthos*. Por influência de Platão, há ampla discussão estética e ética a respeito da música. Na concepção platônica, a música, assim como a literatura e as outras artes, exerce influência direta no caráter. Seu objetivo é, portanto, imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma. Esta dimensão metafísica era obtida por meio da relação harmoniosa entre mente e corpo. Ou seja, tendo a música uma função externa a ela, visava contribuir para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade (FONTERRADA, 2008; BEYER, 1999).

O pesquisador canadense Murray Schafer (1933-), em sua obra *A afinação do mundo* (2001), recorda dois mitos gregos que ilustram, cada qual a seu modo, estes aspectos da música grega. Nas palavras do autor:

Nas Doze odes píticas, Píndaro nos conta como a arte de tocar o **aulos**¹⁰ foi inventada por Palas-Atena quando, após a decapitação da Medusa, ela se comoveu com o choro das irmãs e criou um *nomos* em sua honra. Num hino homérico em louvor a Hermes, uma origem alternativa é mencionada. Diz-se que a **lira** foi inventada por Hermes quando ele percebeu que a carapaça de uma tartaruga, se fosse utilizada como caixa de ressonância, poderia produzir som (SCHAFER, 2001, p. 21, grifo nosso).

Os aspectos subjetivos e objetivos são representados nesses dois mitos por dois instrumentos musicais: o *aulos* e a lira, o primeiro é resultado dos sons

¹⁰ Instrumento de sopro, parecido com o oboé, consistindo em um tubo cilíndrico ou leve cônico, em geral com cerca de 50 cm de comprimento. Os primeiros instrumentos eram feitos de ossos e junco e, posteriormente, de marfim e madeira. Bastante difundido na Grécia Antiga, é tipicamente executado aos pares, um em cada mão do instrumentista. Algumas referências, como no caso dos escritos atribuídos a Homero, sugerem que este instrumento foi do campo e da gente simples (SADIE, 1994).

como leis universais da natureza, o segundo deriva das emoções humanas. Esta dicotomia¹¹ existente entre os aspectos subjetivos e os aspectos objetivos da música alimenta os fundamentos sobre os quais boa parte das teorias musicais estão baseadas e que passam a coexistir (SCHAFER, 2001).

No entanto, a literatura revela que, nessa época, houve uma certa discrepância entre o alto valor atribuído à música, como parte da ordem divina imutável, e a valorização do músico em si. O músico era tido como um servo a serviço desta arte suprema. Enquanto tal, era formado basicamente por sujeitos anônimos de um grupo ou por um dos compositores-intérpretes individuais (BLANNING, 2011). A figura do professor não era tão diferente. Em paralelo, embora os filósofos fossem as primeiras representações de professores, aqueles que questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência, os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras (NÓVOA, 1995; CAMBI, 1999).

No período medieval, a música era entendida como “[...] incorporação e expressão da devoção cristã, intermediária entre Deus e os homens” (FONTERRADA, 2008, p. 35). Percebe-se, portanto, um sentido de funcionalidade atribuída à música, o qual ainda persiste. A função da música, tida como elemento importante a uma educação ética e moral, passa agora a ter propósitos estritamente religiosos. Ao centralizar todas as relações da vida dos indivíduos, a igreja considera a música como capaz de influir fortemente sobre as pessoas. Assim, Beyer (1999, p. 26) comenta:

Os cultos apóiam-se amplamente sobre o recurso musical. Nesta perspectiva, a música como prática possui muito maior funcionalidade do que a teórica, porém não assume o mesmo caráter do que veio a ser séculos mais tarde. Ela tem uma função semelhante à de um fundo musical, não é feita para ser exclusivamente ouvida, mas para ao mesmo tempo propiciar o clima de um culto religioso. Embora seja prática, não há um fim performático na música.

¹¹ Essa polarização em torno dos aspectos objetivos e subjetivos, portanto, razão e emoção, percepção e concepção, apresenta-se insuficiente para a compreensão das dimensões dos processos cognitivos, na medida em que não existem separadamente. Segundo Granja (2006), estas dimensões “[...] se articulam continuamente no processo de construção do conhecimento. A percepção orienta o conhecimento conceitual do mesmo modo que nossas ideias e concepções condicionam nossa percepção” (p. 85).

Nesse contexto funcional da música, de acordo com Beyer (1999), as práticas musicais associavam-se a dois papéis ligados à profissão do músico: o *musicus* e o cantor. O *musicus* refere-se à ideia do profissional que tinha por função manter as relações estruturais e lógicas da música, ou seja, o foco estava nas questões teóricas da música. Em contrapartida, o cantor, tinha por função a prática musical a serviço das necessidades litúrgicas dos cultos cristãos. Vale ressaltar que este último papel era o que continha um número maior de pessoas.

Em relação à ideia de professor, segundo Nóvoa (1995), foi justamente no período medieval que se deu sua gênese como profissão. Durante esse período, a figura do professor, no processo educacional, era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. As escolas estavam, portanto, associadas às instituições religiosas, por ser a Igreja Católica quem estabelecia o que deveria ser estudado. Segundo Nóvoa (1995), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, uma vez que, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

No século XVI, o homem abandona a ideia medieval de Deus como centro do universo e se volta para si e para o mundo. Passa-se a ter um pouco mais de liberdade para realizar as criações musicais, uma vez que a igreja foi perdendo sua influência neste aspecto. As novas práticas musicais foram favorecedoras do progresso da notação musical e estimularam o caráter inventivo dos novos compositores, que passaram a ter um papel não mais anônimo (CANDÉ, 2001).

No campo educacional, embora estivesse em curso um processo de estatização do ensino, sobretudo na substituição de um corpo docente formado por religiosos (a serviço da igreja) por um corpo docente laico (agora a serviço do estado), não houve mudanças significativas no modelo de professor. O novo modelo era muito próximo ao modelo de padre, como salienta Nóvoa (1995). Segundo o autor, a “[...] gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Os músicos, nesse período, embora assumindo funções artísticas propriamente ditas, não tinham completa liberdade de criação, uma vez que, por serem contratados de famílias poderosas, tinham que se submeter a suas vontades. Candé (2001, p. 17) sublinha que, “[...] pondo-se a serviço de famílias poderosas, ou sob sua proteção, muitos grandes músicos viram-se dependendo inteiramente de uma

elite social não raro incapaz, desde o século XVII, de justificar suas pretensões a certo nível cultural”. Nos palácios das cortes europeias do século XVIII, por exemplo, os serviços dos músicos eram tão indispensáveis quanto “[...] os pasteleiros, os cozinheiros e os criados, e normalmente tinham o mesmo status na hierarquia da corte” (ELIAS, 1995, p. 18).

A situação de servidão e de dependência do músico, que perdurou por muitos séculos, teve implicações diretas às produções musicais das várias épocas. Diferentemente do que ocorria em outros campos do conhecimento, que, em determinados contextos, possuíam alguma autonomia em suas produções, as práticas musicais estavam fortemente atreladas a um padrão de gosto aristocrático-cortesão. Elias (1995, p. 41) salienta:

No que se referia à música, ainda se tinha como certo que o artista devia seguir o gosto da audiência, socialmente superior. A estrutura de poder que dava à nobreza de corte precedência sobre todas as outras classes também determinava que tipo de música um artista burguês poderia tocar nos círculos cortesãos e até que ponto suas inovações poderiam ir.

Desse modo, quem desejasse ser socialmente reconhecido como artista sério e, ao mesmo tempo, quisesse manter a si e à sua família tinha que se adaptar às regras impostas pelo jogo social vigente. Destaca-se que não existia ainda, no contexto descrito por Elias (1995), a ideia de genialidade ou de uma certa originalidade na música. Segundo Schroeder (2005), estando os músicos subordinados a um padrão social previamente determinado, “[...] não passavam de meros artesãos, cuja arte tinha um lugar e função derivados de determinadas ocasiões – uma espécie de ‘arte utilitária’” (p. 39).

A ideia do músico-artesão vai, paulatinamente, perdendo força ao mesmo tempo que começam a se estabelecer mudanças na função da música e na ampliação de mercado desta atividade. Neste processo, a relação existente entre aqueles que produzem música e aqueles que passam a consumir essa produção são profundamente alteradas. O padrão social dominante de arte, incluindo a música, constitui-se de modo que o artista passa a ter muito mais espaço para a experimentação e a criação individual e, portanto, auto-regulada.

Em comparação com a ideia de artesão, Elias (1995), quando se refere ao artista de modo geral, evidencia que ele passa a estabelecer sua

compreensão pessoal dos padrões sequenciais, sua expressividade e seu próprio sentimento e gosto nas suas produções, tornando o processo de criação (que, no entendimento deste estudo, por seu caráter criativo, inclui a interpretação também) altamente individualizado. Sob este ponto de vista, a compreensão da obra de arte também se altera. Nas palavras de Elias (1995, p. 50):

Agora a obra de arte depende, em larga escala, do autoquestionamento dos indivíduos sobre o que lhes agrada particularmente em suas fantasias e experimentos materializados e de sua capacidade para, mais cedo ou mais tarde, despertar um eco em outras pessoas através de tais estruturas simbólicas. Reduz-se a pressão coletiva da tradição e da sociedade local integrada sobre a produção da obra de arte; crescem os autocondicionamentos, impostos pela consciência do produtor de arte individual.

Tais representações implicam em crenças de uma formação do músico de modo intuitivo, informal. Ou seja, uma vez tendo recebido uma espécie de “dom divino”, então, será um músico acabado. Desse modo, sua formação é preterida e vista como algo meramente espontâneo. Nesse contexto, a inteligência musical pode ser compreendida como dom ou talento e o sujeito como aquele que tem ou não capacidades que o habilitam a ser músico. Ora, entender a construção do músico como um ser diferenciado supõe valorizar aqueles que apresentam uma alta capacidade para o fazer musical, ou seja, os “gênios musicais” (SCHROEDER, 2005).

Nesse contexto, os professores passam a ocupar um lugar de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população (NÓVOA, 1995). A escola assume o papel de um instrumento privilegiado de estratificação social, priorizando aqueles que são considerados “pessoas especiais”. No caso dos músicos, tratam-se de pessoas dotadas de “talento”, que os diferencia da maioria das pessoas comuns.

Oliveira (1996), ao discutir sobre as capacidades musicais inatas, critica-as, por considerar que os atributos conferidos ao músico e à própria área tornam impossíveis sua explicação. Assim, o músico seria considerado um ser dotado, místico ou divino. Declina desta consideração por entender que, quanto menos “[...] as ações forem explicadas, entendidas ou estudadas, mais exótica e inexplicável será a sua área de conhecimento e expressão” (OLIVEIRA, 1996, p. 59). Ainda segundo a autora, há um certo sentimento de gratificação para o músico ao ser considerado pelo público como alguém diferente ou superior. O fato de não explicar

os processos envolvidos nas práticas musicais possibilita o domínio da área por poucos “escolhidos”.

Ao se aplicar a lógica do “dom”, “valorização da genialidade” e “da criatividade com algo particular” do sujeito, o acesso à música por meio de práticas criativas torna-se restrito a poucos escolhidos. Esta mistificação do fazer artístico, sobretudo musical, impede muitas pessoas de se envolverem numa atividade criativa, por acreditarem não terem potencial para isso (HARGREAVES, 2005; KEBACH, 2005; REIS, 2013).

Esta interpretação pode gerar um ensino musical anti-democrático, priorizando somente os sujeitos que se descobrem como casos excepcionais. Tem-se, portanto, um processo de educação musical voltado ao despertar. Assim, quanto menos as ações musicais forem explicadas ou estudadas, mais inexplicável será a própria música e seus papéis, portanto, maior será seu prestígio no campo. Além do que, atribuir tais características ao sujeito, em alguma medida, desconsidera a função social do músico e do professor, portanto conduziria a certo espontaneísmo do fazer musical. Ou seja, não se cria a necessidade de “pensar” na e sobre a própria ação musical.

Independentemente de seus aspectos formais, do conteúdo ou do estilo e da maneira como é utilizada, indiscutivelmente, a música possui um papel fundamental na sociedade, sendo praticamente impossível encontrar alguém que não a aprecie ou não a pratique (SUBTIL, 2006). Finnegan (2007) corrobora esta ideia ao propor que estes universos musicais são diferentes não apenas por seus estilos, mas por outras convenções sociais, como a subjetividade do sujeito, seus valores, suas ideias e atividades de interação e a organização social de suas práticas musicais.

Em sua relação com a música mediante a interação social, o sujeito constrói significados que, possivelmente, influenciam suas práticas musicais, seja no contexto acadêmico ou fora dele. Ou seja, a concretização das práticas musicais no contexto da formação do músico e do professor de música não está relacionada apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, e sim com as tomadas de consciência de seus próprios processos, tendo em vista concepções do mundo social de forma mais ampla. Como defende Koellreutter (1997a, p. 39), a educação e o ensino musical têm “[...] como função a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais”. Para que isto ocorra, faz-se necessário e urgente pensar os espaços de formação superior em música como

espaços de construções importantes, uma vez que possuem a responsabilidade de preparar profissionais que estarão a serviço da sociedade. A intenção que se defende é uma sociedade na qual os músicos e professores de música tenham consciência de sua função social e da arte como fator necessário, decisivo e integrante da sociedade (KOELLREUTTER, 1997a).

NOTAS DA MELODIA PRINCIPAL

Sendo a Licenciatura em Música o contexto deste estudo, selecionaram-se artigos que têm este tema como foco principal ou *locus* de pesquisa. No levantamento realizado, optou-se pelo recorte de trabalhos difundidos em três periódicos eletrônicos, publicados por diferentes associações da área de música: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista Opus – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); Percepta – Revista de Cognição Musical, da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). A escolha por tais periódicos deu-se pela importância destas instituições para as publicações e discussões e, conseqüentemente, para a efetivação da música e da educação musical no cenário nacional.

No processo de triagem e seleção dos estudos, utilizaram-se como palavras-chave os seguintes termos: 1) licenciatura; 2) graduação em música; 3) contexto universitário; e, 4) ensino superior. Foram excluídos os textos que abordavam os cursos de bacharelado, exceto aqueles que tinham como foco as duas habilitações – licenciatura e bacharelado. O recorte temporal levou em consideração os periódicos publicados nos últimos cinco anos, compreendendo o período entre os anos 2014 a 2019.

Foram encontrados 16 artigos, sendo 12 publicados pela Revista da ABEM, dois artigos pela Revista Opus e dois pela Percepta – Revista de Cognição Musical, de um universo de 322 artigos – somados os três periódicos. Na Tabela 1, demonstra-se o total de estudos publicados em cada periódico e o número de trabalhos selecionados.

Tabela 1 - Total de estudos publicados e selecionados por periódico.

Periódico	Total de artigos publicados	Artigos selecionados
Revista da ABEM	108	12
Revista Opus – Revista da ANPPOM	154	3
Percepta – Revista de Cognição Musical	60	1
Total	322	16

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Cabe mencionar que, dos três periódicos consultados, apenas a Revista da ABEM dedica-se exclusivamente aos estudos em educação musical, o que, de certo modo, justifica o maior número de estudos selecionados. Já as Revistas Opus e Percepta abordam todas as subáreas de pesquisa em música, incluindo a educação musical.

A presente análise permitiu a criação de três categorias, sendo elas: 1) Currículo e formação de professores; 2) Aspectos cognitivos, perceptivos e criativos; e, 3) Contexto misto. Alguns estudos enquadram-se em mais de uma categoria e, nestes casos, foram alocados naquela que se julgou mais adequada e predominante no artigo em questão. Demonstram-se, na Tabela 2, os temas por categoria e a quantidade de produção equivalente:

Tabela 2 - Organização dos estudos por categoria.

Categorias	Artigos
Currículo e formação de professores	9
Aspectos cognitivos, perceptivos e criativos	5
Contexto misto	2

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme se nota pelos dados da Tabela 2, a categoria relacionada ao currículo e formação de professores agrupa o maior número de artigos, totalizando nove produções. Observam-se, nestes estudos, maior incidência da discussão acerca dos aspectos que, de um modo ou de outro, envolvem currículo e formação de professores. Os estudos foram agrupados em quatro subcategorias de acordo com as ênfases das pesquisas selecionadas, conforme demonstra a tabela seguinte.

Tabela 3 - Organização dos estudos por subcategorias.

Subcategorias	Artigos
Análise documental e proposição de inovações curriculares	4
Questões multiculturais e a formação o professor de música	2
Recurso Midiático em cursos de licenciaturas a distância	1
Impactos do Pibid nas licenciaturas em música	2

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na primeira, encontram-se os artigos que envolvem análise documental e proposição de inovações curriculares para as licenciaturas em Música. Pereira (2014) e Queiroz (2017) tomam, como objeto de análise, documentos de instituições de ensino. Pereira (2014) analisa quatro documentos curriculares de diferentes instituições brasileiras de ensino superior valendo-se da noção de *habitus* conservatorial – pautado em Bourdieu. Queiroz (2017), por sua vez, investiga cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) de dez universidades do Brasil. Seu objetivo consiste em compreender a formação em música ofertada pelos cursos de graduação, em que considera a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional. Como propostas de inovação nos currículos do curso de música, Araújo (2014) investiga a pesquisa empírica na formação docente e Bellochio (2016) propõe uma reflexão acerca da tríade relacionada à formação humana, ética e produção de conhecimentos.

Na segunda subcategoria, agrupam-se dois estudos, Santiago e Ivenick (2016) e Castro *et al.* (2019), que abordam as questões multiculturais e a formação do professor de música. Ambos os artigos consideram como necessário que as disciplinas das licenciaturas em música usem um repertório amplo e plural. Ao assumirem seu papel político na construção da justiça social, cidadania, democracia e redução das desigualdades étnico-raciais, as práticas pedagógico-musicais multiculturais, já a partir da formação de professores de música, contribuem para dirimir preconceitos e promover a inclusão de epistemologias historicamente desprezadas.

Na terceira subcategoria, tendo como o foco o uso de recursos midiáticos em cursos de licenciatura a distância, encontra-se o artigo de Jardim e Marins (2019). Em um estudo de caso, os autores tratam das interações musicais via webconferência no curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB). A conclusão deste estudo é que o ambiente *on-line* e síncrono deve enfatizar o uso de recursos midiáticos, porém, sendo também necessário um olhar

pedagógico, musical e tecnológico por parte dos interagentes ao utilizar a webconferência.

Na quarta subcategoria, encontram-se dois artigos, Pires (2015) e Quadros Jr. e Costa (2015), que analisam os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura em música, sendo de natureza qualitativa e quantitativa respectivamente. Pires (2015) enfatiza os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos participantes do referido Programa, identificando indícios de uma profissionalidade emergente. Quadros Jr. e Costa (2015) visam conhecer a atuação do PIBID nos cursos de Licenciatura em Música em âmbito nacional. Para tanto, ao considerarem o número de Bolsas de Iniciação à Docência (ID) e subprojetos aprovados, tomam como variáveis de estudo a região, a categoria da IES, a área de conhecimento dos cursos e a formação acadêmica do coordenador de área.

A segunda categoria demonstrada na Tabela 2 compreende estudos que tratam da relação entre música e os aspectos cognitivos, perceptivos e criativos. Os estudos de Gonçalves e Araújo (2014), Caregnato (2015) e Otototumi (2017) têm em comum o fato de abordarem o contexto da disciplina de Percepção Musical na graduação em Música tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

Gonçalves e Araújo (2014), investigam as crenças de autoeficácia de estudantes, para verificar o quanto os alunos sentiam-se confiantes (ou não) para realizar atividades de percepção e para organizar seus estudos de percepção no cotidiano. Caregnato (2015), por meio pesquisa-ação e da perspectiva construtivista, elabora estratégias metodológicas voltadas para a correção dos ditados musicais realizados em sala de aula, visando à promoção da autonomia e a mobilização dos alunos. De modo semelhante no que concerne à proposição de estratégias didáticas para o contexto da disciplina, Otototumi (2017) aprofunda discussões sobre o ensino na disciplina e traz propostas visando melhoria no contexto universitário com base na autorregulação da aprendizagem.

Santos e Cernev (2019) discutem a motivação para aprender música no ensino superior, tendo como base dados coletados em um curso de Licenciatura em Música. Araújo, Opiechon, Araújo e Alonso (2018) discorrem sobre o conceito de criatividade musical e as características do comportamento musical criativo. Para tanto, investigam opiniões de acadêmicos, sobre o conceito de criatividade e sobre como concebiam as características do comportamento musical criativo.

Por fim, a terceira categoria reúne dois estudos que, embora bastante distintos em suas perspectivas, têm como foco as duas habilitações – licenciatura e bacharelado, por isso denominada categoria mista. No primeiro estudo sublinhado, Keenan Jr. e Schambeck (2017) se debruçam sobre a temática do atendimento educacional especializado. Neste sentido, investigaram os principais recursos, serviços e ações que viabilizaram o acesso, a permanência e a conclusão da trajetória acadêmica de quatro egressos com deficiência visual, oriundos da graduação em música de instituições públicas. O segundo estudo, de Galízia e Lima (2014), apresenta um levantamento meta-analítico acerca do modo como se revela o ensino superior no periódico da ABEM.

Os resultados deste levantamento, de modo geral, trazem elementos importantes para a área de Educação Musical e para o ensino superior de Música, dado o atual momento da construção de conhecimento na área, tendo como ênfase este contexto. Embora encontrados 16 artigos que tratam do contexto da licenciatura, dentro do universo de 322 publicados entre os anos de 2014 e 2019, o volume de pesquisas nesta direção ainda é muito pequeno, carecendo de outras pesquisas que permitam aprofundar a temática em questão. Além disto, a revisão bibliográfica não trouxe nenhuma pesquisa que discutisse, de maneira explícita, os processos de significação das dimensões do músico e do professor no contexto da formação na licenciatura.

Por este caminho, considera-se o Curso de Graduação em Música (Licenciatura) contexto social repleto da circulação de discursos e diferentes sujeitos envolvidos, como uma complexa rede de interação e significados individuais e sociais, da qual as significações emergem. Com relação aos mecanismos cognitivos, compreende-se que não estão à revelia das interações estabelecidas pelo sujeito e tampouco são independentes das construções que lhe são próprias. A prática e a reflexão, como sublinha Macedo (2005, p. 31), são faces “do conhecimento, indissociáveis, complementares e fundamentais”. Na perspectiva piagetiana,

[...] compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir (PAGET, 1948/1976¹², p. 20).

¹² Em todo o texto, as referências das obras piagetianas serão apresentadas de modo a conter o ano da publicação original seguido do ano da edição da obra estudada.

Por esta razão, há emergência de se considerar os processos de tomada de consciência da música e suas práticas no contexto da formação do músico professor. Ou seja, é preciso saber fazer e pensar música (BEYER, 1999). Neste sentido, foram consideradas, no presente estudo, as significações dos estudantes de música, vinculando-as aos mecanismos cognitivos.

Considerando a trama tecida na qual se buscou fundir conceitos do discurso musical e os mecanismos do pensamento, problematizaram-se as seguintes questões: 1) como os licenciandos de Música significam a música e os papéis de músico e professor?; 2) quais os mecanismos cognitivos envolvidos nas significações apresentadas por eles?

O objetivo geral consistiu em analisar as significações de licenciandos em Música acerca da noção de música e dos papéis do músico e do professor para compreender os mecanismos do pensamento envolvidos, por meio de situações problematizadoras que constituem o processo de significação desencadeado. Desdobra-se nas seguintes especificidades: 1) Investigar o modo como os sujeitos significam a noção de música e os papéis de músico e professor. 2) Relacionar as significações da noção de música com as significações dos papéis de músico e professor. 3) Identificar os mecanismos cognitivos manifestos nas significações dos participantes, evocados por meio das situações problematizadoras. 4) Elaborar a síntese das relações estabelecidas pelo movimento de significações como possibilidade para pensar o *Encontro* de cada participante.

De modo geral, as diferentes visões do músico aqui explicitadas permitem afirmar que a música e suas práticas oscilaram ao longo da história entre a teoria e a prática. Embora tais concepções, amplamente produzidas e reforçadas no campo musical e fora dele, sejam elementos importantes ao modo de fazer e compreender música, não são suficientes à produção de sentidos dos sujeitos frente ao real (WEBSTER, 2011). Nesse contexto, ao compreender o modo como os sujeitos significam a si mesmos e suas práticas artísticas e pedagógicas, revelam-se importantes instrumentos para declinar reflexões e possibilidades pedagógicas mais construtivas na proposição de aprendizagens.

Como já mencionado no texto que antecede ao prólogo, apresenta-se um paralelo com a ópera no que concerne às questões estruturais deste estudo. Assim, tomamos emprestado, para organizar as partes que o compõem, termos

usuais deste tipo de obra artística. Divide-se a presente “ópera” em três atos e um coro final, os quais passamos a detalhar. Eis o resumo da ópera!

Primeiro ato. Libreto: desvelando a trama da ópera. Na ópera, o libreto é um material contendo informações gerais da obra, do elenco, da orquestra para ser lido durante a récita. No caso deste estudo, o “libreto” trata da apresentação do aporte teórico que norteou a composição e a execução da obra. Na primeira parte da seção, diferencia-se a Abordagem Construtivista das perspectivas Inatista e Empirista. Ao abordar tais questões epistemológicas, objetivou-se aproximá-las das concepções de música e de seus papéis que, de algum modo, se entrecruzam. Na segunda parte da seção, enfatizam-se os estudos pautados na Epistemologia Genética que investigam os processos e mecanismos envolvidos na construção do conhecimento musical. Na terceira parte, discute-se a dimensão simbólica do discurso musical que, como ação interiorizada, é provocadora de múltiplas significações. Por fim, na quarta parte, defende-se a prática de *Encontros* como possibilidade para se pensar processos de ensino e aprendizagem musicais mais construtivos e reflexivos.

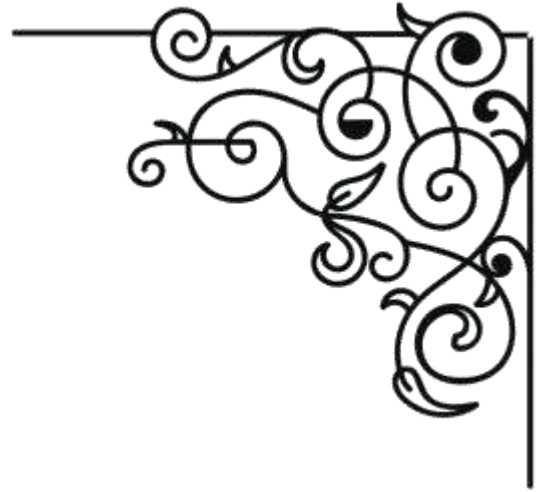
Segundo ato. Roteiro da ópera. Concebe-se um delineamento metodológico deste estudo que adotou os princípios norteadores do método clínico-crítico piagetiano, tendo como enfoque a microgênese das construções dos participantes da pesquisa. Ainda nesta seção, trata-se do cenário onde se realizou o estudo, a descrição do processo de seleção dos participantes, os instrumentos e materiais, e os objetivos da pesquisa; e, por fim, detalham-se os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Terceiro ato. Quatro árias, quatro encontros possíveis. Apresentam-se os resultados e a discussão dos dados por meio da análise das significações dos participantes acerca da noção de música e dos papéis de músico e professor (MP), priorizando os mecanismos que emergiram de seus próprios dados. Neste caso, apresenta-se uma síntese das significações, revelando o *Encontro* de cada um dos participantes.

Coro final. Vozes em polifonia. Na ópera, esta parte é o momento em que todo o elenco participa junto. Em um esforço dialético de reconhecer as influências das interações vivenciadas ao longo do processo, expõem-se as considerações finais e as implicações pedagógicas decorrentes do trabalho como possibilidade para pensar a educação musical e a formação do músico e professor.

E, por fim, *De volta à coxia*, as significações do pesquisador são partilhadas na intenção de elaborar as considerações de âmbito mais gerais do trabalho (ópera). O pesquisador, sujeito epistêmico, participante do elenco, assume uma condição coletiva, no esforço dialético de reconhecer as influências das interações vivenciadas ao longo do processo.

A todos que se propuserem a se aventurar nesta leitura: um bom espetáculo!



PRIMEIRO ATO

Libreto: desvelando a trama da Ópera



1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra. –
Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? –
pergunta Kublai Khan.*

- *A ponte não é sustentada por esta ou aquela
pedra – responde Marco -, mas
pela curva do arco que estas formam.
Kublain Khan permanece em silêncio, refletindo.
Depois acrescenta:*

- *Por que falar das pedras? Só o arco me
interessa.*

*Polo responde: - Sem pedras o arco não existe.
Italo Calvino (1990, p. 81)¹³*

A discussão teórica que se propõe realizar nesta seção está dividida em quatro subseções que, embora separadas em partes específicas, visam compor a totalidade desta fundamentação teórica. Na primeira subseção, *Perspectivas epistemológicas da música*, apresentam-se os pressupostos epistemológicos inatista e empirista que embasam o conhecimento geral, aproximando-os das concepções de música e suas práticas pedagógicas e artísticas. Neste sentido, pode-se observar que a evolução do conhecimento musical ao longo do tempo, assim como outros saberes, assumiu variadas funções e características, modificando-se conforme o período histórico ou a cultura. Na segunda subseção, *Construção do conhecimento musical na Epistemologia Genética*, enfatizam-se os estudos pautados na Epistemologia Genética que investigam os processos e mecanismos envolvidos na construção do conhecimento musical. Na terceira, *A dimensão simbólica da música*, discute-se a dimensão simbólica do discurso musical que, como ação interiorizada, é provocadora de múltiplas significações. Por fim, na quarta subseção, *Para onde vai à educação musical?*, defende-se a prática de *Encontros* como possibilidade para se pensar processos de ensino e aprendizagem musicais mais construtivos e reflexivos.

1.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E A MÚSICA

Ao adotar como ponto de partida uma concepção mais ampla do conhecimento, como sendo a “[...] técnica para verificação de um objeto qualquer, ou

¹³ CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante” (ABBAGNANO, 2000, p. 174), é possível afirmar que o homem sempre buscou explicações dos fenômenos naturais e sociais presentes no meio. Para tal, nesse processo de conhecer o meio e se adaptar a ele, utilizou-se dos próprios sentidos, evoluindo para operações com instrumentos mais complexos.

As explicações de tais fenômenos, naquilo que é possível conhecer hoje, são, em alguma medida, consequências de construções das produções culturais que os povos primitivos realizaram. São elas: “[...] sobre o sentido da vida, sobre a origem do homem e da sociedade, sobre as causas dos fenômenos sociais e sobre muitos outros assuntos relacionados com sua existência” (DELVAL, 2002, p. 17). As várias tentativas em explicar os fenômenos naturais e sociais, deram-se, num primeiro momento, por meio dos mitos, como estruturas dominantes e existentes na maioria das culturas, evoluindo para o pensamento racional e filosófico (GRAYLING, 2007). No entanto as características do pensamento mítico não desaparecem como por um “passe de mágica” e dão lugar ao pensamento filosófico do mundo, mas coexistem e se alimentam mutuamente.

Dentre as principais indagações que a epistemologia se propõe responder, pode-se considerar como elemento norteador a questão: O que é conhecimento? A partir do momento que passa a ser uma questão discutir o próprio conhecimento, torna-se importante compreender como se constrói esse conhecimento. Ou seja, para além de “o que é”, a pergunta que passa a ser central em muitos estudos, incluindo este próprio, é: Como conhecemos? De outro modo, procura-se compreender como se estabelece a relação entre a consciência que conhece e o mundo a ser conhecido.

Ao longo da história do pensamento ocidental, o conhecimento e o modo como o ser humano o elabora passam a tomar formas diversas a depender dos interesses de cada área ou pensamento filosófico. Tendo ciência de que algumas teorias ou propostas ligadas à psicologia da música, com as quais se dialogou neste estudo, enquadram-se em mais de um pressuposto epistemológico, optou-se por associá-las àquelas que são predominantes nas publicações investigadas, a saber: inatismo, empirismo e construtivismo, as quais são discutidas a seguir.

Das várias correntes que se propuseram a estudar o conhecimento, o Inatismo é, inegavelmente, grande influenciador do pensamento moderno. A partir de R. Descartes (1596-1650) e seus seguidores, a Psicologia se apropria de sua teoria

para conceber o sujeito como naturalmente constituído de faculdades específicas que o capacitam a conhecer o mundo. Basta apenas um estímulo externo como elemento disparador dessas faculdades que já constituem o indivíduo. Ou seja, o conhecimento é algo a ser revelado no sujeito como independente de suas interações e experiências. A constituição do sujeito é a revelação de suas capacidades (MOREIRA, 2011; STERNBERG, 2014).

Assim, a inteligência passa a ser passível de mensuração e, uma vez descobertas as capacidades do indivíduo, torna-se necessário repeti-las e propor desafios condizentes e adequados. Nessa perspectiva, o sujeito cognoscente apresenta condição subordinada aos ditames de sua formação dada *a priori* (MACEDO, 2002).

Ainda no contexto da abordagem inatista, tem-se as pesquisas que avançaram no século XX com fortes influências positivistas, reveladas nas pesquisas em música realizadas nas universidades da época voltadas ao interesse pelos aspectos psicológicos da música. Dentre os pesquisadores desse período, destaca-se o sueco-estadunidense Carl E. Seashore (1866-1949), da Universidade de Yale. Seashore (1967) foi um dos precursores dos testes psicológicos para medir o que ele denominava de “talento musical”. Na realização de seus testes, propunha-se aferir capacidades musicais inatas para descobrir possíveis talentos de seus investigados. Em suas palavras:

Com base em nossos experimentos para medir essas capacidades sensoriais, descobrimos que as capacidades básicas como, a percepção de tom, tempo, intensidade, e timbre são elementares. O que queremos dizer é que essas capacidades são amplamente inatas e funcionam desde a tenra infância. Após uma idade relativamente precoce, elas não variam com a inteligência, com o treinamento ou com o aumento da idade, exceto porque a exibição dessas capacidades é limitada pela capacidade da criança de entender ou aplicar-se à pergunta (SEASHORE, 1967, p. 3 – tradução livre).

Trata-se de investigar capacidades isoladas do desenvolvimento musical. Percebe-se nesse modo de investigação uma fragmentação dos conhecimentos musicais, o que torna impossível observar o desenvolvimento musical em sua totalidade. Contrapondo-se ao pensamento inatista, Swanwick (2008, p. 226 – tradução livre) comenta que uma teoria de desenvolvimento musical válida “[...] deve

refletir a natureza essencial da atividade musical e não se limitar somente aos aspectos isolados, como discriminação tonal e rítmica”.

Fonterrada (2008) também confronta a perspectiva inatista apontando que “a musicalidade comporta muitas características, objetivas e subjetivas, e um leque enorme de habilidades e capacidades mentais e expressivas” (FONTERRADA, 2008, p. 97). Isto torna sua medição impossível, uma vez que está em jogo a avaliação da sensibilidade do sujeito aos sons ou seu modo de fazer música. Ainda segundo a autora, o que Seashore (1967) aferiu, verdadeiramente, foi a acuidade da audição de parâmetros sonoros isolados que também envolvem outras capacidades e não a musicalidade, entendida por “talento musical”. Sobre esta questão, Hallan (2016) chama atenção para a relativização dos termos que, com frequência, são associados ao termo musicalidade, como no caso do talento musical mencionado por Fonterrada (2008). Para a autora, o termo musicalidade é polissêmico, de modo que não é possível pensar em definições universalmente aceitas deste termo, uma vez que refletem aspectos sócio-culturais condizentes a contextos específicos. Ou seja, por esta perspectiva, Hallan (2016) defende que os significados são socialmente construídos.

Outro aspecto que não pode ser medido, segundo Hargreaves (2005), é a criatividade. Embora o conceito de criatividade será tratado mais adiante, cabe adiantar a crítica feita por este autor no que concerne à compreensão da criatividade como algo inerente e particular do sujeito e passível de medição. Nesse sentido, Hargreaves (2005) se contrapõe ao inatismo destacando:

Este conflito aparente quase certamente decorre do uso indevido do termo "criatividade" quando aplicado a pessoas. Podemos fornecer definições válidas de produtos criativos e avaliar diferenças individuais na fluência ou originalidade ideacional, mas não podemos fazer a inferência, como fizeram os psicólogos que se referiram aos 'testes de criatividade', de que a criatividade em si é uma característica normalmente distribuída. Só podemos abordá-lo através da inferência de que o que os testes medem pode prever a criatividade, e, portanto, implica que descrições mais neutras e precisas das medidas devem ser usadas (HARGREAVES, 2005, p. 146 - tradução livre).

Tendo estabelecido a impossibilidade de se mensurar a criatividade e afirmando que não se trata de um atributo que o sujeito “tem” ou “não tem”, Hargreaves (2005) assume que todos tem potencial criativo.

A segunda base epistemológica empregada na compreensão da música e do fazer musical é o Empirismo. Como o nome sugere, por sua vez, refere-se à experiência como função determinante no processo de se conhecer e de conhecer o mundo. No campo filosófico, o Empirismo teve nas obras de John Locke (1632-1704) seu principal aporte teórico, ainda que, posteriormente, sofresse variações por outros autores (GRAYLING, 2007). Locke defendeu a noção de que os conhecimentos são adquiridos por meio da experiência. O sujeito não é parte ativa do processo, uma vez que os conhecimentos são impostos pela via das experiências sensíveis. Ainda nesse campo teórico, o filósofo diferencia conteúdo e capacidade de conhecer. Para ele as capacidades de conhecer são categorias inatas, enquanto os conteúdos são totalmente dependentes da empiria (MACHADO, 2015).

Dentre as teorias que, calcadas no empirismo, visaram explicar a aprendizagem, destaca-se o Behaviorismo. Existem várias abordagens à teoria E-R (estímulo-resposta), sendo que as mais antigas estão associadas aos nomes de Ivan P. Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958) e Edward L. Thorndike (1874-1949). Posteriormente, os principais enfoques conexionistas foram os propostos por Clark L. Hull (1884-1952), Edwin R. Guthrie (1886-1959) e B. F. Skinner (1904-1990) (STERNBERG, 2014; MOREIRA, 2011).

No campo da aprendizagem escolar, um dos principais representantes foi B. F. Skinner (1904-1990), cujo interesse centrou-se em explicar o comportamento e a aprendizagem por meio da experiência de resposta aos estímulos do ambiente (STERNBERG, 2014). Esse modo de compreender o comportamento, diferentemente das concepções mais clássicas dessa corrente, deu lugar a importantes aplicações pedagógicas, razão pela qual é um dos mais influentes nesse contexto (DELVAL, 1998).

De modo sucinto, Moreira (2011) aponta que a teoria de Skinner “[...] dispensa completamente as variáveis intervenientes e propõe uma análise funcional de relações entre estímulos e respostas – comportamentos observáveis” (MOREIRA, 2011, p. 21). Para esta perspectiva, a inteligência resulta das qualidades positivas ou negativas da experiência. Ou seja, no processo de aprendizagem, o que se faz é “[...] reforçar as respostas que são consideradas desejáveis e não reforçar aquelas consideradas não desejáveis de tal forma que acabam sendo extintas” (DELVAL, 1998, p. 39).

Há, portanto, como já foi dito, uma relação de dependência entre a inteligência e as experiências sensíveis vividas pelo sujeito. Há necessidade de transformação dos benefícios advindos das experiências sensíveis em aprendizagens e formas de resolução de problemas. Desse modo, prioriza-se a criação de hábitos, rotinas e procedimentos favoráveis; contextos ou ambiente que estimulam o que é positivo e afastam ou punem o que é negativo (MACEDO, 2002).

No campo musical, essa forma de compreender o conhecimento pode se manifestar em práticas calcadas numa necessidade de treino como forma de chegar ao conhecimento musical. Há, pois, uma ideia de práticas musicais baseadas em tarefas organizadas em níveis crescentes de complexidade. Por esta via, o objetivo da educação musical consiste em apresentar ao aluno um repertório apropriado de respostas comportamentais com estímulos específicos e reforçar suas respostas por meio de um cronograma de reforço eficaz (O'NEILL; SENYSHYN, 2011). Conseqüentemente, a compreensão da música como linguagem assume papel preponderante. Segundo Schroeder (2004, p. 171), "se para o inatismo a linguagem era um 'instrumento para livre expressão do pensamento', aqui ela aparece como um pressuposto para a própria existência deste". Isto quer dizer que o caminho do conhecimento é sempre da análise da linguagem (partes) para a síntese (todo).

Pode-se considerar herdeiro desta abordagem epistemológica, o modelo conservatorial, visto que tem por objetivo transmitir conhecimentos musicais específicos, tendo como base um planejamento prévio do professor com vistas à formação de músicos profissionais. Este modelo influenciou a formação do professor de música, como indicam Jardim (2008), Penna (1995), Pereira (2012), Vieira (2000). Seus estudos apontam para a formação especializada, com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional – com forte ênfase aos aspectos da performance.

Com foco na empiria, os modelos de música e de formação musical que declinam desta abordagem priorizam o treinamento e a repetição como elementos fundamentais para atingir a excelência musical. Um cronograma de reforço eficaz constituiria repetição do material, as tarefas apresentadas são pequenas, seqüências progressivas e reforço positivo contínuo. Nesse caso, o exercício constante tem a função de fornecer o reforço eficaz necessário dos padrões de resposta (O'NEILL; SENYSHYN, 2011). Cabe ressaltar aqui a crítica de Caregnato (2012) quanto ao ensino pela via da repetição. Em suas palavras:

[...] “adestramento” musical por meio da repetição, por exemplo, não deveria ser preocupação do ensino de música para as crianças. Isso pode desestabilizar o equilíbrio da estrutura psicológica e cognitiva infantil, contribuindo pouco ainda para a formação de músicos prontos para aprender e se desenvolver constantemente (CAREGNATO, 2012, p. 33).

Além do predomínio desta forma de ensino no modelo conservatorial, a educação escolar por vezes se apresenta enfatizando o exercício exaustivo, a repetição, o treinamento e a reprodução do aprendido. A crença está no fato de a prática ser o único elemento capaz de permitir a perfeição.

1.2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DA AÇÃO À OPERAÇÃO

Para Piaget (1974b/1978), o conhecimento não pode ser concebido como herança genética, ou seja algo predeterminado nas estruturas do sujeito (Inatismo), nem como algo advindo pela experiência sensível e preexistente no objeto (Empirismo). Ao assumir a insuficiência de ambas as correntes apresentadas anteriormente, a Epistemologia Genética propõe um modo funcional e estrutural para a compreensão do conhecimento e de sua construção. Segundo Garcia (2002, p. 39), o “[...] rechaço das posições empiristas e aprioristas implica, portanto, renunciar à busca de um ‘ponto de partida’ absoluto para o conhecimento”. De outro modo, o conhecimento não tem fator específico que desencadeia seu início, seja ele atrelado às intuições ou às sensações.

Sob esta perspectiva teórica, conhecimento e inteligência constituem um processo dinâmico, contínuo e interdependente, por meio do qual o sujeito se relaciona com o mundo e nele atua construindo compreensões cada vez mais elaboradas. Por esta lógica, Piaget (1970/2007) descreve a inteligência como uma forma de adaptação, “[...] um caso particular de adaptação biológica, [...] essencialmente uma organização e que sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato” (PIAGET, 1970/2007, p. 15). Nesse processo ativo de adaptação, o organismo, ao adaptar-se, conta com duas invariantes funcionais: assimilação e acomodação. Por meio de tais invariantes, o sujeito utiliza os esquemas que já possui para a construção de novos conhecimentos. O

conhecimento é o produto pontual de uma construção efetivamente constitutiva, de tal maneira que se revela a posteriori como sendo nada mais do que pressuposto formal (LAJONQUIÈRE, 1997).

Segundo Macedo (2002, p. 118), “a inteligência é tudo aquilo que possibilita aos seres vivos continuarem assim no contexto de suas transformações”. Desse modo, a inteligência, por ser uma função, trata da finalidade do sujeito sobreviver, adaptar-se ao meio e modificá-lo para melhor atuar nele, passando a ser um órgão especial de regulação dos intercâmbios entre organismo e meio (LAJONQUIÈRE, 1997). A funcionalidade da inteligência não se dissocia de sua estrutura. Do ponto de vista estrutural, trata de uma organização de processos que permitem construções cada vez mais complexas por parte do sujeito (PIAGET, 1970/2007; 1978/1984). A organização traz consigo um dinamismo que gerencia o sistema para ajustar as mudanças internas e assegurar sua continuidade. Desse modo, o desenvolvimento consiste numa construção contínua do organismo por meio de mecanismos que permitem significações cada vez mais interdependentes.

Para explicar o processo de construção do conhecimento, Piaget descreveu mecanismos cognitivos importantes que o constituem e se integram: Equilibração (1975/1976); Fazer e Compreender (1974b/1978); Tomada de Consciência (1974a/1977); Abstração (1977/1995); Generalização (1978/1984); Possíveis (1981/1985); Circularidade Dialética (1980/1996), descritos a seguir.

1.2.1 EQUILIBRAÇÃO

Por Equilibração entende-se a ação auto estruturante do desenvolvimento intelectual do sujeito e se dá por meio do avanço de um conhecimento menos elaborado para outro mais elaborado. Ilustra o processo de adaptação e reconstrução da inteligência pelo qual o sujeito é mobilizado durante sua existência. Esse mecanismo de construção permite a passagem de uma estrutura mais simples para uma estrutura mais complexa (PIAGET, 1975/1976).

Toda vez que o sistema cognitivo entra em contato com uma situação nova, desconhecida pelo sujeito, ele tenta interpretá-la usando de imediato os esquemas de conhecimento (já construídos) que o auxiliem na compreensão do novo. No entanto, quando o indivíduo não dispõe de esquemas anteriores em seu sistema

cognitivo que lhe possibilitem a apreensão do novo, o sistema cognitivo entra em desequilíbrio, por reconhecer lacunas antes não conhecidas. Se, por um lado, os desequilíbrios são fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, por outro instigam o sujeito a ultrapassar um determinado estado de conhecimento e a procurar novas direções.

Os desequilíbrios percebidos pelo indivíduo, ocasionados pelas perturbações, constituem um fator essencial na aquisição do conhecimento, que consiste em sentir necessidade, portanto, motivação para a mudança. A capacidade de superá-los é fonte de progresso, tendo em vista o melhoramento da forma precedente que era, simultaneamente, insuficiente para solucionar e responsável pelo conflito vivenciado. No entanto, a mudança dos esquemas, responsável por novas aprendizagens, é condicionada pelo grau de perturbação sentida. Como esclarece Delval (1997, p. 112):

Aprendemos mais em situações moderadamente novas, que possamos resolver modificando nossos esquemas anteriores. Se a situação for idêntica a uma outra anterior, basta-nos aplicar os esquemas que já possuímos. Se for totalmente nova, ser-nos-á difícil agir eficazmente para atingir a meta. Se, contudo, tiver aspectos em comum com situações precedentes, mas também apresentar algumas diferenças, então, seremos capazes de formular novos esquemas e de aprender.

Há variedade no grau de perturbações, as quais podem ser diferenciadas em duas grandes classes: uma que se opõe à acomodação por resistências do objeto, tornando-se obstáculo à assimilação recíproca de esquemas ou de subsistemas. É, em geral, a causa de fracassos ou de erros. Neste caso, as regulações que advêm são as que comportam *feedbacks* negativos, correções. A outra é causada pelas lacunas que se caracterizam por ausências de condições para que uma ação seja concluída.

Não se pode dizer, porém, que toda lacuna percebida pelo indivíduo venha a se constituir em uma perturbação. Ela só é assim percebida quando sua carência é reconhecida pelo sistema. Para que isto aconteça, é preciso que o sistema cognitivo detecte a insuficiência assimiladora de esquemas de conhecimento indispensáveis para a solução de um problema. A lacuna, antes não percebida, passa a ser percebida e, portanto, manifesta-se no sistema cognitivo provocando desequilíbrio. Se as regulações entre os esquemas cognitivos são reações às

perturbações, há que se destacar que nem toda perturbação resulta em uma regulação.

Piaget (1975/1976), ao explicar os mecanismos de regulação que conduzem às reequilibrações, com aprimoramento consequente das estruturas cognitivas anteriores, conceitua o processo da equilibração majorante, responsável pelo desenvolvimento do sistema cognitivo humano. Portanto, pode-se afirmar que “[...] os desequilíbrios têm papel fundamental na medida em que provocam reequilibrações, fazendo com que o sujeito busque sempre uma equilibração majorante” (SARAVALI; GUIMARÃES, 2007, p. 125). O termo majorante, nesse caso, significa o nível de adaptação do sujeito ao objeto do conhecimento, que pode ser tanto físico como social. Isto implica em construções cada vez mais elaboradas, aperfeiçoadas, complexas, o que explica a criação do novo ou a criatividade lógica na teoria piagetiana.

Para construir o conhecimento necessário à sua adaptação, o sujeito interage com o meio onde vive. Tal processo de interação, segundo Beyer (1996), compreende alguns elementos. O primeiro caso refere-se aos dados que o sujeito retira dos objetos. Entende-se por objetos tanto aqueles existentes na natureza, quanto os fenômenos criados pelo ser humano, incluindo a própria música. O segundo elemento refere-se ao próprio sujeito com suas percepções e compreensões (psicológico). Trata-se do percurso mental dos dados retirados do objeto. Este processo levará o sujeito a organizar, nomear, conceituar, coordenar o que foi abstraído. O terceiro elemento relaciona-se a produtos ou ações que são compartilhadas com outros sujeitos, podendo ser uma produção verbal, escrita, gestual, ou, no nosso caso, musicais – execução e composição. De acordo com Beyer (1996, p. 9), “nem sempre uma externalização demonstra o pensamento do sujeito que a produziu de forma completa, gerando-se assim a necessidade de outros modos de expressão”. Por esta razão, o ato de significar a própria performance, composição ou escuta torna-se primordial no processo de construção do conhecimento musical. Este percurso do pensamento musical é exemplificado por Beyer (1996) da seguinte forma:

O “ouvinte”, ao entrar em contato com a música, decodifica-a, interpretando-a conforme sua perspectiva, conforme a experiência e informação já adquiridos por ele. Na decodificação, o motivo gerador é recriado, respeitando a possibilidade cognitiva e o interesse do sujeito ouvinte. Nesta recriação, o “ouvinte” extrai da expressão

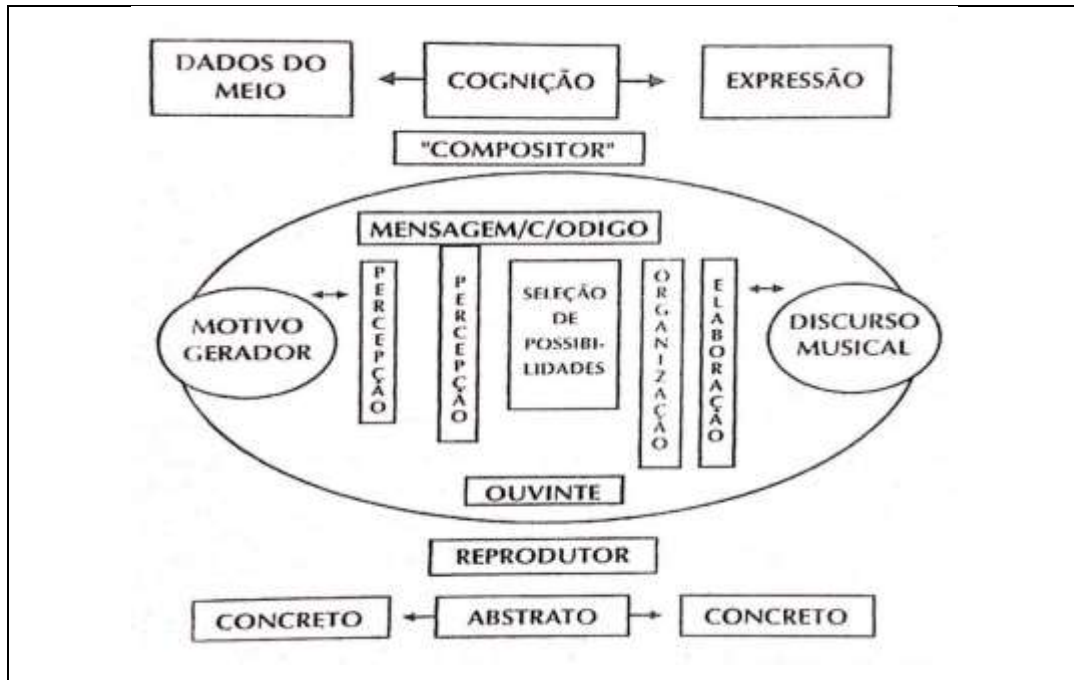
(concreta) o sentido musical e chega a uma percepção, mas nunca ao ponto **motivacional concreto** (BEYER, 1996, p. 10 - grifo nosso).

Nesse processo de interação com o meio, o sistema cognitivo é, ao mesmo tempo, aberto, no que concerne às trocas com o meio, e fechado em ciclos, subsistemas ou estruturas. Aberto porque o sistema busca no ambiente os elementos necessários à sua completude e fechado por obedecer invariavelmente a seu mecanismo funcional. O ambiente alimenta e dá completude ao sistema. Porém, tal completude, é direcionada e permitida pelos esquemas já incorporados. Nesse caso, os esquemas representam aquilo que o sujeito conhece e dispõe no momento. Segundo Piaget (1937/1979):

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma (PIAGET, 1937/1979, p. 361).

Dessa maneira, o conhecimento musical, de acordo com Kebach (2007, p. 43), é o resultado da “[...] interação contínua entre o sujeito e a realidade que o rodeia, realidade esta que não diz respeito somente aos objetos físicos, mas também à realidade social, às trocas”. Segundo a autora, quanto mais musical for essa realidade, maior será o nível de construção dos conhecimentos musicais. A ação como fonte do processo de desenvolvimento tem lugar nas tramas que compõem as diferentes formas de interação social (PIAGET, 1967/1973). Beyer (1996) elabora um gráfico em que estabelece a interação musical do sujeito com o meio que passa a ser representado.

Figura 1 – Interação musical do sujeito com o meio.



Fonte: Beyer (1996, p. 11).

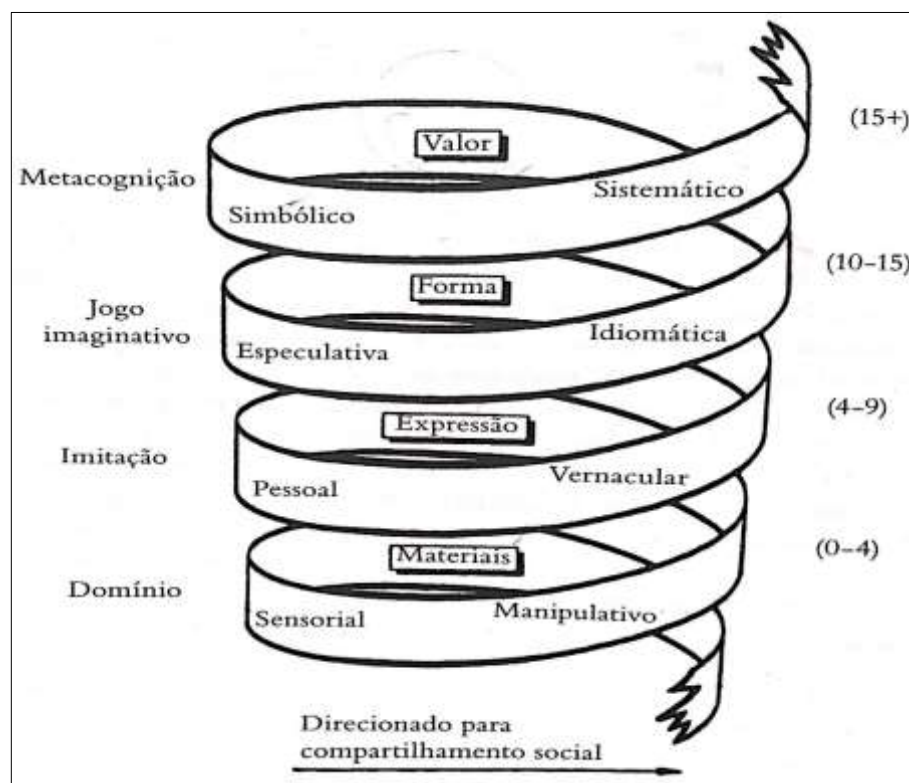
As três formas de interação com a música – Compositor, Ouvinte e Reprodutor – são evidenciadas na Figura 1. Da esquerda para direita da figura, percebe-se o percurso da construção do conhecimento musical. Ao assimilar o real (dados do meio), através de esquemas perceptivos, o sujeito seleciona as possibilidades, organiza e elabora os materiais sonoros (cognição) que, posteriormente, resultarão em discurso musical (expressão).

Nas diferentes formas de se relacionar com a música (ouvinte, compositor ou intérprete), o sujeito pode enfatizar mais ou menos um determinado esquema, seja ele de ação ou representativo. A experiência com a música através dos dados retirados do meio (estímulos sonoros, por exemplo) requer que aquilo que foi percebido seja reconstituído de modo representacional. Esses estímulos sonoros podem gerar imagens mentais sobre os sons percebidos. Desse modo, a música somente poderá ser evocada através da representação mental. Tais imagens sonoras possibilitam ao sujeito evocar simbolicamente a realidade musical ausente e permitem que memorize e se lembre da música ou mesmo de fragmentos dela. Por meio de abstrações, essas construções operatórias possibilitam uma compreensão cada vez mais elaborada da música.

Percebe-se também, na proposta de Swanwick e Tillman (1986), a ênfase dada à ação como elemento fundamental à construção do conhecimento musical. Os autores elaboraram o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, tendo como base o jogo em Piaget (PIAGET, 1945/1978). Caregnato (2012; 2013), Kebach (2008) e Maffioletti (2005) teceram algumas críticas quanto ao fato de a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical ter, de fato, relações com a perspectiva piagetiana. A partir desses estudos, constata-se que a teoria em questão tem alguns fundamentos ou conceitos que se aproximam da epistemologia genética e outros não. É unânime, dentre os estudos citados, o entendimento do fato de Swanwick e Tillman (1986) reconhecerem a importância do meio no desenvolvimento do sujeito, a ação como elemento preponderante e a ideia evolutiva de construção do conhecimento musical. Caregnato (2013) conclui que a teoria em questão é uma releitura da Epistemologia Genética, formulada “[...] a partir de uma interpretação mais livre dos conceitos formulados por Piaget” (CAREGNATO, 2013, p. 144).

A figura a seguir demonstra a sequência evolutiva de compreensão musical com características qualitativas, hierárquicas e cumulativas.

Figura 2 – Espiral de Desenvolvimento Musical.



Fonte: Swanwick; Tillman (1986, *apud* SWANWICK, 2014, p. 104).

A Figura 2 demonstra a espiral do desenvolvimento musical elaborada por Swanwick e Tillman (1986) e, posteriormente, ampliada por Swanwick (2014). No centro da espiral, os autores destacam as dimensões de criticismo musical, uma sequência qualitativa e cumulativa de quatro estádios da compreensão musical: Materiais, Caráter Expressivo, Forma e Valor. A cumulatividade que acontece na própria música reflete-se no desenvolvimento musical: a compreensão dos materiais combinados produzindo gestos expressivos, que, por sua vez, são organizados em estruturas e estas conduzindo ao valor, à consciência da vitalidade e do poder da música como discurso simbólico (HENTSCHKE, 1993). Segundo Swanwick (2014), as dimensões de criticismo musical estão diretamente preocupadas com a responsividade do sujeito frente ao objeto ou evento musical. Neste caso, estes momentos do desenvolvimento musical podem ser vistos desdobrando-se no desenvolvimento musical dos sujeitos.

Cada dimensão de criticismo musical divide-se em dois níveis representados pelos lados esquerdo e direito da espiral. Os níveis de compreensão musical mais centrados no sujeito, conforme revela o lado esquerdo da espiral, são: Sensorial, Pessoal, Especulativo e Simbólico. Em consequência, os níveis demonstrados à direita da espiral – Manipulativo, Vernacular, Idiomática e Sistemático – caracterizam-se por respostas vez mais reveladoras de aspectos sociais da música. Assim como ocorre em outros estudos desenvolvimentistas, a espiral demonstra as idades correspondentes a cada etapa do desenvolvimento musical. No entanto, conforme frisa Swanwick (2014), as idades não são correspondentes diretos dos níveis de desenvolvimento musical. Segundo o autor, referem-se apenas às crianças cujas produções foram analisadas.

Com base em um entendimento da música como forma de jogo, a espiral ainda revela condutas lúdicas cada vez mais elaboradas de responsividade dos sujeitos às experiências musicais – domínio, imitação e jogo imaginativo. Tais condutas permitem compreender tanto o processo evolutivo das respostas dos sujeitos às diferentes experiências musicais, quanto os distintos níveis de consciência dos sujeitos revelados na sua compreensão dos modos de se relacionar com a música e do próprio discurso musical.

Swanwick (2014) projeta ainda um quarto nível, denominado jogo Metacognitivo, que indica a “autoconsciência no processo do pensamento e sentimento numa resposta de valor à música” (SWANWICK, 2014, p. 101-102). A

resposta de valor constatada pelo autor denota o alto nível de importância pessoal que o sujeito atribui na significação da música. Tal característica coincide com os sentimentos idealistas e a continuação da personalidade presentes no desenvolvimento na adolescência que, ao contrário do que parece, não conclui o processo desenvolvimentista, mas inaugura uma nova organização mental e afetiva (GARCIA, 2010; WADSWORTH, 1995).

Nesse nível mais evoluído de desenvolvimento musical, que inclui todas as condutas anteriores, Swanwick (2014) apresenta diferenciações qualitativas da responsividade da experiência musical referentes a dois tipos de desenvolvimento metacognitivo: *simbólico* e *sistemático*. Em termos musicais, o simbólico consiste na forma particular e específica que os sujeitos significam a música de modo a compreender que um tipo de música tem correspondências com estruturas mentais peculiares. Atribui-se à música um alto nível de significado, um florescimento completo de valoração musical envolvendo todos os níveis anteriores. Vale ressaltar que alguns sujeitos podem nunca atingir tal nível responsivo à música. No entanto, conforme salienta Swanwick (2014), se isto deve ou não ser assim é uma outra questão, mas, ao não ser capaz de responder desse modo às experiências musicais, o sujeito revela uma forma de subdesenvolvimento musical. Segundo o próprio autor:

Obviamente, é verdade que todo mundo é potencialmente musical, assim como todos são potencialmente “linguais” para inventar palavras; mas isso não quer dizer que o desenvolvimento musical pode sobreviver à falta de estímulo e educação, assim como a aquisição de linguagem não poderia (SWANWICK, 2014, p. 103).

O segundo modo de desenvolvimento musical metacognitivo descrito por Swanwick (2014) é o sistemático. Nesse modo particular do desenvolvimento musical, o forte senso de valor pessoal atribuído à música leva ao desenvolvimento de um envolvimento sistemático. Ou seja, o sujeito é capaz de refletir acerca de sua experiência musical de modo mais organizado. Consequentemente, o universo do discurso musical é ampliado, refletido e compartilhado com outros.

O processo de evolução da ação em operação também foi investigado por Zimmermann (1990) no contexto do desenvolvimento da inteligência musical. A autora compreende a inteligência musical como sendo uma estrutura organizada de conceitos musicais que tem sua base na percepção. A ação musical se inicia com os aspectos perceptivos como discriminar os sons (grave, agudo, forte, fraco), entoar e

escutar melodias simples, etc. Com a transformação da ação em operação no desenvolvimento da inteligência musical, a estrutura passa a incluir outros elementos, como a dimensão do tempo, transposições, modulações, inversões. A evolução da inteligência musical caminha à compreensão dos processos relacionais da música à medida que o sujeito interage e vincula essas ações dentro de uma estrutura conceitual e as incorpora em um sistema de símbolos. A transformação da ação em operação, descrita por Zimmermann (1990), tem relação com os esquemas presentes no desenvolvimento humano.

1.2.2 FAZER E COMPREENDER

Para Piaget (1964/2010), conhecer um objeto é agir sobre ele, por ser a operação a essência do conhecimento. A operação é uma ação interiorizada, reversível e nunca isolada, ligada a outras operações e sempre parte de uma estrutura total; tais estruturas operacionais constituem a base do conhecimento. De acordo com Delval (1998, p. 69), “esquema é uma sucessão de ações que possuem uma organização e que são suscetíveis de repetição em situações semelhantes”. Ou seja, os esquemas, sejam eles de ação ou representativos, são estruturas importantes e existentes em todos os estádios do desenvolvimento humano. O esquema possui um caráter de sistema de relações na medida em que coordena entre si diversas ações, e ele é, em si mesmo, a estrutura da ação. Na passagem do pensamento pré-operatório para operatório, por exemplo, o sujeito passa não somente à ação, mas sobretudo à compreensão dessa ação, sendo o fazer condição necessária para o compreender (PIAGET, 1974b/1978).

Para entender melhor esse processo, Weiland e Valente (2007), ao citarem Beyer quando observava o filho aos 25 meses de idade, descrevem uma situação prática que caracteriza os esquemas de ação no aspecto figurativo da representação musical:

[...] aos 25 meses, realizava vocalmente sons de glissandos ascendentes quando via um objeto em movimento de subida, ou glissandos descendentes. A criança conhecia a relação entre espaço físico e o musical, dominando o **fazer**, mas ainda não possuía uma reflexão sobre esse fazer que levasse a **compreender** o que fosse grave e agudo. Sendo assim, a criança não saberia nessa idade emitir um conceito sobre a altura do som, mas conseguia fazer com que sua voz subisse ou descesse acompanhando coerentemente o movimento

corporal (WEILAND; VALENTE, 2007, p. 52 - grifo nosso).

Nesse entendimento, percebe-se alguma coerência com o conceito de tomada de consciência da ação e os processos de regulação analisados por Piaget (1975/1976; 1974a/1977; 1974b/1978). A ação é precursora da ação mental (operação) que, por sua vez, resulta de um processo de transformações intensas e inconscientes ao sujeito conforme avançam os graus de conceituação aos quais uma ação é submetida. Desse modo, as regulações, como necessidade de manutenção do equilíbrio cognitivo, são inerentes à tomada de consciência e fundamentam todo processo funcional do pensamento (BECKER, 2001; PIAGET, 1975/1976).

1.2.3 TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Os estudos realizados por Piaget (1978/1984) confirmam que a ação é uma forma de conhecimento que independe da compreensão. Desse modo, pode se organizar sem tomada de consciência dos meios empregados. Já a conceituação, por sua vez, dá-se no plano do pensamento e há um grande gasto de energia para que isto ocorra. Para o sujeito realizar, com êxito, suas ações e utilizar procedimentos corretos e satisfatórios, não significa, em si, ter havido tomada de consciência.

Para Piaget (1974a/1977), a tomada de consciência não se refere a um estado de “iluminação” ocorrido no processo de desenvolvimento do sujeito que torna os elementos perceptíveis sem, com isto, modificá-los, mas se trata de um processo de construção. O autor afirma que “[...] na realidade, a consciência é uma verdadeira construção, que consiste em elaborar um todo em seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados” (PIAGET, 1974a/1977, p. 127). Trata-se de uma (re)construção cujos resultados acabam por serem superiores ao conhecimento em ação de um processo dinâmico e progressivo de construção que “[...] consiste em elaborar um todo em seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados” (PIAGET, 1974a/1977, p. 127).

A tomada de consciência não consiste, portanto, em iluminar o que escapava à consciência, mas, antes, nos efeitos de uma reconstrução cujos resultados acabam por serem superiores ao conhecimento em ação. Sob este prisma, a conceituação resulta de um processo de interiorização sobre o qual incidem sucessivas tomadas de consciência, respeitando as leis da lógica pertinentes à

estrutura cognitiva do sujeito.

O processo de tomada de consciência pode ser iniciado quando a resistência oferecida pelos objetos não pode mais ser superada através de simples regulações automáticas, passando a depender de escolhas mais ou menos deliberadas, ou seja, de regulações ativas. Embora haja a possibilidade de as regulações automáticas superarem certos obstáculos oferecidos pelos objetos, os sujeitos obtêm êxito (mesmo os em estágio inicial) apenas no plano da ação prática. Eles passam somente a ter o mesmo êxito no plano da representação à medida que executam regulações ativas para a adaptação de alguns processos, que se refletem em escolhas intencionais e que supõem o uso da consciência.

Vale ressaltar que, ao sujeito realizar com êxito suas ações e utilizar procedimentos corretos e satisfatórios, não significa por si ter havido tomada de consciência. O sujeito, ao significar seus próprios procedimentos, pode, inclusive, demonstrar que não possui compreensão da ação que acabou de executar. Isto revela que o esquema de ação envolvido ainda não foi discriminado pelo próprio sujeito. No processo, é importante que ele seja capaz de evidenciar porque escolheu um caminho e não outro e que compreenda quais alterações realizou durante a ação e quais foram significativas, independente do acerto ou erro da ação. A partir do momento em que o sujeito constata acerto ou erro na resolução do problema, essa ação ou cadeia de ações torna-se consciente, levando-o a novas escolhas para adaptar seus esquemas de ação e atingir o fim desejado.

Porém, assim como não se pode afirmar que ações com êxito garantem a tomada de consciência, é incorreto dizer que, apenas corrigindo as inadaptações da aplicação dos esquemas aos objetos, o indivíduo chegue à tomada de consciência. A tomada de consciência é um processo dinâmico e progressivo, resultante de vários fatores que independem do sucesso ou fracasso da ação material. Macedo (1994, p. 166) afirma que:

[...] a estrutura das ações (suas coordenações) e a estrutura do pensamento (suas operações) são inconscientes para aquele que as realiza e que pode observá-las ou usufruí-las apenas por seus efeitos ou manifestações. Tomar consciência é compreender neste plano – o do consciente – o que se estrutura e se realiza em outro plano – o do inconsciente.

Independentemente do produto final, a compreensão só existe

quando o sujeito constrói seus próprios procedimentos, sejam eles de êxito ou fracasso. O que realmente importa é a reconstrução das ações no campo do pensamento. Essa reconstrução une o processo ao produto.

O sujeito, ao significar seus próprios procedimentos, pode, inclusive, demonstrar que não possui compreensão da ação que acabou de executar, revelando que o esquema de ação envolvido ainda não foi discriminado pelo próprio sujeito. Nesse processo, é importante que ele seja capaz de evidenciar porque escolheu a ação e quais foram significativas, independente do acerto ou erro na resolução do problema. Esta ação ou cadeia de ações torna-se consciente, levando-o a novas escolhas para adaptar seus esquemas de ações e atingir o fim desejado. Independentemente do produto final, a compreensão só existe quando o sujeito constrói seus próprios procedimentos, independente do sucesso ou fracasso da ação material (MACEDO, 1994; 2005).

A construção do conhecimento em música, assim como defende Piaget (1978/1984), é um processo ativo do sujeito. Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) destacam que “[...] ser ativo cognitivamente não se reduz [...] a uma manipulação qualquer; pode haver atividade mental sem manipulação, assim como passividade com manipulação” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, p. 36). No fazer musical, com frequência, a ação torna-se sinônimo de manipulação, podendo constituir mera ação prática e, portanto, desprovida de reflexão.

1.2.4 ABSTRAÇÃO E GENERALIZAÇÃO

Na resolução de problema, o sujeito faz uso de diferentes abstrações, que atuam como principal mecanismo presente na construção de todo conhecimento lógico-matemático, conforme explica Piaget (1977/1995). A abstração empírica é responsável por produzir conhecimento mediante as características físicas dos objetos ou dos aspectos materiais das ações do indivíduo.

As informações do objeto são, portanto, assimiladas por meio dos esquemas de ação, uma vez que estão relacionadas aos aspectos observáveis. A abstração reflexionante ocorre quando as informações não são mais extraídas dos objetos (exterior), mas das coordenações (interior), ou seja, não são mais observáveis. Trata-se de um pensamento interno ou uma reflexão baseada no conhecimento disponível, o que a torna responsável pela atividade assimilada entre

os esquemas. Por meio dela, estabelecem-se importantes coordenações entre os conhecimentos produzidos por meio das abstrações empíricas. Em suma, ela é o principal mecanismo presente na construção de todo conhecimento lógico-matemático.

Piaget (1977/1995) revela a possível existência de uma relação circular entre a abstração e a generalização, comparável a outros pares, no qual cada termo tem relação com o outro. A abstração reflexionante conduz a generalizações, as quais ocorrem por intermédio de processos construtivos. Desse modo, as generalizações originárias de abstrações reflexionantes têm caráter integrador e asseveram que a indução é apresentada como uma generalização em menor nível, por ser mais comum nas fases iniciais dos níveis cognitivos (MANO; SARAVALI, 2014).

Na criação do novo, o sujeito está constantemente observando nos elementos grandes semelhanças ou pequenas diferenças, utilizando o que já é real, conhecido para ele. Desse modo, a criatividade tem como base as semelhanças, uma vez que elas requerem a construção e a comparação de relações entre os elementos por meio da abstração reflexionante (PIAGET 1981/1985). Para o autor, o ato criativo está relacionado ao real, possível e necessário.

1.2.5 POSSÍVEIS

De acordo com Piaget (1981/1985), o real em si mesmo é composto por objetos e acontecimentos conhecidos ou desconhecidos. Isto é, existe, independentemente do sujeito. No caso do possível, entende-se que supõe o campo livre das combinações de ações e se inscreve no campo das inferências do sujeito. Por fim, o necessário é definido como produto das atividades do sujeito e está subordinado às deduções que o sujeito realiza em e sobre uma situação.

Hargreaves (2005), ao tratar da criatividade, destaca que ela “[...] pode ser observada nas atividades de crianças pequenas, por exemplo, assim como nas obras de grandes artistas” (HARGREAVES, 2005, p. 146, tradução livre). Afirma, com tais exemplos, que todos têm, em algum grau, novas ideias e, portanto, potencial criativo. A construção do conhecimento por parte do sujeito, explicada pela organização do real, por meio dos possíveis e sua evolução, é favorecedora do processo de tomada de consciência das ações e pensamentos.

Por serem as generalizações construtivas originárias de abstrações reflexionantes, têm caráter integrador e asseveram que a indução é apresentada em menor nível, por ser mais comum nas fases iniciais dos níveis cognitivos. Sobre o resultado das generalizações na abstração reflexionante, Piaget (1977/1995) comenta:

Ora, a questão das generalizações devido à abstração reflexionante – e é aí que se situa o seu problema – é que as formas gerais assim construídas são mais ricas do que as particulares, enquanto que o geral, obtido pela abstração empírica, é mais pobre em compreensão que o particular, pois está apoiado sobre um conteúdo de maior extensão e, em conseqüência, sobre propriedades comuns mais restritas (PIAGET, 1977/1995, p. 103).

Entende-se que a construção de um conceito revela relações entre os elementos que o compõem, assim como dos mecanismos do pensamento que permitiram sua elaboração. Esses processos ocorrem em forma de espiral e são relevantes para as construções cujos elementos são indissociáveis entre si. Segundo Piaget (1980/1996, p. 159): “as interdependências se tornam mais complexas com o progresso do conhecimento, sendo que o caráter geral da dialética são as construções de novas interdependências”. Toda nova interdependência gera superações quando acrescida às precedentes e leva a uma nova totalidade. Estas relações de interdependência entre os elementos que compõem a estrutura remetem à funcionalidade advinda dos mecanismos do pensamento, discutidas a seguir.

1.2.6 CIRCULARIDADE DIALÉTICA

Piaget (1980/1996) discute a circularidade dialética e apresenta a ideia de interdependência, na qual tudo se integra sistemicamente. E, salienta que “as interdependências se tornam mais complexas com o progresso do conhecimento, sendo que o caráter geral da dialética são as construções de novas interdependências” (PIAGET, 1980/1996, p. 159). A dialética é a intervenção de circularidades ou espirais na construção das interdependências, visto que a construção do conhecimento não segue uma linha linear, ela ocorre num processo de espiral, na qual esquemas anteriormente produzidos ajudam a organizar os que estão em construção por meio de processos circulares proativos e retroativos.

Maffioletti (2005) chama atenção ao fato de que a noção de totalidade, na compreensão da Epistemologia Genética, não deve ser confundida com o “geral” ou “global”. A ideia de global refere-se ao estado difuso, que impede que os componentes internos sejam identificados. A noção de totalidade, entretanto, “[...] refere-se à formação de uma conexão nova, valendo-se de componentes distintos que, uma vez diferenciados entre si, podem coordenar-se mutuamente, formando uma totalidade com poderes ainda maiores” (MAFFIOLETTI, 2005, p. 225).

Na linguagem verbal, sobretudo as ocidentais, esse processo de construção de significado tende a considerar as pequenas partes (fonemas, sílabas, palavras, etc.) para se chegar à totalidade. Em contrapartida, a linguagem musical “[...] privilegia a organização de totalidades e, para se gerar um significado, parte-se do todo para as pequenas unidades” (BEYER, 1999, p. 17-18).

Por ser o aspecto inferencial de todo o processo de equilíbrio, compreende-se que a dialética é o mecanismo que integra todas as partes do processo do pensamento. Desse modo, as partes precisam estar em funcionamento por mutualidade para que haja integração na totalidade.

1.3 A DIMENSÃO SIMBÓLICA DA MÚSICA: PLURALIDADE DE DISCURSOS

Para o sentido ao qual este estudo se propõe – compreensão das múltiplas concepções que envolvem as significações da música e suas práticas –, toma-se emprestado a ideia da música como linguagem. A música é uma linguagem que “fala” diretamente aos sentidos. Por esta razão, está intrinsecamente relacionada à percepção. Como bem salienta Granja (2006), não se trata de qualquer percepção, mas “[...] de uma percepção elaborada e complexa, envolvendo uma enorme gama de recursos cognitivos” (p. 18). No entanto, a experiência perceptiva, embora necessária, não é suficiente para dar sentido ao real. Faz-se necessária a atribuição de significado pelo sujeito, uma vez que, em sua dimensão simbólica, a música só pode ser entendida como uma realidade que remete a outras realidades e não no sentido *stricto* da ideia de linguagem que pressupõe uma função semiótica com códigos e decodificação de caráter universal, como discutido no prólogo desta tese (DELALANDE, 2019; SWANWICK, 2003).

O entendimento da música como linguagem não é consenso no campo musical, como salienta Denora (1986) ao apresentar as concepções formalista

e expressionista. A primeira concepção descreve a música como essencialmente abstrata e sem expressão. Já a segunda, compara a música à linguagem, haja vista que seus elementos de composição, em algum grau, possuem referências extramusicais. Independente de tais concepções, o que se assume neste estudo, portanto, é o entendimento de uma “linguagem musical” que se efetua no contexto da multiplicidade de realidades. Isto é, em diferentes manifestações musicais.

As músicas, sempre no plural, são carregadas de subjetividades que retratam uma multiplicidade de poéticas que emergem nas produções de sentidos atribuídos aos diferentes discursos como defende Penna (2015). Tendo como ponto de partida a *Poética*, de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), Penna (2015) traz uma concepção mais ampla da expressão “poética musical”, entendendo-a como diferentes estéticas que possibilitam modos de se fazer e pensar música. Assim, as poéticas musicais são, como reforça a autora, “modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical” (PENNA, 2015, p. 86).

Tal fenômeno dá mostras de que cada cultura possui modos distintos e bastante particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música (MORAES, 2001; QUEIROZ, 2004). Isto leva a crer que, sendo as manifestações musicais bastante distintas e plurais, é muito difícil a existência de apenas um sentido, quanto mais universal, para tais expressões. Destarte, assume-se que a música é uma prática social composta por diferentes “linguagens” sem a intenção de uma comunicação universal.

Como aponta Moraes (2001), ao tratar do poema “À música” de Rainer Maria Rilke (1875-1926), “a música é uma ‘Língua’ que se dá no ‘Espaço’ e no ‘Tempo’, do ‘Sentimento’” (MORAES, 2001, p. 25). Ou seja, sendo a música uma prática social, ela agrega em sua constituição aspectos não estéticos que transcendem suas dimensões estruturais (SOUZA, 2004). Tal constituição a caracteriza como um complexo sistema cultural que congrega aspectos estabelecidos e compartilhados pelos seus praticantes, individual e/ou coletivamente. Portanto, a estreita relação com a cultura, dentro de cada contexto social, confere à música um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam de acordo com as especificidades do universo que a rodeia (QUEIROZ, 2005).

Sendo, pois, a música um discurso (SWANWICK, 2003), isto é, da ordem do simbólico, é repleta de significados e funções sociais diversificadas. Conseqüentemente, só pode ser entendida como uma realidade que remete a outras realidades, manifestadas por meio de múltiplas poéticas (PENNA, 2015). Este pensamento encontra eco na concepção piagetiana acerca da construção do real, na medida em que reconhece, na construção do conhecimento, o que lhe é exterior, bem como suas experiências e significações anteriormente consolidadas (PIAGET, 1980/1996). Assim sendo, não é possível compreender as significações dos sujeitos se não levarmos em consideração o seu contexto formativo. A cultura musical do sujeito é manifestada nos empregos dos “sotaques” musicais, cujos sentidos podem ser apreendidos e socialmente compartilhados (SWANWICK, 2003).

Este pensamento encontra eco na concepção piagetiana acerca da construção do real, visto reconhecer, na construção do conhecimento, o que lhe é exterior, bem como suas experiências e significações anteriormente consolidadas (PIAGET, 1980/1996). Assim, não é possível compreender as significações dos sujeitos se não levarmos em consideração o seu contexto formativo. A cultura musical do sujeito é manifestada nos empregos dos “sotaques” musicais, cujos sentidos podem ser apreendidos e socialmente compartilhados (SWANWICK, 2003). Por meio da assimilação e acomodação, o sujeito utiliza os esquemas que já possui para a construção de novos conhecimentos. No entanto, o conhecimento como processo só pode tomar sentido se estiver inserido num contexto social. Igualmente, os níveis deste conhecimento também adquirem significado nesse contexto (GARCIA, 2002).

O sujeito constrói suas relações na interação social ao ter contato com as diferentes linguagens circundantes, por meio das quais elabora o real e expressa seu pensamento na cultura. Em alusão a esta questão, Caregnato (2012) salienta que “a música poderia ocupar o lugar de uma dessas formas de comunicação, que transmitem à criança todo um arcabouço de conhecimentos construídos pela cultura” (p. 30). Ao tratar da dimensão social do conhecimento, Piaget (1967/1973, p. 416) salienta que:

[...] a sociedade é a unidade suprema, e o indivíduo só chega às suas invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. O grande homem que parece lançar novas correntes é apenas um ponto de intersecção ou de síntese de ideias elaboradas por cooperação contínua. Mesmo quando se opõe à

opinião reinante, corresponde às necessidades subjacentes, que não têm origem nele.

Isto permite compreender que as significações são construídas na interação do sujeito com a música. Ou seja, a produção de sentido é da ordem da ação e não algo implícito no próprio objeto-música, entendido como um determinado complexo sonoro. As características que lhe são atribuídas constituem-se abstrações do sujeito frente a esse objeto. Tal entendimento “[...] desencoraja-nos a buscar uma definição universal em que toda a música futura deverá reconhecer-se” (CANDÉ, 2001, s/p). O autor ainda apresenta o seguinte exemplo:

O intérprete imita um arquétipo, uma música interior memorizada. Esta nem sempre coincide com outros arquétipos: os que os ouvintes trazem em sua memória e que lhes servirão para julgar a interpretação (CANDÉ, 2001, p. 14).

Isto ocorre, justamente, pela diversidade de interpretações atribuídas à música, por meio de seu caráter subjetivo. Assume-se, portanto, que os processos de significações têm sua gênese na ação e, em um processo de transformação em ação interiorizada, conduz à sua compreensão. Ou seja, a construção do conhecimento musical ocorre com a atribuição de sentido pelo sujeito (BEYER, 1999). Tais construções de sentido atribuídas pelo sujeito à música e suas dimensões práticas – artísticas e pedagógicas –, no contexto deste estudo, denominam-se *Encontro*.

Na perspectiva piagetiana, a inteligência tem acesso ao nível da representação valendo-se da função simbólica ou semiótica (DELVAL, 1998). Isto é, pelo processo de interiorização da ação. Ou seja, uma vez que a criança esteja de posse da função simbólica, ela é capaz de diferenciar os significantes dos significados, o que lhe permite então evocar objetos ou situações, constituindo o começo da representação (WEILAND; VALENTE, 2007).

O aspecto figurativo consiste em representar e descrever a realidade de modo estático, mesmo podendo se tratar de uma situação dinâmica. Este aspecto “[...] permite pesquisar sobre o real para conhecer suas propriedades, mas apenas as constata e as contempla” (BISPO, 2000, p. 40). Piaget (1967/1973, p. 71) explica que

o aspecto figurativo do pensamento representativo é tudo o que se dirige às configurações como tais, em oposição às transformações.

Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante (no sentido abusivamente preponderante e dependendo precisamente das transformações) no pensamento pré-operatório [...] o aspecto operativo do pensamento é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações.

Este aspecto explica a capacidade de descoberta e de descrição das propriedades particulares e observáveis existentes nos objetos. Por esta lógica, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 79) comenta:

Há três tipos de conhecimento figurativo: a percepção, que funciona exclusivamente em presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial; a imitação, no sentido amplo (imitação gestual, fônica, imitação gráfica, ou desenho, etc.), funcionando na presença ou ausência do objeto, mas através de manifestação motora manifesta, e a imagem mental, que só funciona na ausência do objeto e por meio da reprodução interiorizada.

Tendo por função servir como auxiliar indispensável aos aspectos operativos, imitando, representando e antecipando alguns aspectos do real, o conhecimento figurativo se baseia na abstração empírica. O aspecto operativo, por sua vez, consitui-se por funções cognitivas não está diretamente ligado às imagens no sentido de que não são nelas que se propiciam a sua gênese. Diferentemente dos aspectos figurativos, que têm a sua gênese no próprio objeto, os aspectos operativos originam-se internamente, como produtos da assimilação e da necessidade lógica do sujeito. Assim, é caracterizado pela dedução ou modificação do objeto, representado figurativamente, no intuito de atingir a transformação (BISPO, 2000). Neste sentido, discorrendo sobre a operação, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 103) argumenta:

É uma ação tornada reversível. Esta reversibilidade não é outra coisa senão a expressão de um equilíbrio permanente alcançado entre uma acomodação generalizada e uma assimilação não deformante: a reversibilidade é, de fato, a possibilidade de reencontrar um estado anterior de dados, não contraditório com o estado atual (assimilação), e um estado tão real ou realizável quanto este estado atual (acomodação). É este equilíbrio móvel e reversível que assegura a conservação dos conceitos e dos juízos e que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (troca social do pensamento) quanto o sistema conceitual anterior a cada um.

Tal forma de conhecimento tem a sua origem marcada pelos esquemas de ação e pelas operações e está caracterizada pelo predomínio da

assimilação, porque, supondo uma incorporação de elementos exteriores às estruturas do sujeito, anula-se um caráter estático e admite-se movimento, isto é, às estruturas, impõe-se a característica de transformação, em virtude da necessidade lógica do sujeito. Neste caso, compreende-se a capacidade simbólica ou semiótica da música, dentre as quais serão destacadas as relações entre a imagem mental e o gesto musical. De acordo com Bispo (2000, p. 38), a imagem mental

refere-se a uma imitação interiorizada na ausência do modelo, ou seja, ela permite a evocação dos objetos não atualmente percebidos [...] Talvez, poder-se-ia dizer que a imagem mental é o desenho ou configuração interna que um sujeito é capaz de fazer ou de possuir sobre algo em sua ausência perceptiva.

O fato de a imagem mental ter por fonte a imitação e estar ligada à constituição da função simbólica a faz ocupar função essencial para os atos de conhecimento e ter papel simbólico. Assim sendo, a imagem está relacionada ao aspecto figurativo, que, do ponto de vista do sujeito, são cópias do real, mas do ponto de vista do objeto, apenas correspondências aproximadas da realidade (BISPO, 2000). As imagens mentais tratam-se, pois, de uma forma de imitação que não é exteriorizada. Isto é, não são simplesmente “marcas” deixadas pela via da experiência sensível. Dito de outro modo, como uma imitação interiorizada, não se trata de uma simples cópia do real, mas representa um esforço de assimilação e de elaboração da realidade (DELVAL, 1998). Por esta razão, as imagens mentais, que têm como gênese a imitação sensório-motora, localizam-se no pólo da acomodação da adaptação e, portanto, exercem papel preponderante na evolução do raciocínio. Isto vai ao encontro dos recursos metafóricos do discurso para se referir à música e ao alto grau de correlação entre a música e o movimento expressivo.

Neste sentido, as músicas, em suas diferentes poéticas, encontram no *gesto* sua possibilidade de se revelar e de se exprimir. Zagonel (1997), ao se referir à etimologia da palavra *gesto*, encontra várias definições, dentre as quais destacam: do latim *gestus*, trazer sobre si, tomar sobre si, encarregar voluntariamente de; *gesta*, sinônimo de *acta*, ações.

O gesto musical está presente no músico que é compositor ou intérprete. No primeiro, vai do gesto à composição. Enquanto no segundo, vai da composição ao gesto.

O compositor, ao conceber uma ideia musical, constrói a imagem do movimento sonoro e pode prever o gesto instrumental necessário à sua concretização. O intérprete, a partir da leitura da partitura, imagina o movimento sonoro desejado, e associa o gesto físico necessário à emissão desse som (ZAGONEL, 1997, p. 17).

Cada qual a seu modo será o portador de um gesto, seja ele abstrato ou concreto, possibilitando a existência da música. Zagonel (1997) aponta dois aspectos sobre o gesto musical, sendo: 1) Gesto físico: a imagem mental, a imagem do gesto físico corporal no pensamento do indivíduo. Representação mental de um dado movimento, elemento que faz parte da concepção de técnica instrumental, portanto de relação direta com o aspecto corporal; 2) Movimento sonoro (o som se deslocando no tempo): trata-se do caminho do som propriamente dito enquanto ideia (pensamento) ou sob forma real (o som). Na compreensão do gesto como movimento sonoro ou melhor dizendo, como som, deslocado no tempo e no espaço.

Neste sentido, o gesto musical como ação interiorizada (operação) funciona como potencializador de significado, como evidencia Delalande (2012). O autor elabora uma tipologia do gesto que evidencia aspectos distintos de produzi-lo, desde a ação motora à representação mental:

- 1) Efetivos: gestos necessários para produção mecânica do som (friccionar, soprar, pressionar uma tecla, etc.);
- 2) Acompanhantes: gestos que engajam o corpo inteiro. O intérprete combina movimentos estritamente essenciais com outros que são aparentemente menos necessários (gestos de peito, de ombros, mímicas, a respiração de um pianista, etc.);
- 3) Figurativos: tem carácter metafórico. Trata-se da associação de elementos perceptivos a gestos figurativos, como, por exemplo, a ideia do “balanço” de uma melodia.

O aspecto figurado do gesto, ou seja, o *gesto mental*, tema de interesse deste estudo, apoia o carácter representativo do conteúdo musical que se deseja transmitir nas diferentes formas de se relacionar com a música: composição, interpretação e como ouvinte. O gesto mental, como afirma Zagonel (1997, p. 17), está “sempre presente no músico, enquanto compositor ou intérprete”. No caso do compositor, este processo ocorre por meio da construção da imagem do movimento

sonoro, podendo, inclusive, antecipar o gestual necessário à execução instrumental. No caso do intérprete, o processo se inicia com a imagem do movimento sonoro desejado, associado ao movimento físico necessário à sua concretização. Conforme salienta Zagonel (1997, p. 17-18), se o “compositor vai do gesto à composição, o intérprete faz o caminho inverso, isto é, vai da composição, da partitura ao gesto”.

Para Swanwick (2014), a característica final dos aspectos subjetivo, original e qualitativo da produção musical não está no nível de criação de novos materiais sonoros e nem na criação de gestos expressivos, mas “[...] nas relações únicas suscitadas pela especulação musical – a transformação do som e do gesto em estrutura musical” (p. 51). Sob este entendimento, a estrutura musical não trata de construção fixa, e sim da efetividade com que um gesto expressivo é ouvido para se relacionar com outro. Isto se aplica tanto a um improviso de jazz quanto ao movimento de uma obra sinfônica por exemplo. Este autor enfatiza a qualidade das produções musicais, de modo a priorizar o elemento especulativo envolvido na manipulação da estrutura musical. Em momento posterior da mesma obra, assim complementa seu pensamento acerca da estrutura musical:

É justamente essa estrutura profunda da música que motivou minha própria busca por um modelo crítico e de desenvolvimento; uma análise do que a experiência musical realmente é, do que acontece quando as pessoas se relacionam com a música. O professor eficaz é sensível às necessidades dos alunos e à natureza e à estrutura da matéria (SWANWICK, 2014, p. 167).

Para o educador britânico, o elemento especulativo de uma produção musical precisa satisfazer, em algum grau, os critérios de interesse estrutural. Ou seja, garantir aspectos como coerência, elemento surpresa, caracterizado pelo clima, atmosfera e gesto. Para o autor, uma obra musical completamente previsível falha em satisfazer estes critérios, uma vez que, segundo ele, “[...] é psicologicamente fraca e irá perder nossa atenção logo nos primeiros minutos” (SWANWICK, 2014, p. 167).

Os mecanismos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento não estão à revelia das interações estabelecidas pelo sujeito. Tampouco são independentes das construções que lhe são próprias. O desequilíbrio, próprio à ação de conhecer, transpõe a concretude do objeto posto em questão, tornando-se, portanto, o que o sujeito significa (PIAGET; GARCIA, 1987; BEYER, 1999). Melhor dizendo, os processos de fazer e compreender música, vinculam-se

também ao modo de atribuir sentido às construções envolvidas no ser músico e no ser professor. É quando ocorre o *Encontro*, possibilitando tais interações e construções.

O termo *Encontro* foi discutido por Swanwick (2003) como a totalidade da música na educação musical e não a fragmentação dos conteúdos musicais no ensino. Quer dizer, não se trata de aprendê-la de modo fragmentado, desconexo, mas como um todo que pertence a um determinado contexto. Embora não discordando desta definição, o termo *Encontro* assume um novo sentido no presente estudo: a transformação de si, do outro e da compreensão da música, manifestos nas significações dos participantes. No *Encontro*, o sujeito é convidado a relacionar-se por inteiro com a música e, gradativamente, compreendê-la, pondo em relação as dimensões individuais ou subjetivas às sociais ou coletivas. Ao significar a música, apresenta uma síntese de tais relações que, por sua vez, constituem a base sobre a qual novas construções se efetivam num contínuo movimento dialético.

Na subseção seguinte, propõe-se, com base na revisão de literatura, uma *Educação Musical pelo Encontro* como possibilidade de um ensino de música pautado em práticas construtivas e reflexivas, em especial a considerar o contexto da formação do músico professor.

1.4 PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO MUSICAL?

O título desta seção foi inspirado em uma das poucas obras de Piaget (1948/1976) dedicada especialmente à educação. Trata-se da obra *Para onde vai a Educação?*, que, embora tenha sido publicada em 1948, encontra ressonâncias na atualidade, uma vez que o autor aborda temáticas extremamente caras à atualidade, sobretudo ao contexto brasileiro. Cabe dizer que, embora o título aponte para uma ideia de resposta concreta e objetiva acerca do futuro da educação musical, objetivava-se apenas provocar reflexões que permitam (re)pensar os processos de ensino e aprendizagem musicais, particularmente no contexto da formação do músico professor.

Piaget (1948/1976), de modo *stricto*, visa compreender a forma como a criança adquire o conhecimento lógico-matemático. Em seu modo *lato*, a referida obra exprime o que o autor pensa a respeito dos Direitos Humanos, da gratuidade do ensino, de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade

humana, da diversidade dos povos, elementos caros à educação de qualidade e pluralista. O autor enfatiza a necessidade imperativa da transformação no modo de ensinar, tendo por base o entendimento da forma lógica de aprender dos alunos. Para isto, o autor propõe uma perspectiva na questão de como ensinar ciências, destacando como ponto crucial as diferenças individuais de capacidades do aluno para determinados saberes.

Sob esta perspectiva, a prática do ensino deve utilizar o método ativo, por meio do qual o sujeito reconstrói e reinventa. Isto é, não se ater somente na transmissão de informações ao aluno. Para ele, o professor não deve se limitar ao conteúdo específico de sua disciplina, mas deve conhecer como ocorre o desenvolvimento psicológico da inteligência humana. Para tanto, todo o processo de ensino deve estar alicerçado na experimentação por parte do aluno. Sendo a inteligência o tema central de interesse da perspectiva piagetiana, por razões óbvias, encontra eco no campo educacional. Ora, todo professor que visa contribuir com o desenvolvimento de seus alunos necessita compreender o modo como o sujeito elabora seu raciocínio lógico, ou seja, como ele pensa, como ele significa o problema concreto. Como bem salienta Saravali (2004, p. 27), o “educador necessita compreender tais questões, refletir sobre elas e, sobretudo, ter suporte teórico e estudo continuado que lhe permitam autonomia das decisões na sala de aula e a coerência entre as ações e o referido suporte”.

Piaget (1972/1974), em artigo que preparou para a segunda série de estudos para a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Unesco, projetou alguns fundamentos para uma educação do futuro, dentre os quais os métodos ativos. Em suas palavras:

Os métodos do futuro deverão recorrer cada vez mais à atividade e às tentativas dos alunos, assim como à espontaneidade das pesquisas na manipulação de dispositivos destinados a provar ou a anular as hipóteses que possam formular por si próprios, pela explicação deste ou daquele fenômeno elementar. Em síntese, se é uma competência ou se os métodos deverão impor-se no sentido mais completo do termo, isto é, a aquisição de processos de experimentação, pois uma experiência que não é feita com toda a liberdade de iniciativa não é mais, por definição, uma experiência, mas um simples levantamento sem mérito formados, culpa da compreensão suficiente dos detalhes pelos andamentos sucessivos (PIAGET, 1972/1974, p. 21).

As experiências metodológicas envolvendo os métodos ativos, para Piaget (1972/1974), devem priorizar a liberdade de iniciativa, porque, se forem arbitrárias em seus processos de experimentação, deixam de ter valor como experiência.

Os direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em que lhe é assegurado o pleno direito à educação e na qual os pais podem escolher o tipo de educação que desejam para seus filhos, também foram abordados por Piaget (1948/1976). Em seu entendimento, defende que este direito não se restringe ao “pleno direito à educação” mas que esta seja uma educação de qualidade e voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, levando em consideração a paz entre as várias nações. O direito à educação deve ser entendido não somente como o direito de acesso à escola, mas o direito a uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento do indivíduo globalmente, nos seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Deve-se levar em conta a formação integral dos sujeitos nela envolvidos; ou seja, em suas dimensões cognitiva, social e afetiva.

Em consonância com este pensamento, Koellreutter (1997a), analisa que a educação musical ou, para ser fiel às suas palavras, “a educação pela música” (p. 38) transcende a mera aquisição de habilidades musicais, uma vez que se constitui de uma rede de significados e significantes. Isto é, em sua visão integradora, o papel da educação musical consiste em contribuir para a realização da totalidade humana e do homem integral, não como um fim em si mesma, mas promovendo um equilíbrio dinâmico e desenvolvimento em âmbito universal. Sob este entendimento, aproxima-se da concepção de sujeito epistêmico de Piaget, no sentido de que este homem hipotético e universal sintetiza as características e possibilidades dos outros homens. Para Koellreutter (1997a), a arte é um instrumento de libertação. Como tal,

[...] torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise (KOELLREUTTER, 1997a, p. 39).

Na defesa de uma educação musical que proporciona espaços de construções e ampliação de repertório de vivências e experiências, Koellreutter (1991) confere à consciência um lugar central em sua proposição artístico-intelectual.

Defende que a consciência refere-se ao modo do sujeito se integrar ao ambiente. É mediante esta integração que o sujeito cria sentido e fundamenta a presença do fato musical em âmbito espaço-temporal. Seu alto nível de consciência encontra ressonâncias no modo de pensar e fazer música. Em outras palavras, a estrutura e os níveis de consciência do ser humano, para Koellreutter (1991), implicam no modo de viver, experimentar, imaginar e perceber o mundo. Ou seja, “a consciência se contitui no ‘ser e estar’ da experiência musical” (BRITO, 2015, p. 64).

Dito isto, pode-se afirmar que “todas as formas de ação/representação – incluindo a produção musical de cada indivíduo, de cada cultura ou de cada estágio histórico-social – sintonizam-se com o nível de consciência do observador/agente transformador” (BRITO, 2015, p. 55). Sob esta lógica, Koellreutter (1997b, p. 45) entende consciência como sendo:

[...] capacidade do homem de aprender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende. O conceito consciência não se refere à consciência, mas sim, a uma forma de inter-relacionamento constante, um ato criativo de integração.

Embora não utilizando explicitamente o conceito de “tomada de consciência”, tal como é concebido por Piaget (1977/1995), entende-se que tal proposição é coerente com o conceito de tomada de consciência da ação e os processos de regulação analisados por Piaget (1975/1976; 1977/1995; 1978/1984). Por esta via, as regulações, como necessidade de manutenção do equilíbrio cognitivo, são inerentes à tomada de consciência e fundamentam todo processo funcional do pensamento (BECKER, 2001; PIAGET, 1975/1976). O mecanismo da tomada de consciência foi discutido anteriormente, na seção que aborda os mecanismos cognitivos.

Webster (2011) corrobora esta ideia ao tratar do aprendizado musical. De acordo com o autor, o mero domínio dos fatos, embora necessário, não é suficiente à compreensão. De acordo com o autor, o aprendizado real da música vem não apenas de saber “sobre”, mas como de saber “dentro”. Para tanto, faz-se necessário o engajamento ativo na mais alta qualidade da experiência musical possível.

Webster (2016), assim como fez Piaget (1948/1976) em relação à educação e, ainda, com o espírito de projetar uma educação musical do “futuro”, em um outro texto, intitulado: *Big Ideas in music teaching and learning: implications for*

cognitive research and practice, propõe sete ideias sobre o ensino e a aprendizagem de música que devem vir a ser consideradas nos próximos anos, as quais passam a ser apresentadas separadamente:

1) *A filosofia como força motriz: construtivismo adaptado*. Trata-se da noção epistemológica de aprendizado construído valendo-se das interações do sujeito com ideias, experiências e com outras pessoas. É o aprendizado real construído individualmente pelos sujeitos, de acordo com as experiências vividas. De acordo com Webster (2016, p. 10): “um ótimo ensino para mim acontece quando trabalhamos para uma mistura artística de descoberta do aluno (talvez com um pouco de tolerância ao fracasso ao longo do caminho) e uma forte orientação do professor quando necessário”. Assim, nesse processo de descobertas, construções e regulações, o professor pode provocar espaços e condições para os alunos construírem conhecimento com base no ato criativo. A figura do professor como aquele que detém o conhecimento passa a dar lugar a uma figura flexível e que se constitui, assim como o aluno, parte integrante do processo criativo – como propõe uma educação pautada nos princípios construtivistas piagetianos.

2) *Incentivo ao pensamento criativo na música*. Consequência direta da ideia anterior, o incentivo no ensino musical abrangente, ou tem a ver, nas palavras do próprio autor, com

[...] a oportunidade de permitir, a todo momento, que os alunos imaginem no som, de criar sua própria música, tanto quanto for humanamente possível. A partir do momento em que ensinamos um jovem trompetista, por exemplo, a tocar os sons mais básicos, devemos incentivar a improvisação e talvez alguma composição prototípica. Não tema que a notação não seja apresentada – concentre-se na criação criativa de músicas, como tantas outras culturas ao redor do mundo. Nos conjuntos iniciais, devemos, desde o início, fazer perguntas sobre sons e incentivar os alunos a imaginar e refletir sobre o motivo pelo qual a música soa da maneira que soa (WEBSTER, 2016, p. 10, tradução livre).

Neste entendimento, como na proposta piagetiana, a ação do professor deve ser entendida como intencional. Ou seja, ao propor um ensino pautado no fazer musical criativo, não significa algo preterido ou secundarizado em razão do espontaneísmo. Pelo contrário, deve ser algo cuidadosamente planejado, estururado de modo a atender à dimensão construtiva e auto-estruturante do sujeito.

3) *Pensamento polímata inderdisciplinar*. Trata-se de compreender a relação e influência da música sobre outros aspectos que são significativos na vida. Neste entendimento, as ações interdisciplinares contribuem não somente às informações, mas à própria transcendência da experiência musical ativa. Ou seja, é um modo de propiciar condições de interações com outras formas de conhecimento, de arte e a outros aspectos do real.

4) *Uso expandido da avaliação significativa*. As avaliações devem ser significativas para a aprendizagem musical, de modo a promover mudanças. O autor salienta que tais mudanças não devem ser apenas dos estudantes, envolvem também os professores de música. Segundo Webster (2016), a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, “[...] faz parte do que significa ser um ‘profissional’. Se nossos alunos não estão aprendendo, os professores precisam reunir a coragem para descobrir o porquê e procurar maneiras de melhorar” (p. 13).

5) *Quem ensinamos*. Ao pensar o contexto da educação musical escolar, o autor aponta a urgente necessidade de envolvermos todos os alunos, e não apenas os poucos considerados “talentosos” ou que tiveram alguma iniciação com a música anteriormente. É preciso, segundo Webster (2016), encontrar modos mais eficazes de envolver um número cada vez maior de estudantes em experiências musicais mais abrangentes.

6) *Que tipo de música devemos ensinar*. É preciso considerar a pluralidade dos contextos musicais. Ou seja, não há a música, e sim músicas. Para tanto, Webster (2016) aconselha os professores de música a buscarem o equilíbrio na escolha de repertório, de modo a envolver os alunos – consciente de que não é possível envolver todas as músicas o tempo todo, capacitá-los para que, à sua maneira e em seu próprio tempo, possam descobrir cada vez mais outros universos musicais.

7) *Tecnologia*. O autor dá a dimensão real da tecnologia no contexto do ensino de música. Para ele, o verdadeiro poder da tecnologia é, naturalmente, suas permissões para a expressão criativa pessoal enraizada em todas as ideias acima. Nesse sentido, a tecnologia permite que o aprendizado de música ocorra a qualquer momento e em qualquer lugar.

Percebem-se muitas similaridades entre as proposições dos autores como Piaget (1948/1976), Koellreutter (1997a) e Webster (2016), apresentadas até o momento. Tais constatações levam a considerar uma educação musical mais

abrangente, plural e para todos. Por este caminho, como mencionado anteriormente, tomam-se estas ideias como proposição de um ensino de música voltado à compreensão musical, ou, como se busca cunhar neste estudo, uma *Educação Musical pelo Encontro*.

Reforçando a compreensão assumida neste trabalho para o termo *encontro*, tomam-se como referência três casos na literatura, dois do campo da educação e um específico da educação musical, a saber: Macedo (2005); Basabe e Colls (2007) e Swanwick (2014).

O primeiro caso a ser analisado é a utilização feita por Macedo (2005), especificamente no capítulo *O cotidiano na sala de aula*, de sua obra *Ensaios pedagógicos*, do termo encontro ou, especificamente, da ação de encontrar. Com o objetivo de discutir as ações intencionais provocadas na escola, aborda questões que envolvem o cotidiano escolar, sendo a ‘ação de encontrar’ uma delas. Nesse conjunto de ações abordadas pelo autor, elas são ao mesmo tempo práticas e abstratas. Por ações práticas, refere-se às ações do cotidiano escolar. Em contrapartida, as ações abstratas são aquelas que raramente são discutidas pelos professores na escola ou, quando são discutidas, provocam efeitos negativos no cotidiano escolar. Dentre estas ações, cita: indisciplina, dispersão, desorganização.

Neste entendimento, propõe considerar a gestão do cotidiano escolar como uma disciplina equivalente a quaisquer outras. Ações envolvendo espaço, guardar, devolver, selecionar, esquecer e encontrar assumem *status* de conteúdo a serem pensados e organizados nos planejamentos pedagógicos. Nota-se que encontrar é uma das ações a serem construídas. Encontrar, neste caso, significa “[...] saber se deslocar no labirinto de nossa vida, bolsa, casa ou cabeça” (MACEDO, 2005, p. 119). Encontrar é entendido aqui como um jogo de percurso. Infelizmente, o autor, em seu texto, não discorre muito acerca desta ideia, restando apenas a possibilidade de fazer algumas especulações com base nesta provocação. Ao tratar do encontro como a capacidade de saber se deslocar no “labirinto” da vida e da cabeça, como evidenciam os grifos em sua citação, remete à ideia de tomada de consciência que foi enfatizada nesse estudo.

Também no campo do ensino, as educadoras argentinas Basabe e Colls (2007), no capítulo *La enseñaza*, como parte da obra *El saber didáctico*, mencionam o termo encontro. Embora pautadas em outro referencial teórico para pensar os aspectos do ensino, as autoras destacam que “o ensino envolve, pois, um

encontro humano. Porque ensinar e, em definitivo, participar no processo de formação de outra pessoa, tarefa que só pode ser feita em um sentido pleno com esse outro” (p. 146). Para elas, o encontro está, justamente, na interação entre professor e aluno e se dá na prática pedagógica. Uma vez que o ensino é uma ação a ser orientada a outros e realizada com o outro, no encontro, segundo as autoras, cabe ao professor “desempenhar um papel de mediador entre os estudantes e determinados saberes” (p. 147).

Sob esta lógica, como um dos elementos do ensino apontado pelas autoras, a concepção causal da relação entre ensino e aprendizagem é superada por uma compreensão que reconhece mediações entre ações do professor e desempenho do aluno. Estas mediações podem ser de natureza cognitiva ou sociais. As de natureza cognitiva são resultantes dos processos psicológicos pelos quais os alunos tentam entender. Obtem-se, assim, uma representação mental do novo conteúdo e sua integração com os elementos disponíveis de sua estrutura cognitiva. As mediações sociais, por sua vez, derivam-se da estrutura social da sala de aula e das interações pelas quais o conhecimento é disponibilizado e compartilhado.

Nesse processo de mediação, segundo Basabe e Colls (2007), citando Stenhouse, a tarefa do professor consiste em “[...] ajudar [os alunos] a introduzir-se numa comunidade de conhecimento e de capacidades, em proporcionar-lhes algo que outros já possuem” (p. 147). O ensino, como ação intencional do professor tem como ênfase a pessoa e não o objeto do conhecimento em si, a relação com o saber e não o próprio saber. Ou seja, importa a qualidade das interações que são possibilitadas pelos encontros humanos.

Por fim, o terceiro caso do uso do conceito *Encontro*, é o que mais aprofundou o conceito e o único sobre educação musical. Trata-se da obra *Música, mente e educação* do britânico Keith Swanwick (1933-). Ao considerar a música como uma arte social, assim como ocorre nas atividades do cotidiano, Swanwick (2014) entende que esta linguagem não pode ser dissecada e fragmentada. Ao contrário, a música deve ser “apresentada e recebida como um todo num contexto social total” (p. 164). A educação musical pelo encontro, em sua perspectiva, está na não fragmentação dos conteúdos envolvidos nas experiências musicais, de modo a garantir aos sujeitos autonomia e liberdade em suas escolhas. Segundo o autor:

A educação em qualquer forma compulsória é essencialmente um processo de crítica ativa, dominando as várias formas de discurso humano através do encontro e da instrução. As escolas primárias, as secundárias e as faculdades constituem apenas uma fração da experiência de vida da maioria das pessoas. Seria melhor impor limites às tarefas das instituições e ao tempo que passamos nelas. Em última análise, os encontros nas artes podem ser por nós experimentados de maneira muito mais fácil fora das salas de aula, em outros grupos, por escolha, talvez sozinhos, sem conversação, tacitamente (SWANWICK, 2014, p. 174).

O *Encontro*, neste sentido, pode ser entendido como análogo às experiências musicais. Ao priorizar os elementos de interesse estruturais da música, conforme discutido à página 67 deste estudo, Swanwick (2014) classifica como essenciais, nesse processo, os critérios de juízo e a sensibilidade do professor como crítico musical. Acrescenta que

A efetividade e a perspicácia dessa crítica derivam, substancialmente, da qualidade dos encontros musicais do próprio professor e da habilidade de refletir sobre eles. Se o discurso crítico deve ser desenvolvido e mantido além do ensino elementar, alguma análise do que a música é precisa ocorrer” (SWANWICK, 2014, p. 167).

De acordo com Swanwick (2014), o papel do professor é promover espaços para a ocorrência de encontros musicais de qualidade. O autor levanta a seguinte questão: Podemos criar um currículo que garanta tais encontros? E, categoricamente, ele mesmo responde objetivamente: Não! Segue o autor:

O que podemos tentar fazer no currículo da escola e da faculdade é produzir um estado de prontidão, para que os encontros se tornem mais prováveis e mais significativos [...] A tarefa maior da escola e da faculdade é aumentar a probabilidade desses encontros por meio da construção do conhecimento e da experiência de maneira sistemática num espírito explícito de crítica musical, relacionando a produção musical dos alunos ao mundo da música exterior, interculturalmente (SWANWICK, 2014, p. 176).

Swanwick (2014) reforça a importância das instituições na promoção daquilo que ele entende por encontros, sobretudo no ensino superior, foco deste estudo. Piaget (1972/1974), também reforça a importância das instituições, sobretudo daquelas destinadas à preparação dos professores. Para este autor “se ela não for resolvida de modo satisfatório, é completamente inútil elaborar belos programas ou formular excelentes teorias sobre o que deverá ser realizado” (PIAGET, 1972/1974, p.

32). Por esta lógica, aponta duas problemáticas referentes à formação desses profissionais. Trata-se, em primeiro lugar, do problema social de valorização ou revalorização do corpo docente, em particular da educação básica, uma vez que “a opinião pública não dá o justo valor a seus serviços” (PIAGET, 1972/1974, p. 32). Segundo, é preciso considerar a formação intelectual e do conjunto de valores éticos e sociais dos professores. Este problema é complexo, porque “[...] precisa ter ao mesmo tempo o nível de uma elite do ponto de vista do aluno e das matérias, e uma verdadeira vocação profissional” (PIAGET, 1972/1974). Como proposição de solução a tais problemáticas, o autor conclui que é necessário:

Uma formação universitária **completa** para os professores de todos os níveis (porque quanto mais jovem são os alunos, mais o ensino implica dificuldades, se é levado a sério) a exemplo da formação de médicos etc. A preparação universitária completa é particularmente necessária para uma formação psicológica satisfatória, tanto para os futuros professores do nível secundário, como para os do primário (PIAGET, 1972/1974, p. 33).

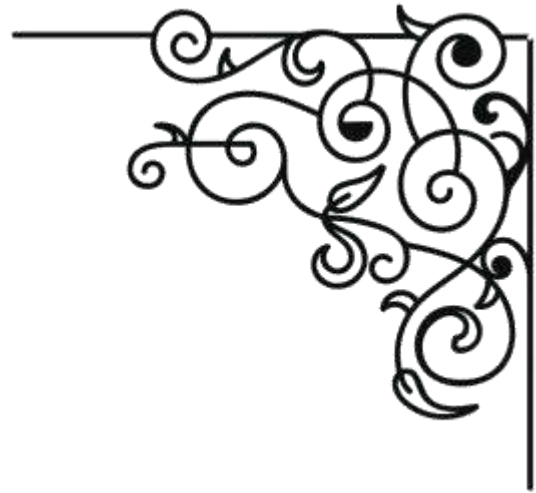
Mais uma vez evidencia-se a formação integral ou completa como sendo necessária para uma educação de qualidade. Podemos estender esta ideia da completude da formação para além do aspecto psicológico, como mencionado por Piaget (1972/1974). Trata-se de considerar, no contexto deste estudo, as questões qualitativas que envolvem a formação de um profissional que atua tanto como músico quanto como professor de música. A literatura permite analisar que esta formação bivalente, por vezes, revela uma dicotomia criada entre o “músico prático”, ou seja, instrumentista, compositor e regente, e o professor de música (PIRES, 2015).

Por esta razão a provocação contida na questão que intitula esta tese: Músico na sala de aula ou professor no palco? De acordo com esta lógica, a resposta que se dá é a seguinte: as duas coisas! Os dois papéis são interdependentes e indissociáveis. Por isto a importância de promover uma educação pelo *encontro*, onde é possível a tomada de consciência destas dimensões. Ao considerar as duas dimensões, técnica e pedagógica, músico e professor, com o mesmo grau de importância, o encontro pode levar o profissional ou estudante em formação a pensar sobre os próprios processos e significá-los, porque, como salientam Tourinho e Oliveira (2003, p. 27):

A formação do professor inclui hoje não somente a competência para ensinar, como também habilidade e coragem para acompanhar de perto a sua própria caminhada profissional nos diversos contextos nos quais atua. A construção de uma atitude reflexiva e flexível é de fundamental importância no processo de identidade profissional.

Sob esta perspectiva, ter coragem para acompanhar sua própria caminhada profissional é tomar consciência de suas próprias ações, é se deslocar no labirinto de nossa cabeça, como menciona Macedo (2005). É um ato de coragem, porque o professor necessita desconstruir a ideia de que “sabe tudo”, do detentor do conhecimento, do ponto de convergência da ação pedagógica. Como bem coloca Schafer (1991) em uma de suas máximas aos educadores, “[...] não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes” (p. 277). Isso não quer dizer que, na ideia de uma *Educação Musical pelo Encontro*, o papel de professor perde seu lugar, pelo contrário, o que ocorre é que a figura autoritária e detentora do conhecimento dá lugar a uma figura flexível e que se torna parte integrante do processo.

Em resumo, o conceito de *Encontro* amplia-se na medida em que não nega as colocações dos autores mencionados, mas acrescenta-se a significação dos sujeitos às experiências musicais, entendida como possibilidade de construção de sínteses resultantes do movimento dialético do pensamento frente ao vivido. Ou seja, uma *Educação Musical pelo Encontro* envolve a totalidade dos conteúdos musicais, as interações e tomadas de consciência das experiências vividas. Para concluir, como uma meta essencial para todos os educadores musicais, é necessário ensinar à compreensão musical.



SEGUNDO ATO

Roteiro da ópera



2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucesso (SCHAFER, 1991, p. 277).

Adotando os princípios do método clínico-crítico como referência, organizou-se o percurso metodológico da pesquisa que compreende: fundamentação metodológica; problematização; contexto empírico; procedimentos de coleta e análise dos dados, os quais passam a ser descritos.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

O presente estudo definiu-se pela abordagem qualitativa, apoiado nos princípios epistemológicos piagetianos. As pesquisas qualitativas têm por fundamento a articulação complexa e constante entre os momentos empíricos e teóricos. Tais momentos são resultantes do papel ativo tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa na produção do conhecimento (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em pesquisas desta natureza, os dados obtidos são ricos em pormenores descritivos, o que torna complexo um tratamento estatístico. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as questões a investigar não são rígidas no processo investigativo, uma vez que não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis. A ênfase está, justamente, na compreensão dos comportamentos, tomando-se por base a perspectiva dos sujeitos da investigação. O que confere à subjetividade um lugar fundamental no processo analítico.

Ao privilegiar o nível de subjetividade e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa, tal abordagem de investigação, embora não de modo exclusivo, desloca o foco central da pesquisa do objeto para o sujeito (FREIRE, 2010). O movimento em busca de estreitamento entre sujeito e objeto tem ocorrido nas pesquisas em música, sobretudo na subárea de educação musical, inclusive no Brasil, como aponta Freire (2010), de modo a propiciar maior espaço à voz dos participantes envolvidos. A valorização do subjetivismo e das diversidades, em detrimento de relatos universalistas, não significa, por sua vez, a perda da totalidade do processo. Trata-se de outra visão epistemológica, com desdobramentos nos métodos e procedimentos de pesquisa, com “[...] possibilidades de aplicação à pesquisa em

música, sem perda de validade científica, como temem alguns e, ao mesmo tempo, traz novas possibilidades às conclusões das pesquisas da área” (FREIRE, 2010, p. 49).

Estes fundamentos de caráter qualitativo, sublinhados por Bogdan e Biklen (1994) e Freire (2010), muito se aproximam dos princípios piagetianos, sistematizados no método clínico-crítico, e que foram aprofundados nesta seção. No entanto, cabe adiantar que, no método clínico empregado e reelaborado por Piaget, boas perguntas podem produzir respostas reveladoras do pensamento. Ao recorrer à etimologia da palavra pergunta, do latim *percontare*, que significa indagar, inquirir, sondar a profundidade da água durante a navegação (WIKTIONARY, 2020), pode-se compreender melhor o conceito piagetiano de boas perguntas (PIAGET, 1974a/1977).

Neste sentido, a máxima de Schafer (1991), escolhida para a epígrafe desta seção, traduz bem a essência e a própria gênese deste método de investigação. Por extensão, nas leituras possíveis, entende-se como sondar o interior do homem e da realidade ao perguntar, mas não como mera forma de se constatar o que sabe. Quer dizer, uma boa pergunta seria aquela capaz de fazer emergir relações estabelecidas em sua singularidade no pensamento do sujeito.

O estudo se pautou no método clínico-crítico piagetiano. Por se tratar de um método com uma sistematização peculiar no campo da Psicologia Experimental, optou-se por descrever seu histórico, sua definição e os princípios que orientaram o estudo, com destaque às situações problematizadoras, como previsto na microgênese.

Empenhado em explicitar os mecanismos que engendram o fazer e o compreender, Piaget (1926/2005) lançou mão do método clínico que, na ciência predominante à sua época, destinava-se ao diagnóstico do indivíduo. Originalmente, o termo clínico deste método investigativo está relacionado aos estudos do sujeito enfermo e de suas condições físicas e psíquicas. Por esta razão, no campo das ciências da saúde, ainda é bastante difundido entre os psiquiatras ocupados em estudar as psicopatologias, valendo-se, por vezes, de constatações generalizadoras acerca dos indivíduos investigados.

No campo da psicologia experimental, o termo ‘método clínico’ foi utilizado, inicialmente, pelo psicólogo estadunidense Lightner Witmer¹⁴ (1867-1952).

¹⁴ Aluno de Wilhelm Wundt (1832-1920), considerado um dos precursores da Psicologia Experimental.

O uso que se fazia do método na prevenção e tratamento enfatizava deficiências e anomalias mentais de indivíduos, em especial em crianças com dificuldades de aprendizagens escolares (DELVAL, 2002). No entanto, ao fazer uso do método, Piaget não o aplicava ao estudo de transtornos, deficiências e psicopatologias dos indivíduos. Ao utilizá-lo em situações empíricas, seu mérito está, propriamente, em conjugar a entrevista verbal com questionamento aberto e a observação da ação dos sujeitos frente ao problema concreto (PIAGET, 1926/2005; 1924/1994).

Alguns pesquisadores piagetianos, como Delval (2002), Carraher (1983), Castro (1974), tornaram os passos de análise do material mais didáticos àqueles que se propõem a utilizar o método. Por esta razão, muitos pesquisadores da área de epistemologia genética têm preferido nomeá-lo de “método clínico-crítico” (DELVAL, 2002).

Delval (2002), ao analisar o método, ressalta a sistematização exigida do pesquisador “[...] em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação ou organiza sua ação” (DELVAL, 2002, p. 12). Justamente na intervenção sistemática, como salienta Delval (2002), frente à responsividade que o sujeito apresenta, configura-se a essência do método que o diferencia de outros. Importa o que o sujeito está pensando e não, necessariamente, a resposta correta. Em outras palavras, o sujeito é colocado a todo o momento em situações problematizadoras, elaboradas pelo pesquisador, e que devem ser resolvidas ou explicadas pelo entrevistado. Cabe ao pesquisador observar o que acontece e buscar compreender seu significado. Neste contexto, valoriza-se a entrevista e o registro da conduta verbal e não-verbal dos participantes diante do proposto.

Claparède (*apud* CASTRO, 1974) corrobora esta ideia ao afirmar que, no método clínico, é fundamental a elaboração de questionamentos referentes às ações para provocar a verbalização do pensamento e permitir observar o seu modo de responder às experiências. Assim, a entrevista assume particular importância na aplicação do método, complementada pela observação da ação do sujeito em diferentes situações, resultando na verbalização da lógica de raciocínio com a qual o sujeito opera. O pesquisador se pergunta a cada momento qual o significado das respostas dadas pelo sujeito, visando compreender os processos construtivos envolvidos (DELVAL, 2002). Esta postura permite retroceder e prosseguir na

entrevista, explorando ao máximo o modo de pensar do sujeito. As respostas dadas por ele é que sugerem o ritmo e os caminhos da entrevista.

A microgênese, por sua vez, visa ao encontro do sujeito singular, que constrói seus conhecimentos individualmente, com o sujeito coletivo, que depende das interações sociais. Nesse sentido, o pesquisador investiga as particularidades entre os modelos subjacentes à construção do conhecimento, ou seja, interessa-se pelo sujeito psicológico. Há, pois, nessa forma de olhar para o dado, a possibilidade de uma análise que enfatiza o movimento das ações e o percurso do pensamento. Entende-se que o percurso do pensamento é apreendido na observação das ações do sujeito na prova operatória, composição, execução, permeados pela entrevista clínica. Paralelamente, o movimento exige uma observação das interações que, no presente estudo, foram observadas por meio das constituintes, que denominamos *Encontro*.

Em consonância com os princípios da microgênese, a ideia de *Encontro*, no presente estudo, assume um novo sentido: a transformação de si, do outro e da compreensão de música, manifestos nas significações dos participantes. No *Encontro*, o sujeito é convidado a relacionar-se por inteiro com a música e, gradativamente, compreendê-la, pondo em relação as dimensões individuais ou subjetivas e as sociais ou coletivas. Ao significar a música, apresenta uma síntese destas relações que, por sua vez, constituem a base sobre a qual novas construções se efetivam num contínuo movimento dialético.

Desta forma, o sujeito psicológico diferencia-se do sujeito epistêmico pelo seu caráter idiossincrático. É este caráter das condições próprias do indivíduo que determina, de alguma maneira, o modo único e exclusivo de produzir conhecimentos. Segundo Inhelder e Cellérier *et al.* (1996, p. 11):

Para pesquisas que se proponham, antes de tudo, a analisar pormenorizadamente condutas cognitivas individualizadas, é conveniente definir um tipo de experimentação suscetível de desencadear um processo longo – e graças ao quadro de referência formado pelos estádios de macrogênese – escolher sujeitos que, previsivelmente, possam compreender a tarefa sem resolvê-la imediatamente.

Entretanto, acrescentam os autores, a distinção entre o epistêmico e o psicológico não tem nenhum caráter absoluto. As diferenças, portanto, residem nas questões e no método e não podem mascarar a ênfase na compreensão da

globalidade do sujeito. Dito de outro modo, o que importa para ambos é o sujeito cognoscente com suas intenções e valores.

A passagem analítica que se faz do interesse epistêmico para o psicológico é, justamente, do âmbito estrutural ao âmbito funcional. Trata-se de considerar, no segundo caso, um papel importante às finalidades e significados atribuídos pelo próprio sujeito. No entanto, atribui-se a ambos o papel ativo do sujeito na construção de seu entorno e de si próprio, complementando-se mutuamente (BECKER, 2001).

Mesmo com o esforço desses pesquisadores piagetianos na sistematização do método clínico-crítico, é possível realizar aproximações com aspectos de outros métodos de pesquisa, de modo a contribuir com a feitura da análise dos dados. Isto não quer dizer uma descaracterização da pesquisa, no sentido de se distanciar dos princípios que regem o método piagetiano. Posto isto, o presente estudo encontra consonâncias com os princípios da análise de conteúdo indicados por Bardin (2016), sobretudo no que concerne à organização dos materiais e de sua categorização. Nesta direção, verificam-se, nos procedimentos apresentados por Bardin (2016), três etapas distintas, descritas a seguir.

- 1) Pré-análise: por meio de ações mais abertas, objetiva-se tornar operacionais os documentos e sistematizar ideias iniciais. São exemplos dessas ações: leituras iniciais do material, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração inicial de indicadores, preparação do material.
- 2) Exploração do material: etapa de operações de codificação e categorização. Trata-se, geralmente, da etapa mais longa do trabalho, em que o material “bruto” coletado passa por constantes transformações para, enfim, ser agrupado em categorias.
- 3) Tratamento dos resultados: nesse caso pode ser de natureza qualitativa como quantitativa. No caso deste estudo, identifica-se com as características qualitativas por implicar em uma análise mais subjetiva dos dados.

Trata-se de atingir, por meio de significantes ou de significados manipulados, outros significados dos enunciados. Este movimento de análise é

semelhante, justamente, aos princípios que regem o método clínico-crítico. Em ambas as abordagens metodológicas, deve haver uma leitura atenta dos dados e um constante retorno aos protocolos, em um constante devir. Em outras palavras, trata-se de um processo árduo que não ocorre no primeiro momento de contato com o material, pelo contrário, é resultado de contínuas elaborações e reelaborações. Até que, ao final do processo, mesmo que provisoriamente, obtenha-se uma descrição mais adequada da evolução do pensamento dos sujeitos.

2.2 CENÁRIO

2.2.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

A pesquisa ocorreu em um Curso de Graduação em Música, habilitação: licenciatura, de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. A escolha por esta instituição se deu por conveniência. Compreendendo o termo cenário como mais amplo que o espaço físico, apresentamos dados retirados do Projeto Político Pedagógico¹⁵ (PPP, 2012) onde a pesquisa se desenvolveu.

Destacam-se alguns aspectos que compõem seu histórico e organização curricular. O sistema acadêmico é de crédito anual e está pautado em dois pilares fundamentais: 1) a visão de universidade articulada com a comunidade, de forma que efetive integradamente sua vocação para o ensino, a pesquisa e a extensão; e, 2) a concepção de instituição que visa soluções para os problemas que afligem a sociedade por meio da produção e disseminação de conhecimento. Diante disto, o currículo do curso foi organizado com base em eixos denominados estruturantes e transversais. O quadro a seguir caracteriza os eixos temáticos do curso e contribuições à formação do licenciando, de acordo com o documento estudado.

¹⁵ Visando preservar o sigilo dos participantes, optou-se por não incluir os dados do PPP nas referências. Proceder-se-á de igual modo em todos os trechos em que a instituição for citada ao longo do texto. Isto deve-se, particularmente, ao fato do número reduzido de cursos de licenciatura em Música de instituições públicas do estado do Paraná, entendido como facilitador de identificação dos participantes.

Quadro 1 – Caracterização do Curso onde se desenvolveu o estudo.

EIXOS		TEMÁTICAS	CONTRIBUIÇÕES
ESTRUTURANTES	LEM	Estruturação Percepção Análise Composição	Conhecimentos e compreensão de possibilidades diversas de estruturação, análise e realização da música ocidental. Técnicas de instrumentação, arranjo e de composição musical.
	PRI	Performance Musical	Desenvolvimento de técnica e interpretação para a performance musical.
	EDM	Educação Educação Musical Estágio	Conhecimento e compreensão de processos de ensino e aprendizagem em música, envolvendo psicologia, metodologia de ensino e políticas educacionais. Conhecimento e prática de ensino de música em contextos diversos.
	MUS	História Estética Sociologia da Música	Conhecimento e compreensão de produções musicais diversas, em suas relações com os respectivos contextos socioculturais, ao longo da história da música ocidental.
TRANSVERSAIS	CRI	Escuta Criação	Conhecimento e compreensão de materiais musicais e suportes diversos. Prática de criação musical.
	PQM	Literatura Conhecimento Investigação Pesquisa	Conhecimento de literatura relativa a temas diversos relacionados à música. Desenvolvimento de habilidades de investigação para a pesquisa em música. Produção de trabalhos acadêmicos.

Fonte: PPP do Curso de Graduação em Música

Os eixos estruturantes compreendem as áreas do conhecimento musical propriamente ditas, são eles: Linguagem e Estruturação Musical (LEM), Práticas Interpretativas (PRI), Educação Musical (EDM), Musicologia (MUS). E os transversais, que tratam dos conteúdos que perpassam outras áreas do conhecimento, incluindo as dos eixos estruturantes, são: Criação Musical (CRI) e Pesquisa em Música (PQM). De modo geral, observou-se que a concepção por eixos representa uma tentativa de rompimento com a fragmentação do conhecimento disciplinar. Notou-se, portanto, a preocupação com a integração dos saberes e práticas que perpassam as diferentes subáreas do curso em foco, apesar de estes conteúdos ainda serem apresentados pelas disciplinas que os compõem.

2.2.2 ESPAÇO FÍSICO ONDE OCORRERAM AS COLETAS

A coleta de dados ocorreu em uma sala de aula cedida pelo Departamento do Curso de Música ao qual os participantes eram vinculados. A sala era bastante ampla e localizava-se no primeiro andar do prédio, possuindo janelas em toda a parede lateral com vista ao pátio e ótima iluminação e ventilação.

O mobiliário era composto por três mesas grandes dispostas em formato de “U” com cerca de vinte cadeiras almofadadas em seu entorno. Havia também uma mesa menor localizada no centro da sala, uma lousa, além de um armário grande ao fundo com diversos instrumentos musicais e um armário menor contendo alguns livros, especialmente da temática de educação musical, além de vários volumes de Anais de eventos científicos na área de música, promovidos pelo próprio Departamento.

A sala tinha *status* de *Laboratório de Educação Musical*, destinava-se às aulas e outras atividades específicas desta área. Por este motivo, além da mobília descrita, havia um piano de armário, alguns violinos e vários instrumentos de percussão, dentre eles: xilofones, metalofones, atabaques e pandeiros.

2.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa quatro estudantes matriculados no Curso de Graduação em Música, habilitação licenciatura. Esse n foi obtido seguindo os critérios de inclusão e exclusão da amostra que consistem: 1) Devolução do TCLE devidamente preenchido e assinado pelo estudante ou seu responsável quando menor de idade. 2) Ter cumprido 50% das disciplinas do Curso, visando garantir a vivência dos participantes com os conteúdos formais relacionados aos papéis investigados no contexto das disciplinas do Curso. Por esta razão, uma ficha de identificação foi preenchida pelos estudantes (APÊNDICE A), a fim de que fosse possível identificar as disciplinas cursadas e em andamento.

Preenchidas as formalidades, realizou-se um sorteio resultando no n mencionado. A opção por um número reduzido de participantes deu-se para proporcionar a possibilidade da análise microgenética dos procedimentos e das estratégias cognitivas reveladas no desempenho prático e nas significações de cada um. O quadro a seguir demonstra o perfil dos participantes.

Quadro 2 – Identificação dos participantes.

PARTICIPANTES	IDADE (ano; mês)	GÊNERO	INSTRUMENTO MUSICAL DE FORMAÇÃO
BADEN	22;1	Masc.	Violão
NANÁ	31;2	Masc.	Bateria
GLENN	21;5	Masc.	Piano
CAROL	22;9	Fem.	Contrabaixo elétrico

Fonte: Dados da pesquisa.

Os codinomes dos participantes foram escolhidos de modo a considerar músicos com relevância e representatividade nos instrumentos revelados pelos participantes como aquele que define sua formação, portanto: Baden Powell de Aquino (1937-2000), violonista brasileiro; Juvenal de Holanda Vasconcelos – Naná Vasconcelos (1944-2016), percussionista brasileiro; Glenn Herbert Gould (1932-1982), pianista canadense; Carol Kaye (1935-), contrabaixista estadunidense.

2.4 MATERIAIS

Foram organizados os materiais de apoio à pesquisa e suporte das atividades práticas que foram utilizados: caderno para registro das observações empíricas; uma câmera filmadora (dadas as demandas de registro implicadas, todas as atividades foram gravadas em áudio e vídeo); um tripé e uma pasta sanfonada para arquivamento dos materiais; folha sulfite; canetas esferográficas; lápis e um apontador.

Como suporte das atividades práticas, utilizaram-se os instrumentos musicais de posse do próprio participante e um piano do qual a sala dispunha e seu uso foi autorizado pela chefia do Departamento do Curso.

2.5 INSTRUMENTOS

Com base nos princípios do método clínico-crítico, que regeu a presente análise, postulou-se que os instrumentos utilizados tiveram como propósito provocar situações oportunizadoras de construções desencadeadas por conflitos cognitivos. Para tal, foram utilizados dois instrumentos: 1) Entrevista clínica. 2)

Situações problematizadoras, sendo uma composição e uma execução instrumental, com apreciação musical da própria composição e execução. Descreve-se cada um destes instrumentos de coleta a seguir.

2.5.1 ENTREVISTA CLÍNICA

Para a realização das entrevistas clínicas, foram criados dois protocolos. O primeiro protocolo foi elaborado pelo pesquisador com o intuito de conhecer as condições musicais e a atuação dos sujeitos, a compreensão do participante da área e perspectivas futuras de atuação profissional foram apresentadas, cujos detalhes podem ser observados no Apêndice B. No segundo protocolo da entrevista clínica, tomou-se como base Delval (2002) e foram enfatizados seis aspectos: 1) Descrição Inicial; 2) Autocaracterização; 3) Atributos; 4) Representações; 5) Justificativas; e, 6) Valor. No Apêndice C desta pesquisa, consta o núcleo básico das questões elaboradas para a entrevista clínica.

2.5.2 SITUAÇÕES PROBLEMATIZADORAS

O instrumento denominado Situações Problematizadoras permitiu analisar o processo da tomada de consciência das estratégias e procedimentos empregados na composição, execução e apreciação musicais. Na experiência musical dos participantes, coube a cada um a escolha do instrumento musical no, ou para o qual realizou a composição, bem como sua execução. As produções musicais realizadas pelos participantes foram gravadas em áudio e vídeo para, além de material de análise, servirem como elemento desencadeador das entrevistas a serem realizadas na intervenção posterior por meio de apreciações e novas significações realizadas pelos participantes da pesquisa em questão.

No caso da composição musical, solicitou-se que compusessem uma peça utilizando duas regras: 1) como em um texto, a peça deveria conter início, meio e fim; 2) utilizar apenas uma nota musical. A criação desta situação-problema foi inspirada na obra *Musica ricercata*, movimento I. Escrita originalmente para piano, entre o período de 1951 a 1953, pelo compositor húngaro György Ligeti (1995) – 1923-2006, o ciclo completo é constituído por onze peças, todas de curta duração. Segundo Shimabuco (2005), Ligeti levou em consideração para a criação “[...] um mínimo de

materiais, baseada em regras e limites rígidos, desenvolvendo um discurso musical que respeita uma severa disciplina composicional” (SHIMABUCO, 2005, p. 92). No fragmento do movimento I, representado na Figura 3, nota-se o uso mínimo de materiais, conforme se refere Shimabuco (2005).

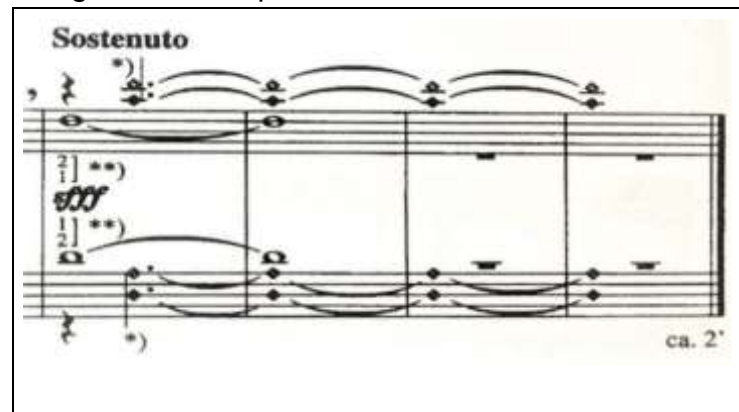
Figura 3 – Fragmento I da partitura - *Musica ricercata*, mov. I, cc. 1-21.

The image shows a page of a musical score titled "Musica ricercata per pianoforte (1951-53)" by György Ligeti. The score is for piano and is divided into two sections: "Sostenuto $\text{♩} = 66$ " and "Misurato $\text{♩} = 106$ ". The first section, marked "I", consists of three measures with a dynamic marking of *pp*. The second section, marked "(Misurato, poco pesante)", consists of four measures with a dynamic marking of *pp*. The score is written in a complex, non-standard notation with many accidentals and dynamic markings. At the bottom of the page, there is a small box with text in German and French: "*) Tasten stimmen wiederholtlich / appuyer les touches sans arrêter" and "à son choix sans tremblement, sans".

Fonte: Ligeti (1995, p. 3).

Nesta peça de abertura do ciclo, Ligeti utiliza predominantemente uma nota. Isso porque, somente nos últimos quatro compassos (cc. 82-85), é incluída uma segunda nota em diferentes regiões de altura. As notas escritas nos extremos da escrita são acompanhadas de legenda que, em tradução livre, diz: “pressione as teclas sem tocar” (LIGETI, 1995, p. 6). Isto quer dizer, o músico deve pressionar as teclas indicadas, porém de modo que os martelos do piano não percutam as respectivas cordas, como demonstra a Figura 4.

Figura 4 – Fragmento II da partitura - *Musica ricercata*, mov. I, cc. 82-85.



Fonte: Ligeti (1995, p. 6).

Para além disto, outros aspectos musicais são explorados, como estrutura rítmica, dinâmica, carácter de expressão. Tais aspectos configuram-se como elementos possíveis de organização e articulação do som e do silêncio em um tempo e espaço específicos – elementos essenciais à proposição de situação-problema, como a que se propõe este estudo.

Quanto à execução instrumental, solicitou-se aos participantes, no primeiro encontro, uma peça, de livre escolha, a ser tocada no encontro posterior e o instrumento musical, devendo cada participante entregar ao pesquisador a partitura da peça escolhida no terceiro encontro. Constituíram-se ainda instrumentos de coleta dos dados a apreciação das próprias produções seguidas de suas significações verbalizadas.

2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em duas sessões com cada um dos participantes. Houve um prazo entre uma sessão e outra de aproximadamente dois meses, garantido a todos os participantes da pesquisa. Por tratar-se de uma abordagem microgenética, não há interesse que os participantes estejam envolvidos semanalmente nas coletas, uma vez que se pretende trabalhar com os sentidos que os participantes vão produzindo ao longo do processo. Por esta razão, o tempo de intervalo estendido entre a primeira e a segunda sessão.

As sessões ocorreram individualmente e sem delimitação de tempo em uma sala de aula disponibilizada pelo Departamento do Curso, previamente agendada com os participantes. Estavam presentes apenas o pesquisador e o

participante da pesquisa. A seguir, são descritos os procedimentos adotados em cada uma das sessões.

A primeira sessão foi dividida em três momentos. O primeiro consistiu em situar o participante quanto à estrutura das atividades a serem realizadas, e criaram-se condições para que ele preparasse os materiais de execução musical. No segundo, empreendeu-se a entrevista clínica com o intuito de conhecer as condições musicais e atuação dos participantes, sua compreensão da área e perspectivas futuras de atuação profissional. Por último, foram realizadas as práticas musicais de composição e execução.

Já na segunda sessão, após a ambientação, foram realizadas as seguintes ações: 1) Escuta e significação da Gravação da Composição Musical. 2) Entrevista Clínica acerca dos papéis de compositor-professor. 3) Escuta e significação da Gravação da Execução Musical. 4) Entrevista clínica acerca dos papéis de intérprete-professor. Vale ressaltar que a coleta da noção de músico compreende, no contexto deste estudo, as funções de compositor e de intérprete.

A coleta seguiu as normas de ética em pesquisa e foi feita mediante aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição onde o estudo foi realizado, conforme Resolução n. 274/2005 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

São descritos, a seguir, os procedimentos de análise dos dados coletados nas duas Intervenções Sistemáticas realizadas. No que concerne ao perfil e às significações da área e de seus papéis, foram considerados os elementos que emergiram da fala dos participantes. Para tanto, procurou-se extrair o máximo de informações dos dados coletados – como rege o método clínico-crítico piagetiano.

De modo objetivo, alguns dos aspectos observados por Delval (2002), que foram considerados na análise dos materiais deste estudo, são pontuados a seguir:

- 1) Deve-se encontrar “uma lógica da organização das ideias que, em alguns aspectos, será diferente da nossa” (DELVAL, 2002, p. 167). Por este motivo, faz-se necessário, antes de tudo, eliminar as concepções e percepções do pesquisador para que não deformem

o modo de compreender as assimilações dos sujeitos. Importa, pois, realizar a análise interna das explicações para compreender como os elementos articulam-se entre si.

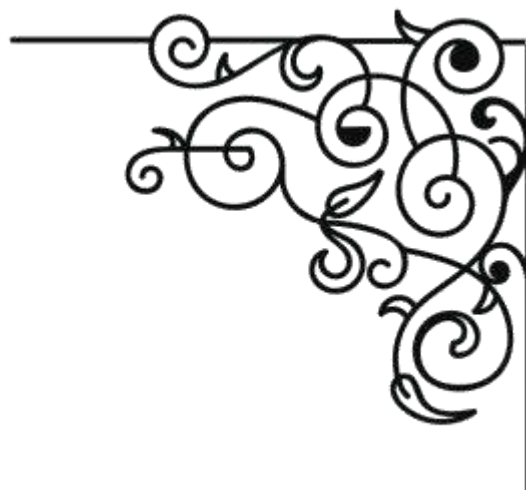
- 2) É preciso considerar os protocolos em sua totalidade. Quer dizer, não considerar como análise final pergunta por pergunta. Porque “é possível que um tema que não apareceu em resposta esteja em outras partes do protocolo e deva ser levado em conta” (DELVAL, 2002, p. 168).
- 3) A organização dos dados pode envolver desde respostas e categorias mais fechadas nelas mesmas, como categorias de âmbito mais geral referentes a conceitos e a processos. Neste contexto, outras fontes podem ser consideradas para descrever a evolução das explicações do sujeito, de modo a servir de “[...] contraste nos conceitos utilizados pela disciplina científica que se ocupa de nosso campo de estudo” (DELVAL, 2002, p. 168).
- 4) Compreender o modo como a disciplina ou área de conhecimento em foco evoluiu no decorrer da história. Delval (2002) afirma que o próprio Piaget, ao realizar os estudos epistemológicos, destaca dois tipos de métodos: o psicogenético e o histórico-crítico. O primeiro relaciona-se ao estudo da gênese ou do desenvolvimento das noções no sujeito durante a ontogênese. O segundo, por sua vez, trata da evolução dos conceitos e das teorias ao longo da história. O próprio Piaget, segundo Delval (2002), recorreu “[...] à comparação de algumas concepções que encontrava nas crianças com concepções que foram sustentadas ao longo da história” (DELVAL, 2002, p. 169). Em muitos dos estudos realizados, é possível observar pontos de convergência entre as concepções encontradas e aquelas sustentadas ao longo da história.

Nesse movimento analítico, identificaram-se as categorias que compõem cada um dos quatro *Encontros*, referentes às significações dos participantes. Na seleção de categorias de cada *Encontro*, priorizaram-se as significações dos participantes naquilo que foi predominante à concepção do campo

musical e às percepções do ser músico e do ser professor. Assim, as significações assumiram importante papel na análise, por permitirem identificar os mecanismos envolvidos nesse processo.

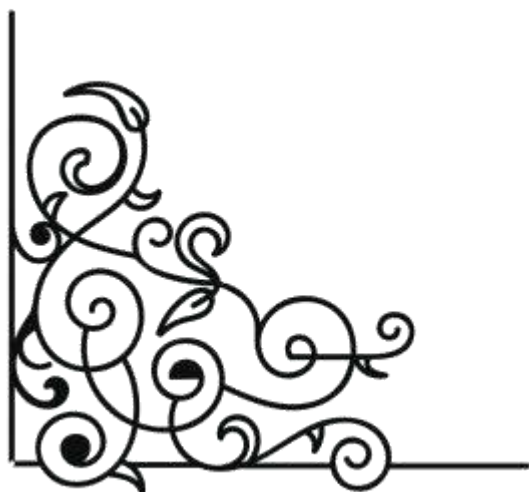
Para a seleção de categorias, levou-se em conta, na análise das entrevistas, particularmente, os níveis propostos por Bardin (2016): 1) Decifração estrutural; 2) Transversalidade temática. O primeiro refere-se ao processo centrado em cada uma das entrevistas. Trata-se de uma etapa que investiga os aspectos subjetivos do outro, visando à compreensão daquilo que está no interior da fala do participante. O segundo nível é um tipo de análise que mostra as constâncias, as semelhanças e as regularidades das respostas dadas. Nesse sentido, foi de fundamental importância no plano da síntese deste estudo, visto permitir a relativização e o distanciamento necessários à compreensão dos processos em foco.

Ao adotar estes princípios na análise, foram priorizadas, portanto, as relações de interdependência entre os dados coletados.



TERCEIRO ATO

Quatro árias, quatro encontros possíveis



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade artística não é um caminho Imperial para ter-se acesso a uma vida plena, mas uma maneira de colocar o próprio eu, as próprias capacidades. Trata-se fundamentalmente de uma atividade que qualquer pessoa pode realizar e possuir, de um ponto de vista psicológico. É uma forma de aprender acerca de si mesmo e do mundo, por meio da qual tanto o mundo quanto o ser humano são transformados¹⁶.

A perspectiva piagetiana considera que o modo de pensar do sujeito está intrinsecamente relacionado com sua ação sobre o objeto e, por conseguinte, com sua transformação. Logo, não se restringe simplesmente a falar sobre determinados conteúdos, categorizá-los ou até mesmo abstraí-los (PIAGET, 1977/1995; 1978/1984). É nesta interação que a construção da percepção de si, do outro e do real ocorre em uma relação mútua e dialética. Melhor dizendo, ao mesmo tempo que o sujeito constrói o conhecimento de seu entorno, reconstrói a percepção de si próprio (BECKER, 2001). Retoma-se o referencial teórico neste preâmbulo, no esforço para explicar a opção de nomear a discussão dos dados por significações, uma vez que ali se encontra a produção destes sentidos pelos participantes, estabelecida nas interações com o próprio fazer musical em diferentes papéis de atuação.

Não por acaso, a epígrafe selecionada trata de modo similar o processo de construção na relação sujeito-arte. Ao abordar a Arte como atividade possível de ser realizada por todos e de modo não idealizado, Seymour (*apud* FONTEERRADA, 2008) a considera como “[...] uma forma de aprender acerca de **si** mesmo e do **mundo**, por meio da qual tanto o mundo quanto o ser humano são transformados” (FONTEERRADA, 2008, p. 19 - grifo nosso).

A organização desta seção se dá em três subseções: 1) Percursos musicais; 2) Produções musicais; e, 3) Encontros. Na primeira (3.1), apresentam-se a formação musical prévia e a condição atual de atuação dos participantes. Já na subseção 3.2, estão sistematizados os resultados obtidos nas produções musicais

¹⁶ Inspirado na epígrafe do prefácio da obra *De Trama e Fios: um ensaio sobre música e educação* (2008), de Marisa Fonterrada, tradução livre da autora. Referência original da citação: SEYMOUR, B. Sarason. **The Challenge of Art to Psychology**. New Haven: Yale University Press, 1990. p. 183.

provocadas pelas situações problematizadoras deste estudo. Por fim, na subseção 3.3, constam os resultados obtidos no *Encontro* de cada participante, tendo como objetivo identificar os mecanismos envolvidos em tais processos.

3.1 PERCURSO DOS PARTICIPANTES

Ao considerar a formação musical de cada participante, destacamos os excertos abaixo, de maneira que revelem a significação das trajetórias apresentadas por eles mesmos.

Baden (22;1): – Eu considero que minha formação musical começa em casa, com os meus pais, ouvindo variados tipos de músicas. Eles ouviam bastante rock progressivo, um pouco de música clássica. [...] Então, meu pai começou tocar um pouco, por hobby assim, mas nunca estudou muito. E minha mãe tocava quando era criança, mas ela sempre cantou e tal. Nunca tocaram muito, mas sempre ouviram bastante música. E me levaram bastante no XXXX¹⁷ (cita o teatro da cidade), quando tinha música na cidade. [...] Depois meu tio, irmão da minha mãe, ele toca violão e canta... [...] Daí eu e meus primos começamos a aprender com ele canções, acordes e cantar e tal. [...] Até que cinco anos atrás eu fiz o curso de violão clássico e improvisação e jazz. [...] Aí eu sempre pensei em continuar estudando música, sempre fui ampliando o meu gosto e hoje eu estou aqui!

Naná (31;2): [...] - Com quatorze anos eu comecei aula de violão. [...] Naquela escola XXXX. [...] Eu não tinha instrumento, então eu não praticava muito. Por causa disso, quando eu comprei o instrumento, quando eu ganhei o instrumento, eu comecei a compor. Era sempre intuitivo, assim, não tinha conhecimento teórico. [...] E... Aos poucos eu comecei a pegar o que eu fazia no violão e passar para o computador [...] Daí foi onde eu comecei a tocar bateria, em fevereiro de 2005 e... [...] Daí em 2006, o XXXX, ele estava precisando de um timpanista. [...] Desde então eu comecei a compor músicas é... para orquestra. Isso a partir de 2006. E comecei a ter aulas de Teoria Musical com o XXXX lá na XXXX. Toda questão de teoria. Tudo não, né? Mas a maior parte, principalmente essa questão tonal, contraponto, harmonia, foi com ele assim. [...] Depois que eu comecei a compor, eu percebi... Minha tia sempre me levou para assistir orquestra. Então desde os quatro anos de idade... e eu sempre tinha música na minha cabeça. Só que eu não sabia disso. Sempre escutava alguma música. Daí quando eu comecei a compor, eu comecei o que eu tinha na cabeça e... [...] Organizando isso. Daí

¹⁷ Em todo o trabalho, foram suprimidas do texto das transcrições, as palavras que denotam nomes de lugares, eventos, instituições e pessoas, a fim de preservar o sigilo dos participantes da pesquisa. Exceto quando estes não representarem risco de identificação dos mesmos. Em alguns casos, com a supressão de palavras, foram acrescentadas algumas informações entre parênteses para elucidar a ideia do participante.

antes de ingressar no curso (refere-se ao curso de graduação em Música), em 2012 e 2013, eu descobri a improvisação.

Glenn (21;5): [...] comecei a tocar violão com uns 12 e parei com uns 15. E com 15, o piano me veio assim como... eu falei "preciso estudar piano". Comecei a pesquisar sobre. Eu me interessei... Assim... Desde sempre fui muito interessado em história, história da música, e o piano é um instrumento que você consegue ter uma linha, pelo menos bem clara, né? Aí eu comecei a estudar piano com uns 15 ou 16 anos. [...] – É, em conservatório, conservatório. Eu fiz seis meses em escola, mas depois fui pro Conservatório. E aí falta agora um ano para eu terminar o Conservatório. [...] A gente faz o programa só que com objetivos bem claros, destacando coisas bem específicas. Eu achei até bom fazer o conservatório depois, porque se fizesse quando criança eu desistiria no meio. Apesar de que me atrasou, né? Hoje, talvez, se eu começasse a tocar desde criança, eu estaria tocando muito melhor, mas são questões da vida.

Carol (22;9): – Meu primeiro contato foi no coral infantil com a XXXX. [...] Fiquei mais ou menos dois anos. Aí eu fiz aula de teclado, mas durou muito pouco tempo, uns três meses. Fiz por influência dos meus pais. [...] – Não, mas eles sempre gostaram. Pelo meu irmão também, que ele é mais velho só que pouco tempo de diferença. Ele sempre foi bem musical, bem artístico na verdade. Daí ele queria fazer e eu ia na dele. Daí com treze anos comecei a fazer aula de baixo e fiquei uns cinco ou seis anos fazendo, até entrar aqui XXXX (cita a instituição do curso de graduação). – [...] Depois comecei o acústico, faz quase dois anos. Eu nunca fiz aula, estou aprendendo sozinha, pegando umas dicas, festivais...

Das vivências narradas, depreendeu-se que o ambiente familiar foi mencionado, por três dos quatro participantes, como importante à sua formação musical, conforme as falas de Baden (22;1), Naná (31;2) e Carol (22;9). Outro destaque importante referiu-se ao fato de que, à exceção de Baden (22;1), os demais iniciaram seus estudos de música em escolas especializadas da área.

Em relação à atuação como músico e/ou como professor de música, emergiram dos dados os seguintes papéis de atuação: 1) intérprete, modalidade solo e grupo; 2) professor; e, 3) compositor, como revela o quadro a seguir.

Quadro 3 – Atividades musiciais exercidas pelos participantes.

Atuações				
Participante	Compositor	Intérprete		Professor
		Solo	Grupo	
Baden (22;1)	X	X	X	X
Naná (31;2)	X	X	X	X
Glenn (21;5)	X	X	X	
Carol (22;9)			X	

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar que muitos dos estudantes dos cursos de graduação em Música, previamente ao ingresso no curso, já atuam profissionalmente na condição de “músicos práticos” (intérpretes, cantores e regentes) e professores de música. Isto confere uma singularidade a estes estudantes, visto ingressarem no curso com alguma experiência prévia. A maioria dos cursos de graduação em Música, e é o caso do curso investigado, exige a Prova de Habilidades Específicas (PHE) para acesso às vagas ofertadas, como salienta Cerqueira (2015). Diferentemente de outras áreas, os alunos dos cursos de música em geral iniciam suas carreiras antes da conclusão da formação na graduação.

Como mencionado na descrição da organização curricular (item 3.1.2), o sistema acadêmico do curso é de crédito seriado. Isto significa que o estudante tem a possibilidade de fazer o ajuste de matrícula e definir as disciplinas e atividades a serem cursadas na renovação, alocadas em diferentes séries do curso. Percebe-se que a liberdade de escolha das disciplinas, alocadas nos diferentes eixos, conferiu desenhos particulares dos percursos, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Percurso acadêmico dos participantes.

EIXOS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MÚSICA					
Participantes	CRI	PRI	LEM	EDM	MUS
Baden (22;1)	75%	72,7%	100%	60%	83,3%
Naná (31;2)	100%	72,7%	100%	60%	66,6%
Glenn (21;5)	75%	72,7%	71,4%	70%	83,3%
Carol (22;9)	100%	81,8%	100%	70%	83,3%

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro demonstra que o eixo de Educação Musical foi preterido, propositalmente ou não, em relação aos demais. Ao analisar a formação do professor de música, Pires (2015) revela que a identidade hegemônica é a do músico instrumentista, porque o conhecimento profissional dominante é o conhecimento específico da linguagem musical (no contexto em foco, tratam-se dos eixos: CRI, PRI e LEM), sobretudo das práticas instrumentais. Ainda de acordo com Pires (2015), esta racionalidade age como pano de fundo das propostas curriculares que tendem a valorizar a identidade do músico em detrimento da identidade do professor.

De modo semelhante à apresentação dos dados do percurso musical, no quesito perspectivas de atuação, optou-se por apresentar as próprias falas dos participantes. Neste âmbito, expuseram as seguintes projeções:

Baden (22;1): - Quando terminar, eu acho que vou ficar meio triste. Então, o curso dá uma visão bem ampla, sobre várias áreas da música. Isso eu acho incrível, esse curso possibilitar isso. Eu acho que muito disso é por conta dos professores também, que são interessados e veem a importância de... são preocupados em mostrar isso, não só ficar só em uma coisa. Por conta disso também, eu consegui pensar que não era só uma coisa que eu fazia [...] eu penso em sair daqui como músico completo, que é o músico que faz mais de uma coisa. Eu viço algumas áreas que são da performance, composição, improvisação e interpretação, que está na performance.

Eu quero tocar músicas dos outros, quero tocar músicas minha, quero improvisar e, além disso, dar aula. Eu penso em talvez dar aula em colégio, mas também penso em continuar a dar aula de violão que, para mim, está sendo legal, estou aprendendo bastante, está fluindo.

Naná (31;2): – No momento é bem difícil imaginar. Lá pelo final do primeiro ano para o segundo ano, eu pensava muito em acabar o curso e dar aula de História da Música no curso. Que eu gosto muito: história e história da música. Pensava também porque o curso sempre teve professores flutuantes de História da Música, nunca teve um professor de História da Música mesmo. Então, eu pensava que eu poderia fazer algum mestrado em História e depois algum doutorado em ... Ou Musicologia... [...] eu gosto de dar aula, mas eu não sei se eu daria aula na escola pública. [...] Talvez porque eu gosto muito de debate e... supondo também né, não dizendo que os adolescentes e crianças não têm capacidade. Eles têm muita capacidade de debate! Mas eu gosto do debate acadêmico, do debate mesmo acadêmico né, não na escrita. Então tipo: se eu me imaginar como um professor de História, trazer coisas para debater dentro da história. Por isso que eu me imagino mais como um professor universitário do que como um professor de escola pública.

Glenn (21;5): – Eu tenho muita vontade de fazer uma pós-graduação, seja especialização ou mestrado, na área de musicologia mesmo. [...] Então seguir um pouco essa área de pesquisa dentro da musicologia e se possível da performance também, tentar arranjar um meio termo entre essas duas. E aí posteriormente, eu pretendia oferecer alguns cursos para comunidade de XXXX, seja no conservatório ou cursos gratuitos em instituição pública, não sei. [...]. Aí, se possível, eu acredito que possa ser um sonho distante, mas talvez até atuar aqui assim, como... Ensino Superior, não só aqui, mas em outras universidades também.

Carol (22;9): – Não sei, eu estou me sentindo meio que saindo do colegial. [...] Porque eu acho que ainda tem muito caminho, é só uma iniciação mesmo. Só ver em que portas que você pode entrar e se aprofundar. Eu estou meio ainda perdida do que eu vou fazer. Eu quero tocar, mas não só. Mas eu acho que é isso: só um começo. [...] muita coisa que dá pra aprofundar.

É possível perceber, pelos depoimentos, algumas semelhanças quanto aos papéis que pretendem desempenhar, porém com algumas subjetividades, que passamos a descrever. A primeira delas trata da indefinição de escolha e, nesse caso, enquadram-se as falas de Baden (22;1) e Carol (22;9). A diferença reside no fato de que Baden (22;1) demonstra o desejo de atuar em várias áreas (performance, composição e educação); e Carol (22;1), mesmo admitindo não ter certeza de atuação, menciona apenas a área da performance. As falas de Glenn (21;5) e Naná (31;2) demonstraram intenção de atuarem como professores universitários na área de

musicologia¹⁸, com ênfase na história da música, além de cursarem pós-graduação na área.

3.2 PRODUÇÕES MUSICAIS DOS PARTICIPANTES

Por ato criativo musical compreende-se, neste contexto, não somente o produto em si, mas tudo aquilo que ocorre tanto no campo da ação prática, como do pensamento (ação mental). Ou seja, trata-se de priorizar o entendimento da tomada de consciência da ação e os processos de regulação – tal como discutido por Piaget (1974a/1977; 1975/1976; 1974b/1978a) e conforme consta na discussão teórica deste estudo, revelados no processo que os produziu. Sob este entendimento, o que se compreende por ato criativo musical envolve todos os modos de interação com a música, sejam eles no contexto da execução, da composição ou da apreciação musical.

A execução, aqui, assume um papel abrangente, de modo a extrapolar o paradigma do instrumentista virtuose, já que abarca todo e qualquer comportamento musical observável (SWANWICK, 2014; 1994). De acordo com França e Swanwick (2002), a execução, pelo seu grau de complexidade, pode se tornar uma experiência esteticamente significativa se o sujeito envolvido for encorajado a executar com comprometimento e envolvimento. Enquanto experiência ativa, como propõe a perspectiva piagetiana, deve procurar um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consciente. Todavia o nível de destreza e técnica instrumental, embora importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento musicais, não foram levados em consideração nesta análise.

De modo prático, todos os participantes executaram as peças de livre escolha. A seguir, apresenta-se um quadro que demonstra a obra executada pelos participantes e os instrumentos musicais utilizados na execução.

¹⁸ Segundo o dicionário *Grove de Música* (SADIE, 1994), a área de musicologia, tradicionalmente, restringia-se ao estudo da história de música, porém, a partir do século XX, passa a abranger todos os aspectos do estudo da música: musicologia comparada (estudo da música não ocidental, folclórica, etnomusicologia), musicologia sistemática (envolve a teoria, educação musical, a música como fenômeno sociocultural, psicologia).

Quadro 5 – Identificação das execuções musicais dos participantes.

PERSONAGEM	PEÇA/COMPOSITOR	INSTRUMENTO UTILIZADO
BADEN (22;1)	Prelúdio n. 1/J. S. Bach	Violão
NANÁ (31;2)	<i>Musica Ricercata</i> (mov. II)/G. Ligeti	Piano
GLENN (21;5)	Etude/F. Mendelssohn	Piano
CAROL (22;9)	Peça 1/Composição própria	Contrabaixo elétrico

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às composições, os instrumentos utilizados como suporte pelos participantes foram os mesmos da execução, conforme consta no Quadro 5. Todos os participantes optaram em realizar a composição diretamente no próprio instrumento, diferenciando-se quanto ao grau de planejamento prévio do ato criativo. Esta opção dos participantes conferiu à atividade proposta um caráter improvisatório. Cabe mencionar que não foram impostas a eles estratégias de composição, portanto, houve liberdade para adotarem a forma que lhes aprofundasse.

Adota-se, neste estudo, assim como na compreensão da execução, uma noção ampliada de composição musical, tal como concebida por Swanwick (1988; 1992). Para o autor, a composição envolve ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, condição determinante à ação musical. Neste sentido, a improvisação é incluída, logo, são utilizados, na análise das significações, os termos composição e improvisação como sinônimos. Para o autor, a composição está relacionada não só às mais breves manifestações musicais como às invenções mais ampliadas. Compor compreende “[...] uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (SWANWICK, 1992, p. 10, tradução livre).

Ainda sob um entendimento mais abrangente dos modos de se relacionar com a música, a apreciação ocupa um papel importante no processo de interações e regulações. França e Swanwick (2002) defendem a relevância da apreciação no engajamento do sujeito com a música no sentido de que pode ampliar as noções envolvidas e a própria compreensão. Por ser o sujeito protagonista de seu processo de conhecimento (DELVAL, 1998), ao realizar a apreciação como ato criativo de escuta, já está em processo de criação, uma vez que, de acordo com Santos (2002), a escuta compõe, inventa e transforma. Portanto, não cabe considerar

a apreciação como atividade passiva, pelo contrário, ao compreendê-la como ato criativo, importa considerar o processo ativo e cognitivo que ocorre, na medida em que todo o sistema é convidado a se mobilizar.

Assim, a execução, a composição e a apreciação, por serem atos criativos, aproximam-se do processo construtivo do conhecimento tal como estudado e descrito por Piaget (1975/1976; 1974b/1978). Por esta via, a compreensão musical é tida como a realização ou a proposição em pensamento da ação musical. Estabelece-se, pois, a ligação entre o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito e o ato musical criativo. Isso quer dizer que, ao contemplar não só o saber fazer, estas ações, por permearem a experiência musical ativa, podem levar à compreensão e, portanto, tornam-se essenciais ao desenvolvimento musical e à estrutura cognitiva do sujeito. Em suma, sendo a execução, composição e apreciação, atos musicais criativos, revelaram-se estratégias favorecedoras aos encontros musicais dos participantes do estudo, os quais passam a ser abordados na próxima seção.

3.3 ENCONTROS

As significações dos participantes revelaram características distintas ante situações problematizadoras similares, reforçando as idiosincrasias. Diante disto, sublinham-se as nuances das respostas dos participantes frente às significações nas dimensões do músico professor. A descrição dos dados obtidos nas interações foi organizada de modo que os mecanismos envolvidos nas significações dos participantes se apresentassem em categorias distintas para cada *Encontro* realizado. Em todas as categorias houve predomínio de um certo grau de valor atribuído à área de música e aos papéis envolvidos, e dimensões das significações. Porém diferenciaram-se em natureza quantitativa e qualitativa. De modo a auxiliar a leitura qualitativa dos dados obtidos, recorre-se, portanto, à literatura de foco desenvolvimentista que fundamenta este estudo.

Embora não seja objetivo do estudo classificar o pensamento dos participantes da pesquisa em estádios evolutivos, podem ser percebidas algumas similaridades com as características do pensamento metacognitivo¹⁹ do

¹⁹ Encontra-se na seção que trata da fundamentação teórica deste estudo, especificamente, à página 57 em diante, uma discussão do aspecto metacognitivo na perspectiva de Swanwick (1988).

desenvolvimento musical (SWANWICK, 2014). Nesta perspectiva, os elementos que compõem a metacognição do desenvolvimento musical associam-se ao aspecto valorativo atribuído pelos participantes à música.

Recordam-se, pois, alguns dos aspectos metacognitivos, descritos por Swanwick (2014), e que, em algum grau, relacionam-se às qualidades das respostas encontradas no campo empírico deste estudo, são eles: 1) Tomar consciência do próprio processo de pensamento. 2) Compromisso estável e intenso com a música. 3) A música tem, para o sujeito, um alto nível de importância pessoal. 4) Necessidade de refletir e compartilhar socialmente suas experiências musicais. 5) As preferências musicais, relacionadas a gêneros, estilos e idiomas específicos, assumem, num primeiro momento, uma forte dimensão de auto realização.

Todos os elementos correspondentes à fase inicial do desenvolvimento metacognitivo, denominada *simbólico* (SWANWICK, 2014), encontram eco com o pensamento operatório formal, tal como descrevem Piaget e Inhelder (1970/1976). Em síntese, o pensamento formal caracteriza-se pela capacidade de domínio do real por meio do raciocínio hipotético-dedutivo. Deste modo, o sujeito passa a considerar as possibilidades do real, ampliando sua capacidade de conhecer. Estas capacidades permitem que o sujeito entenda o pensamento científico, faça combinatórias, considere dois sistemas independentes que interagem, raciocine sobre problemas complexos por meio de esquemas operatórios formais, categorias gerais que permitem enfrentar diferentes situações. Todos estes elementos são fundamentais ao processo *continuum* de interações e construções de novos conhecimentos. Passa-se a descrever os encontros dos participantes do estudo.

3.3.1 ENCONTRO DE BADEN

O primeiro *Encontro* trata das significações de Baden (22;1) que oportunizaram reflexões acerca do envolvimento afetivo na construção da concepção de área e das práticas a ela relacionadas. Ademais, enfatiza-se, em suas significações, a dimensão do saber fazer envolvida no domínio da linguagem musical e nos modos de se relacionar com a música.

3.3.1.1 CATEGORIA: VALOR AFETIVO

Nota-se, nas significações de Baden (22;1), um envolvimento afetivo com os músicos – tanto com o compositor da obra, quanto com o intérprete citado por ele (Excerto 1), de modo a (re)significar a própria peça musical executada.

Excerto 1: – Porque é uma das músicas que eu tenho na mão, nem está tão na mão assim, né. [...] Eu acho “ela” uma música linda, passei a dar mais significado pra ela depois que meu tio...

Nesse processo de ressignificação, a obra toma uma dimensão emocionalmente significativa. Baden (22;1), ao ser solicitado a atribuir uma definição à música, demonstra que sua compreensão se amplia a partir de sua formação universitária, que passa a ter um significado importante na constituição do músico.

Excerto 2: A questão mais difícil de todas, né!? Pra mim, desde que eu comecei a estudar mais música e entrar em contato com professores de diferentes áreas, eu mudei muito minha perspectiva sobre essa questão. Mas eu acho que ela só abrangeu o campo, agora, para mim, música são mais coisas do que era antes. [...] Antes eu achava que era uma coisa mais específica assim, só talvez tocar ou só a música que eu gosto (REGISTRO 3).

Ao significar seu percurso pessoal, Baden (22;1) demarca a formação acadêmica como a possibilidade de ampliação da compreensão da área de conhecimento, evidenciando seu próprio processo de construção. Afirma ter havido um músico antes da formação acadêmica e existir outro depois da formação acadêmica.

Inicialmente restrita à prática de tocar um instrumento e ao gosto musical em si, sua significação salientou dois aspectos que o influenciaram na ampliação do seu modo de conceituar a música, a saber: interação com os professores e contato com os conteúdos formais da área. Sua constatação indica a peculiaridade da interação no contexto do ensino formal de música, ou seja, o contato da música e da formação do músico adquirem particularidades favorecidas pelas interações pertinentes ao campo acadêmico. Corroborando o papel da interação no contexto do ensino formal de música, ou seja, o contato com a música e a formação do ‘músico-professor’ adquirem particularidades favorecidas pelas interações pertinentes ao campo acadêmico (GOMES, 2016; KOELLREUTTER, 1997a; PIRES, 2015).

Em suas significações, o participante revelou compreender a música como algo integrado à arte, à cultura e à resistência política, conforme demonstra:

Excerto 3: [...] E aí você vai escutando outras coisas, vendo a importância da música e da arte na sociedade, como uma mensagem política, como resistência ao que está aí, lutando para salvar as pessoas, para ajudar as pessoas. Então, para mim é algo muito além, não dá para definir em uma coisa, mas são várias coisas: é arte, é educação, é amor, é dedicação, resistência. [...] Eu acho que a arte salva né, acho que a arte mostra uma outra possibilidade de fazer as coisas que não as mesmas que vêm sendo feitas. Possibilidades novas, novas maneiras de pensar. A arte como um todo. E maneiras de pensar através da arte, por isso que é legal o que a arte propõe né. Então ela é uma coisa que tira a gente da banalidade do mundo, da monotonia do mundo. [...] Na minha vida ela é muito importante, ela transformou muito minha vida, ela (a música) que fez eu chegar até aqui. [...] E eu não acho que já fizeram tudo, acho que sempre tem mais o que fazer, sempre vai ter, nunca vão esgotar as possibilidades.

A significação revelou elementos próprios do discurso musical, como o potencial de criação de novidades implícito no fazer e compreender artísticos. No entanto tais elementos coexistem com a dimensão subjetiva do participante, como uma visão redentora. Ao mesmo tempo, Baden (22;1) compreende a área como possibilidade de resistência política, o que pode indicar dualidade do pensamento.

Tais interações sugerem um processo de descobertas, construções e regulações. Ao se deparar com novas formas de pensamento, podem ter sido solicitadas modificações do sistema ou mesmo ampliação de esquemas frente aos diferentes desequilíbrios que as vivências suscitaram. Somou-se a isto a importância das interações sociais evidenciada no Excerto 1, como fator necessário ao processo de construção do conhecimento e à formação integral do sujeito.

O ato de significar pode ter favorecido a tomada de consciência do próprio processo, porque, diante do conflito entre o real e as novas ideias, Baden (22;1) evidenciou as contradições fundamentais para a mudança qualitativa do pensamento e adaptação cognitiva. De acordo com a perspectiva piagetiana, o processo de adaptação do sujeito e as regulações assumem papel preponderante como elemento organizador de si e do mundo em uma permanente construção.

3.3.1.2 CATEGORIA: DIMENSÃO DO SABER FAZER

Pela perspectiva do ‘saber fazer’, o participante enfatiza o domínio da linguagem e da técnica envolvido nas práticas de Músico e Professor (MP). Nos excertos 4 e 6 é possível perceber Baden (22;1) descrevendo o saber fazer próprio do músico, na condição de intérprete.

Excerto 4: Eu tento primeiro fazer o exercício de leitura né, então sempre exercitar a leitura à primeira vista, que eu não sou muito bom. E daí, dependendo da partitura, se ela tem uma digitação lá, já dá uma ajudada ou dá uma confundida, né. [...] É, fazer a leitura do todo. E eu gosto bastante de fazer isso sabe, ir lendo ela, lendo ela. Leu ela uma vez, leu ela duas, depois eu tenho de tocar, lembrando da partitura, vejo até onde vai. Aí tento de novo, tento de novo, e daí se estiver travando num ponto, eu tento resolver aquele ponto e depois tento lembrar de novo. Daí eu vou fazendo isso: vou lendo e uma hora ela “chuuuu”, ela vem assim.

Baden (22;1) demonstra, ao tratar da prática instrumental, não pensar onde e porque ocorreu algum erro na execução da tarefa e, portanto, não elabora estratégias para corrigir os erros e um outro modo de refazê-las. Um fragmento da partitura da música executada por ele traz algumas de suas anotações que, de certa forma, reforçam sua fala:

Figura 5 – Fragmento das anotações de Baden (22;1) na partitura da peça escolhida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, portanto, que, mesmo havendo notações referentes à harmonia, Baden (22;1) enfatiza a digitação da peça. Quer dizer, tanto as anotações, quanto a fala revelam o predomínio de um saber fazer de ordem motora. Ênfase

semelhante é dada pelo participante ao tratar do compositor, que enfatiza a ação de repetir, como revela o excerto a seguir.

Excerto 5: Sim, porque eu tenho procurado e sentido isso na pele, de saber como que é esse “artesanato” do compositor. Que é um artesanato, você está moldando o sonho. A argila que é o sonho. Não posso dizer que eu... não posso me comparar com quem compõe todo dia e sempre. Porque eu não consigo sempre estar fazendo isso, estou tentando. Mas eu acho que sou um compositor que está no começo ali, e estou caminhando para ter esse hábito de composição. [...] Bach compôs mil e não sei quantas... Não é que ele era melhor, mas ele estava próximo disso, muito próximo do ofício.

O fazer do mesmo jeito não leva à perfeição requerida e nem à compreensão, uma vez que não há mudança. A ação concebida por Baden (22;1) é uma ação de repetir e não de refletir sobre a própria ação. Como evidenciam estudos de Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p. 245), “o que importa para o progresso do conhecimento e o que é transposto na solução de um problema ao outro, é um modelo de ‘estratégia’ do sujeito”. Não se tratam, portanto, de procedimentos específicos da área de música. Neste caso, os meios, os esquemas de ação são os próprios fins para que se atinjam os objetivos, mobilizados por constantes regulações (PIAGET, 1974a/1977; MACEDO, 1994).

O participante demonstra estar centrado em uma ideia de repetição que visa atingir um grau de satisfação tal que beira à perfeição. Entretanto, ao simplesmente fazer o mesmo muitas vezes, torna seu objetivo inatingível e, ao mesmo tempo, impede-o de refletir sobre a própria ação. Este foco na ação também é percebido na ideia de compositor como ofício, uma vez que, para ele, o rigor de compor diariamente é uma das condições definidoras desse papel.

Vale ressaltar que ação é condição necessária à reflexão, a ação promove as possibilidades que o sujeito necessita para organizar o pensamento, escolher o que julga ser significativo, elaborar estratégias, etc. Porém, na compreensão, é requerida uma reelaboração dessas ações em um plano superior (MACEDO, 2005; 1994). Segundo Becker (2013, p. 333), “para que o objeto penetre a subjetividade é preciso que este sujeito aja no sentido de receber este objeto”. Logo, nos processos do fazer e compreender musicais, as ações revelam-se elementos basilares para o exercício dos papéis de MP e, dentre as quais emergiram, nos excertos 5 e 6: exercícios de leitura e escrita da música, aprimoramento de práticas

do instrumento, domínio das ferramentas de composição, o acesso a vários compositores e gêneros musicais.

O participante demonstra refletir sobre a experiência ao mencionar alguns aspectos estruturais da obra, como variação harmônica, as progressões, os arpejos (Excertos 1 e 5) – características da abstração reflexionante.

Excerto 6: – [...] eu já tinha começado analisar “ela”, mas eu não consegui analisar toda. Eu não entendia o que estava acontecendo, eu não entendia que ele estava arpejando um acorde em todas as posições.

Ao mesmo tempo, ao tratar do processo preparatório da peça, revela ter estudado o repertório por meio de sucessivas práticas de leitura da peça em seu instrumento (Excerto 7), ou seja, por meio de ensaio e erro, caracterizado pelo domínio da obra no plano da ação – saber fazer.

Excerto 7: – Eu tento primeiro fazer o exercício de leitura, né, então, sempre exercitar a leitura à primeira vista, que eu não sou muito bom. E daí, dependendo da partitura, se ela tem uma digitação lá, já dá uma ajudada ou dá uma confundida, né. Mas é isso: eu tento fazer a leitura dela. [...] E eu gosto bastante de fazer isso sabe, ir lendo ela, lendo ela. Leu ela uma vez, leu ela duas, depois eu tenho de tocar, lembrando da partitura, vejo até onde vai. Aí tento de novo, tento de novo, e daí se estiver travando num ponto, eu tento resolver aquele ponto e depois tento lembrar de novo. Daí eu vou fazendo isso: vou lendo e uma hora ela “chuuuu”, ela vem assim. Se está travando em uma parte eu fico nela, ali, resolvendo ela: “ah é isso aqui, é isso aqui”. Eu lembro ela, decoro ela, aí eu tento tocar de novo decorado, para ver se passa ela. [...] mas eu gosto de partir bem disso. Tem muita gente que já me falou para ficar só em uma parte, aí depois só em uma outra. Mas eu gosto de tentar ler o todo e vai vindo assim, uma hora vai vindo.

Baden (22;1) demonstra planejamento do pensamento que o prepara para o ato criativo, como demonstra o excerto a seguir:

Excerto 8: - Eu pensei num arco de intensidade de movimento da música, pra gerar tensão. Eu pensei nisso: começá-la calmamente, esse arco ter esse ponto ascendente, esse clímax, e num fechamento. Eu não pensei exatamente como seriam essas três etapas, mas pensei num começo mais calmo, subindo para esse ponto tensionado, para depois resolver.

Para a realização deste planejamento, por meio de antecipação do pensamento, deixa claro, em sua significação, que o sentimento foi responsável pela condução de sua produção (Excerto 9).

Excerto 9: - [...] eu não deixei estabelecido como aconteceria exatamente: quando que uma parte entraria, quando que eu iria para outra. Então eu fui sentindo e vendo como a música me levava, né. Então, eu comecei ali calmo com uma nota mais longa e depois parece que o próprio violão foi sugerido fazer um outro e mais movimento. E aí que me levou para um ápice, que eu achei que não cairia tão rápido, mas ele caiu rápido e eu acho que foi o que era para ser, não era para eu ter colocado mais nada ali.

O sentido da afetividade na composição revelaria discrepâncias em relação ao pensamento lógico necessário à composição. Entretanto, somente pela via da flexibilidade do pensamento é possível atingir a compreensão, de tal modo que as dimensões afetiva e cognitiva se integram.

Além disso, o excerto 10 demonstra que as abstrações empíricas envolvidas também foram dominantes na produção. Ou seja, a ação pode tomar caminhos impostos pelos desafios provocados pelos aspectos físicos do objeto, como caracteriza a abstração empírica.

Excerto 10: - Então eu comecei ali calmo com uma nota mais longa e depois parece que o próprio violão foi sugerindo fazer um outro e mais movimento. [...] o violão sugere, envolve também o hábito, mas envolve também a linguagem do violão, que eu acho que diferente do hábito. Você não faz só aquilo sem pensar, mas ele te sugere o caminho né, ele fala: “você pode vir”, então você pensa em ir por ali. Então veio algumas coisas que eu deixei vim, que vieram, e outras coisas que eu fui tentando direcionar para forma que eu tinha estabelecido, que foi um início, meio e fim. Eu pensei nesse arco, nesse ponto culminante para marcar um meio, que não foi necessariamente no meio.

As próprias possibilidades de manuseio e características do instrumento impuseram desafios ao participante que, por abstração empírica, se vê convidado a construir novas formas no ato da tarefa de criação. Ao ser solicitado a tratar dos papéis de músico e professor, indícios de compreensão podem ser percebidos em outros momentos dos excertos (11 e 12) de Baden (22;1) ao tratar dos papéis de professor e compositor respectivamente.

Excerto 11: É, o que eu consigo refletir disso que falei, acho que ... o que muda para mim é que eu não... eu tento... quando eu falo “tentar achar maneiras diferentes”, não é só “eu quero ser diferente, quero ser novo”, não! Tentar lidar com as coisas de uma outra forma, por exemplo, desde o micro até o macro, numa aula de violão eu não consigo só o que muitos professores já fizeram comigo ou que fazem ainda, não consigo só ensinar uma cifra só para a pessoa ler e não saber o que está fazendo, eu não consigo.

Excerto 12: Eu acho que o bom compositor é esse que está aberto às possibilidades que ele tem e, ao mesmo tempo, sabe restringir o que eles querem, sabe delimitar o que eles querem. Que é uma frase de Stravinski²⁰ que faz muito sentido: “a pior coisa do mundo é um papel em branco”. Então, a gente vai ter limitações. Vai ter alguma limitação. Mesmo tendo esse grau de abertura e estando aberto para as possibilidades, a gente tem que conseguir enxergar nossas limitações. [...] A mesma coisa que falei sobre o compositor vale para o professor. Essa consciência e preocupação de estar aberto, de estar presente. Se o professor, se ele não fizer isso, para mim ele não é um professor. [...] Então, momento te oferece. Isso te possibilita experimentar a música de verdade.

Baden (22;1) estabelece relação entre os papéis de compositor e professor a um lugar que o integra num contexto mais amplo e a um fazer específico de MP como sendo dependentes de uma ordem maior de elementos. Neste sentido, a ação nos parece sofrer regulações por parte do sujeito; regulações tais que podem permitir sucessivas tomadas de consciência. Para ele, o “fazer diferente” tem a ver com o fato de a aula de música priorizar os aspectos alheios ao ato de tocar. Aspecto importante para favorecer os processos de tomada de consciência na relação com o discurso musical. A sua fala destaca a importância de novas possibilidades de atuação do compositor e professor, descritas por ele como “estarem abertos às possibilidades”.

Conforme mencionado, estes excertos representam indícios de compreensão, uma vez que a ênfase são os procedimentos (ação) envolvidos nestes papéis. Entretanto o processo de tomada de consciência que permeou as analogias, inferências e deduções feitas pelo participante pode favorecer a compreensão da ação artística e promover o ato criativo. Isto nos remete ao possível e necessário, gerador de diferentes possibilidades de atuação (PIAGET, 1981/1985).

Excerto 13: Mas, por exemplo, tem um intérprete do violão, Andrés Segovia²¹, um espanhol, marco do violão clássico e tal. Ele é intérprete, acho que tem uma composição que descobri esses dias,

²⁰ Igor Stravinsky (1882-1971): compositor russo.

²¹ Andrés Segovia (1893-1987): violonista espanhol.

um estudo assim. Mas ele compõe ali junto e ajudava os compositores pianistas que estavam escrevendo pra ele. Compunha junto. Dava sugestão de como poderia ficar. E, também tem os intérpretes que não escrevem composições pra eles, que são só intérpretes. Mas que, nessa interpretação – dependendo do intérprete – ele vai ter um grau de liberdade, um grau de escolhas pra escolher o jeito da intensidade que ele vai colocar. Então eu acho que começa por aí. [...] Mas se você pode chamar composição dessa liberdade que o artista tem de fazer escolhas aí.

Aqui há a percepção de haver relação entre os papéis de intérprete e compositor. Para ele, a relação está no fato de ambos trabalharem juntos e por haver “liberdade de escolhas” na ação de interpretar. O fazer revela-se como tônica de sua significação, no entanto, nessa relação, apresenta-se por um fazer coletivo, um fazer junto.

A importância dada por Baden (22;1) ao “fazer juntos” remete a pensar o lugar da interação social nos mecanismos de construção do conhecimento musical. No entanto não é qualquer “fazer juntos” que é válido para construções mais elaboradas. O que importa, na visão piagetiana, são as qualidades dessas trocas, como salienta La Taille (1992). Desse modo, a cooperação é um elemento importante para tais interações, sobretudo quando se propõe fazer música coletivamente. Isto porque envolve respeito mútuo, descentração de sua própria perspectiva e abandono do egocentrismo. Criar em grupo suscita a reciprocidade na relação entre pares (GARCIA, 2010; KEBACH, 2008). Por esta razão, ações coletivas podem suscitar contestação de opiniões, ajustes de ideias. Portanto, o fazer musical coletivo é um elemento favorecedor destas interações e importante para o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo e social.

Ainda pela dimensão do fazer, Baden (22;1) estabelece a relação intérprete-professor.

Excerto 14: Acho que até o músico que não é professor formal, de alguma maneira ou de outra, ele está ensinando. Acho que só por fazer música. Eu considero isso, quando vejo uma apresentação pra mim já estou aprendendo. Só de ver o dedinho do cara mexer. A pessoa pode escolher não ser professor, mas... [...] A minha experiência de estar dando aula está me fazendo entender muito mais a Música. De me familiarizar cada vez mais ainda com a Música. Respirar música. Pra mim não dá pra dissociar isso. Já falei que entrei aqui sem o intuito de ser professor. Entrei aqui, porque queria tocar. Eu sempre gostei de ensinar o que eu gosto. E daí vi a importância

disso. Vi o quanto isso ajuda as pessoas e me ajuda. Então juntar essas duas coisas é altamente produtivo e frutífero.

Retomando a fala de Baden (22;1) registrada no excerto 2 e comparando-a com o Excerto 14, nota-se uma contradição na sua forma de pensar, que, inicialmente, destacou a importância do ensino formal para ampliação de seu conhecimento. A compreensão, no excerto 2, era da sistematização dos conteúdos formais para a compreensão do músico, ao que abre mão nessa significação (Excerto 14), porque, quando provocado a pensar sobre o papel de intérprete, atribui um alto grau de valor ao intérprete minimizando o papel do professor.

Ao significar os papéis de músico e professor, Baden (22;1) enfatiza o *saber fazer* de modo separado. Quando trata do professor, atribui um alto valor ao ensino, à sistematização de conteúdo; quando trata do intérprete, enfatiza a liberdade de escolhas, por exemplo. Por estar centrado no aspecto do fazer desses papéis, infere-se que não há compreensão, já que a relação estabelecida é o fazer de um com o fazer de outro. Ou melhor, trata-se de uma relação apenas entre as partes.

Em se tratando de uma tentativa de síntese dos sentidos atribuídos por Baden (22;1), inferimos a ênfase na ação e nas atribuições de cada papel, tanto no ato de ensinar, de interpretar e de compor. Esta dimensão de compreender o papel do músico professor é correspondente ao modo como percebe a própria área, a rerepresentação de si e o lugar da afetividade neste contexto. O alto grau de envolvimento afetivo, percebido nas significações de Baden (22;1), denotou uma valorização musical influenciada pelo elemento de auto realização por meio de um compromisso estabelecido nas interações e evidenciou intensidade de significação pessoal. Esta relação afetiva permeou todos os processos de significações. A estas relações denomina-se o *Encontro* de Baden (22;1).

3.3.2 ENCONTRO DE NANÁ

As significações que compõem o *Encontro* de Naná (31;2), oportunizaram reflexões acerca da dimensão do compreender, do valor social atribuído à área e suas práticas, com ênfase na dimensão do ensino.

3.3.2.1 CATEGORIA: VALOR SOCIAL

Para Naná (31;2), a música é entendida como uma expressão artística e, como tal, tem função de provocar o pensamento em quem nela se envolve.

Excerto 15: Eu sempre tento pensar não a música em si, mas como uma questão artística mesmo. Eu encaro a arte daí como uma questão social, então, por exemplo, o uso do choque, fazer as pessoas pensarem. Como uma provocação, seja ela positiva ou negativa, né. Talvez para tirar do eixo, fazer pensar né. E a música é esse meio. Então, como, por exemplo, eu tenho vontade de entrar em outras artes também, principalmente pintura, mas seria algo pessoal, mas também encarando como arte. [...] Eu encaro a música dessa maneira: sempre como uma questão de arte mesmo. É meio vago usar esse termo, mas como “revolução” né. Seja revolução pensando social, quanto revolução pessoal mesmo. Daí eu acho que a música pode ajudar nisso, seja através da educação musical, quanto através da própria música em si. [...] eu tento não enxergar a música como algo separado e sim como uma arte mesmo.

Ele aponta a música como meio no processo de construção do pensamento revolucionário, seja pela via da educação musical ou pela própria fruição. Defende que tanto a Arte, de modo amplo, como a Música possuem valor social capaz de provocar o pensamento crítico nas pessoas. Assim, a música assume uma função de resistência política.

Excerto 16: Desde que eu comecei a pensar nas questões políticas e sociopolíticas eu sempre fui antifascista. Então, quando eu comecei entrar na música, sempre foi buscando músicas com esse cunho de ser anti-autoritário. Daí no meu fazer eu também busco isso, né. Antes eu já pensava assim, olhando para agora, é quase que necessário. Acho que é isso: quase que necessário.

Esta função é atribuída aos papéis de MP com caráter de promover o pensamento crítico, em suas palavras: “Então de tentar... difícil usar alguns termos..., mas, transformar os alunos em seres críticos. Não sei nem se transformar seria o termo. [...] seria algo assim, de autocrítica, antiautoritário” (Excerto 17).

A fala de Naná (31;2) é reveladora de uma consciência da função social do músico professor na sociedade. Em seu texto *O ensino da música num mundo modificado*, Koellreutter (1997a) salienta que o músico do século XIX era um representante do individualismo social e da ideologia de uma elite privilegiada. A música na contemporaneidade, entretanto, deve tornar-se consciente de que sua função social deve ser entendida no sentido mais amplo. Sob este prisma, arte e

artista necessitam de uma função social tal que possam realizar eficientemente seus papéis na sociedade.

3.3.2.2 CATEGORIA: DIMENSÃO DO COMPREENDER

Ao ser solicitado a expor os elementos levados em consideração para a execução da peça de livre escolha, Naná (31;2) reflete sobre sua experiência por meio de uma consciência dos aspectos técnicos de execução da peça – compreender, como revelam os excertos (18, 19 e 20) a seguir.

Excerto 18: – Fazia muito tempo que eu não tocava piano e eu apresentei essa peça no dia que eu fiz com o XXXX (cita o colega do curso) o recital XXXX. Daí eu apresentei “ela”, porque no primeiro ano, eu treinava bastante ela, então, ela estava na mão assim, né. Escolhi ela por causa disso, porque ela é a mais fácil de todas essas peças, eu gosto da sonoridade dela, ser em segundas menores eu acho bem interessante. [...] Ela faz parte do meu estudo.

Excerto 6: - No caso dessa segunda, tem esse “trinato” rápido, né. Eu, por exemplo, fiz só com um dedo, mas dá para fazer com três dedos. É uma técnica que eu não tenho treinado. [...] daí poderia praticar essa técnica para fazer isso, para brincar... para ter essa técnica também, né, porque às vezes pode ser necessário. Mas eu não me preocupo muito com isso, talvez porque eu não seja um intérprete e não sou um pianista. Se saiu o efeito para mim está bom.

Excerto 19: – Normalmente eu tento ler como se eu já tivesse apresentando. Você vai ler uma peça nova, você já... Eu já penso... parecido como faz em orquestra que é leitura à primeira vista. Então, eu já vou tentando seguir em frente né. Daí só se às vezes, igual àquela terceira que tem aquele problema de descida (referindo-se à Terceira parte da peça de Ligeti), daí eu tenho que parar e ficar olhando qual dedo que eu vou colocar, no meu caso do piano, daí eu fico “catando milho” ali. Penso na técnica, né, mas, no geral, eu tenho de ficar mais intuitivo.

Em contrapartida, ao tratar do estudo preparatório, a prática da peça no instrumento está subordinada à ação sem planejamento prévio, como é evidenciado em sua fala: "Eu gosto bastante, às vezes de pegar, abrir uma página do – fazia isso, não faço mais – do Microcosmos... e daí tentar tocar e ver o quê que sai e... É isso“ (Excerto 20). A partitura disponibilizada no ato da execução musical não apresentava nenhum tipo de anotação por parte do participante. Assim, o fazer apresentou-se relacionado com o resultado a ser alcançado, tendo em vista o objetivo de tocar o repertório em questão.

Naná (31;2) demonstrou controle, em um plano representativo, dos processos responsáveis pelos resultados alcançados pela ação e que foram planejados antes da execução, como revelam os excertos na sequência.

Excerto 21: - Eu pensei... quando começou, eu lembrei dessa questão do piano mesmo, de fazer nos extremos, porque eu escolhi a nota Ré, porque ela fica ali no meio. Então eu joguei nos extremos como se fosse esse sino, esse badalar. Então, algo mais etéreo, não sei, algo mais contínuo e daí depois no meio algo, no centro do piano, algo mais rítmico como se fosse um B, daí eu volto nos extremos. O C eu pensei nessa mistura... nessa ideia do B só que acrescentando umas oitavas acima e abaixo, só que sem o pedal, porque o B eu ainda deixei com pedal para ficar ressoando, né. Daí o C, eu só faço uma vez e eu vario ele um pouco. Pensei em variar ele e foi na hora a intenção de variação. Depois eu quis voltar para aquele A-B-A, só que esse B foi mais curto e o A também foi mais curto assim, é isso.

Excerto 22: – É então, outra coisa que eu estava pensando é que eu iria escrever, daí como você deixou livre, eu meio que estava escrevendo na minha mente. [...] já, então, eu estava pensando na escrita, estava pensando na partitura enquanto eu comecei. Eu já tinha imaginado alguma rítmica, não foi exatamente aquela, aquele veio do improvisado, mas era para contrastar algo rítmico e algo não rítmico. E...no papel eu acho que eu iria escrever primeiro rítmico, o A seria o rítmico e depois os mais arrítmicos seria o B. Daí, na hora de sentar ali, eu inverti, mas... daí que foi na parte do improvisado.

Excerto 23: – De modo geral eu tinha pensado... a priori, eu tinha pensado em dinâmicas para cada um, sem estabelecer o quê que iria ser o C, eu já tinha imaginado o que seria a dinâmica, mas, na hora, eu quase que mantive tudo na mesma dinâmica. Só no final o A que teve um momento que eu fiz pouco mais leve e forte, só. Mas foi não intencional.

Os elementos por ele verbalizados: condições físicas e possibilidades de timbres do instrumento (Excerto do registro 21), caráter da peça (Excerto 21), forma (Excertos 21 e 22), dinâmica (Excerto 23), exemplificam o controle das ações envolvidas no processo. As ações foram coordenadas em uma sequência articulada na dimensão espaço-temporal, dando forma e estrutura à própria composição – como revelam os Excertos 21, 22 e 23. As significações de Naná (31;2) são reveladoras de sua tomada de consciência dos elementos envolvidos no ato criativo (compreender) por parte do participante e capacidade de refletir sobre sua experiência musical.

3.3.2.3 CATEGORIA: DIMENSÃO DO ENSINO

Naná (31;2) compreende que, para haver processo de transformação do pensamento crítico, o professor deve assumir o papel de questionador. Tal atributo é reconhecido pelo participante na figura do educador Paulo Freire (1921-1997) e em professores que marcaram seu percurso escolar:

Excerto 24: Estou pensando muito na questão do questionador, né? Acho que Paulo Freire tem isso. Professor é aquele que vai te questionar. Então, normalmente, os professores que sempre marcaram a minha vida são aqueles que trouxeram questionamentos que muitas vezes nem eles sabiam responder.

Na perspectiva construtivista, o professor tem o papel de provocar seus alunos a construir o conhecimento pela via da criatividade e da criticidade. A partir do ponto de vista de uma teoria explicativa do processo de aprendizagem, Becker (2010) aproxima o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire ao do suíço Piaget. Em sua aproximação, apresenta os elos entre o conceito de conscientização de Freire com a tomada de consciência de Piaget. Dentre os aspectos apontados por ele, contendo pontos dissonantes e consonantes entre estas duas perspectivas teóricas, ressalta a ideia de *práxis* como um dos elos. Entende-se, neste contexto, a *práxis* como “ação do sujeito sobre o mundo e da reflexão desse mesmo sujeito sobre os resultados de sua ação” (BECKER, 2010, p. 190) na promoção de consciência. Em síntese, na dialética entre ação e reflexão, tanto o conceito de conscientização freireano, quanto a tomada de consciência em Piaget rejeitam qualquer processo de ensino e aprendizagem que não leve em consideração o papel ativo dos sujeitos envolvidos, uma vez que, “nessa realidade educador-educando, ambos aprendem, desde que não se sacrifique a assimetria própria dessa relação” (BECKER, 2010, p. 182).

O Excerto 25 deixa claro o papel do professor. Como segue:

Excerto 25: Primeiro, no contexto de aula, é importante ter o domínio da interpretação musical, até para poder direcionar o aluno e dizer: oh, é preciso focar mais nisso ou naquilo. As interferências do professor, nesse sentido, precisam ser positivas e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Ele precisa, por exemplo, levar o aluno a questionar. Para superar algo mecânico. Para isso ele também precisa ter domínio das questões técnicas exigidas por aquela peça, por exemplo. Além disso, é importante, no contexto pedagógico, também saber quem compôs isso, por que compôs, quando compôs. Analisar a peça, olhar o material utilizado. Não é possível tocar uma peça tonal com técnica da música romântica. De forma descontextualizada, o

professor pode levar o aluno a tocar tudo da mesma forma por desconhecer esses elementos estilísticos... Isso tudo o professor deve levar o aluno a perceber, mas, antes de tudo, ele precisa ter todos esses conhecimentos.

Para que este processo de ensino ocorra, exige do professor uma atuação que instigue o aluno com questionamentos que o façam crescer. Mesmo que esse crescimento tome dimensões imprevisíveis no processo (MACEDO, 2005). Ainda pela via do ensino, Naná (31;2) aponta:

Excerto 26: Acho muito importante até para não ficar fechado e mostrar para as crianças várias possibilidades. Então, seria mais como exemplo e como direcionamento. Tem muitas pessoas que “estão” na mesma música sempre. Então seria buscar algo seu também. Até no estágio eu estou tentando fazer isso, que eles (os alunos) vejam algo diferente. Porque se eu for levar algo mais comum, eu não vejo utilidade. Eu poderia aprender muito ensinando como cantar uma escala maior, mas será que isso ia fazer a diferença para os alunos... como algo novo, como novas possibilidades. Mais nesse sentido. Eles podem aprender escala maior, numa aula de instrumento, piano, teclado, eles vão aprender isso... Geralmente, quando a gente... essas questões mais formatadas da música tornam mais fácil de dar aula mesmo. É legal! Não que isso não seja importante, é muito importante. Os alunos que estão lá têm que aprender isso, quando se eles forem aprender música formalmente. Mas, por que não levar algo diferente que questione o que é música, né?

Nesse processo de construções e crescimentos, o professor é visto por Naná (31;2) como um sujeito integrante e aprendiz:

Excerto 27: Isso mostra que ele também está aprendendo, que ele nunca para de aprender. Isso eu acho muito legal, assim. Aqui, na universidade, isso me parece mais comum, já na escola não. Devia. Então, eu gosto deste papel.

Foi possível observar nos excertos (1 a 5) de Naná (31;2) a dimensão do ensino como elemento principal, ou seja, quando o papel do professor assume um lugar preponderante no ato de significar. Mesmo quando define e atribui valor à área, como podem ser verificados nos excertos 15 e 16, ele o faz pela dimensão do papel de professor. O excerto também reforça esta ideia, em suas palavras:

Excerto 28: Até quando estou interpretando, estou pensando como professor. Por exemplo, nesse dia do Intervalo Musical, eu pensava como professor. Eu expliquei a peça. Demonstrei no quadro o que era uma série dodecafônica. Então, foi também uma questão didática...

Mostrar outras possibilidades. No fim, é como um professor faz de qualquer matéria. Trazer algo, despertar o interesse de quem está escutando, né? Na improvisação livre, faço isso também... de buscar coisas diferentes... não, necessariamente, se as pessoas estão gostando ou não. Mas que elas percebam o diferente. Como uma provocação mesmo.

Na qualificação de protagonismo do professor, como definidor do seu processo de significação, o participante revelou perceber a relação de interdependência existente entre os papéis de MP. Neste caso, o papel de professor tem a função de ser uma matriz que coordena os demais papéis, numa ideia de conjunto dialético (PIAGET, 1980/1996).

Em suas palavras: “Então pra ser Professor você precisa ser Músico. Pra você ser Músico você não precisa ser Professor, mas pra ser Professor você precisa ser Músico” (Excerto 29). Mais uma vez é evidenciado o ato de significar pela dimensão do professor. Ainda por essa via, demonstra ter clareza dos limites de saberes e práticas específicas impostos pelos papéis, como revelam os excertos (30 e 31) na sequência:

Excerto 30: Pensando naquela ideia do intérprete, performer, talvez não. Tem músicos que só tocam. Tem alguns que só tem virtuosismos, quase malabaristas do som, mas não passam disso. Intérprete não pode ser adestrado, eu diria. Então, nem todo músico é intérprete.

Excerto 31: [...] às vezes tem músico que é só intérprete, ele não compõe nada. Já o compositor, normalmente é músico. Pelo menos pressupõe que ele entenda de música. Mas, nem todo músico é compositor ou nem todo músico é improvisador. Seria legal se mais músicos fossem mais criadores, por exemplo, mais improvisadores. Normalmente tem a ver com a forma de ensino de música. O sujeito passa pelo conservatório sem criar algo. É complicado isso! Todo mundo é capaz, tem potencial. Mas a educação vai estar minando isso.

Em uma relação dialética, Naná (31;2) percebe as contradições vigentes na área, como os problemas de um ensino de música não criativo, e de modo relacional e dialético consegue apresentar sua síntese.

Quando solicitado a mencionar os atributos do compositor, Naná (31;2) aponta a criatividade como sendo um elemento necessário ao exercício do professor e do compositor. Em seu processo reflexivo, o participante percebe a contradição do próprio pensamento.

Excerto 32: Gosto do Beethoven, acho que ele inovou bastante também. Mozart. Bach. Bach não exatamente como compositor, mas em termos de arranjo. Ele tinha uma criatividade de exploração muito interessante. Apesar dele ter composições muito interessantes. [...] Acho que o que eles têm em comum é a questão da criatividade. Todos, de algum modo e em seu tempo, inovaram. Eles fazem algo novo, bem diferente do que os outros estão fazendo. [...] Porque nem sempre o compositor vai ser criativo... É... Tem compositores que não são criativos. Porque se a gente vai classificar o compositor como alguém que tem que ser criativo, ou a criatividade tem que ser um atributo, tem muita gente que deixaria de ser compositor. Às vezes a pessoa sabe muito bem como pegar uma melodia e fazer uma fuga. Mas a fuga já está 'batida'... Isso não significa que quem faça isso não seja compositor. Não significa que seja criativo, mas é um... Difícil, hein? Se ele souber fazer só isso, talvez ele seja mais um arranjador que compositor. Pelo menos nesse exemplo que eu pensei. Então, ele pode ser criativo nisso, talvez. Há arranjadores criativos, mas não são compositores. Porque... [...] O compositor faz algo dele. Por isso os arranjadores não entrariam na categoria de compositor. Embora o compositor seja arranjador também. O arranjador pega algo que já existe e transforma em outra coisa. O compositor não. Ele cria algo dele.

Tendo atribuído a questão da criação de novidades ao papel de compositor, ele revela não ser esta característica absoluta e definidora de seu papel. Diante do fato de o compositor dominar as ferramentas de composição e os elementos da linguagem e estruturação musicais, vê a criatividade como algo a ser perseguido, como uma meta, denotando uma compreensão da criatividade como processo. Portanto, contrário ao modo de pensar inatista.

Naná (31;2) apresenta as contradições impostas pelas concepções de música e dos papéis de MP, oriundas de diferentes perspectivas epistemológicas, de modo articulado e relacional. Ou seja, ele não só percebe as contradições existentes, como consegue lidar com elas operacionalmente. Como resultado, o participante apresenta seu conceito pessoal:

Excerto 33: Bom, eu percebo que... Talvez você começar um exercício de composição é você usar variações. Então, normalmente, saber variar um som, um tema, qualquer coisa, já é, talvez, um atributo de alguém que é compositor. Porque quem não é compositor, talvez ele possa pensar mais em blocos... que também não deixa de ser um atributo. Colagem. Quem faz uso da colagem, também, não deixa de ser compositor. Mas, só saber fazer isso, eu acho que tem que avançar. É um atributo, mas há outros melhores que esse.

Ao ter consciência das contradições evidenciadas pelas duas formas de conceituar o papel de compositor (partes), o participante sinaliza que ambas são válidas para a área (todo), reforçando a ideia de conjunto dialético mencionada. Nota-se, portanto, que, em situações apresentadas, como nos excertos 29 e 33, o participante faz uso da mesma estrutura de pensamento. Esse raciocínio demonstra um nível mais elaborado de pensamento, uma vez que formulou sua síntese pautando-se nas contradições vigentes da própria área.

Percebe-se, nesse caso, interdependências estabelecidas entre os papéis MP e a área, e esta relação é mantida no movimento de significações de Naná (31;2). Por meio de uma relação dialética, suas significações trazem em seu bojo o professor como algo central ao processo de construção. Além disso, revela uma definição do sujeito que busca, no próprio curso de Música, aquilo que pode favorecer sua escolha, conforme o exposto na apresentação de seu percurso formativo no item 3.1. Estes movimentos são denominados como o *Encontro* de Naná (31;2).

3.3.3 ENCONTRO DE GLENN

As significações de Glenn (21;5), que constituem o terceiro *encontro* analisado, oportunizaram reflexões acerca do valor cultural atribuído à área e da dimensão técnica e intelectual para o ser músico e professor.

3.3.3.1 CATEGORIA: VALOR CULTURAL

O valor cultural dado à área foi o destaque nas significações de Glenn (21;5). Quanto à compreensão de área musical, o participante relatou:

Excerto 34: É difícil eu ver isso numa perspectiva individual, eu sempre olho de um ponto de vista mais ... como uma manifestação cultural. É claro que, se a gente for ver muito simplista, é uma arte do som. Tudo que tem som pode ser considerado música. Mas eu acredito que música ainda existe um recorte, se a gente for analisar em diferentes culturas. É claro, a gente pode ouvir qualquer fonte sonora e estabelecer aquilo como música. Mas tem um recorte momentâneo que eu acho que aquilo, a partir do momento que você tem a intenção de ouvir aquilo como música, aquilo se torna. Mas eu acho que uma das coisas que eu percebo em diferentes manifestações musicais é que existe um momento para se ouvir, mesmo que a música esteja num ritual, uma música não ocidental, independente. Mas essa questão é essencial, que ela tem um momento para ser ouvida, mesmo que seja por entretenimento no rádio. Existe um momento que

ela está ali presente, então eu não posso considerar todo som como música. Mas para mim música é uma manifestação sonora que envolve cultura, que envolve diferentes manifestações culturais que ela se constrói e ... ela não é algo universal. Ela é muito diferente entre as culturas. [...] Universal no sentido de ser “uno”, de ser uma música né, nessa possibilidade. Claro que ela está em tudo, em toda manifestação ela está presente, mas é tão diferente, é tão contrastante, tem tantas diferenças, que é difícil considerar ela como algo universal, pelo menos no meu ponto de vista. Mas eu não sei falar exatamente com palavras certinho o que é, mas da ideia é isso.

Glenn (21;5) entende música não como uma linguagem musical universal, mas um fenômeno social presente em todas as culturas. Além disso, evidencia uma produção de sentido com indícios de elementos da literatura da área. Ou seja, os elementos mais subjetivos tomam uma dimensão menor em sua significação. Embora algumas vezes ele próprio diz conceituar de acordo com seu próprio ponto de vista, percebe-se que isto não ocorre de fato.

A música é um discurso, repleto de significados e funções sociais diversificadas. Por esta razão, trata-se de um fenômeno social e, como tal, manifesta-se por meio de múltiplas poéticas. Os modos distintos de se fazer música (criação, execução e fruição) e de lhe atribuir significados, por sua vez, são culturalmente socializadas (PENNA, 2015). A música, como expressão cultural do homem, evidenciando crenças e valores que permeiam a vida social, constitui-se como “poéticas” diversas.

Esta dimensão social do conhecimento é apontada por Piaget (1967/1973) quando diz que só é possível ao indivíduo chegar às suas invenções ou construções intelectuais à medida que ele se torna uma espécie de ponto de intersecção das interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. Neste caso, o sujeito passa a ser “síntese de ideias elaboradas por cooperação contínua” (PIAGET, 1967/1973, p. 416).

3.3.3.2 CATEGORIA: DIMENSÃO TÉCNICA E INTELECTUAL

Glenn (21;5) menciona os aspectos de controle técnico do repertório e de seu período estilístico como possibilidade para se alcançar o objetivo de execução, e aponta-os como condição prévia para o sucesso da ação, como pode ser verificado no excerto a seguir:

Excerto 35: - Na verdade, agora, eu estou num processo de evolução técnica, então, não estou tendo tempo de fazer outro tipo de repertório... repertório diferente. Eu acho que esse processo para mim é essencial. Quero garantir pelo menos que eu tenha um nível técnico razoável, para depois pensar em outras coisas. Então, eu escolhi porque isso faz parte dessa evolução: fazer estudos... agora os românticos. E eu estava fazendo ela. Ela não tem nenhum desafio técnico que eu já não tinha visto, mas ela me mantém com alguns desafios que eu ganhei já nos estudos anteriores. Então, assim, eu sempre tenho processo para organizar estudos: eu faço um muito difícil, que demora muito tempo pra amadurecer; um que seja meio termo, que eu consiga desenvolver; e um que dá para fazer em tipo 2 ou 3 meses já, tá. Pra manter, pra manter né, aquilo que eu já tinha ganhado. Então, é uma das peças que eu estou mantendo.

Desta forma, demonstra consciência e compreensão dos procedimentos formais da peça escolhida. A dimensão técnica da música é evidenciada por Glenn (21;5) no excerto a seguir:

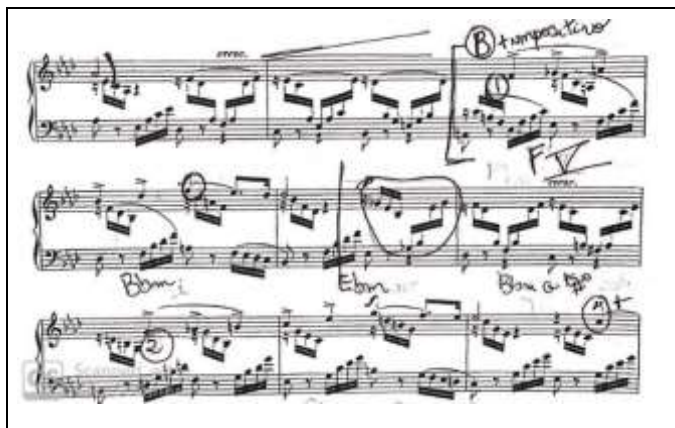
Excerto 36: - É um estudo do Mendelssohn²². Na verdade, é uma peça romântica bem quadrada, o Mendelssohn tem essa característica de ser quase um clássico né, ele está num meio termo assim. Então eu optei por ele porque é uma peça que... ela é bem recente, acho que faz um mês que eu estou estudando e... [...] Mas... ela já tem essas questões de empréstimo modal, já tem umas coisas assim que, nos clássicos, você não vê, né, mas no Mendelsohn já aparecem. Então eu acho que é isso, é uma peça bem tranquila nesse ponto de vista harmônico, mas tecnicamente ela tem alguns gestos bem interessantes assim pra trabalhar a técnica, aí está amadurecendo essa...

Os elementos levados em consideração ao preparar uma performance corroboram a ideia de controle técnico do contexto estilístico da obra. A ênfase está, portanto, no procedimento da ação. De outro modo, o fazer é dependente da construção de procedimentos, ou seja, de um “como fazer”. Há, pois, compreensão da ação a ser desempenhada na prática instrumental.

As experimentações estruturais da peça, de modo integrado ao estilo específico, configuram o foco de suas ações. Fragmentos da partitura da peça disponibilizada pelo participante contêm algumas anotações de estudo que reforçam esta ideia.

²² Felix Mendelsohn Bartholdy (1809-1847): compositor e pianista alemão.

Figura 6 – Fragmento das anotações de Glenn (21;5) na partitura da peça escolhida.



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar anotações referentes à dinâmica, caráter expressivo, articulação, forma, harmonia. Isto é revelador de um planejamento prévio de estudo da peça, pautado em análise de sua estrutura e materiais, exploração desses elementos no próprio instrumento, visando um resultado satisfatório – como é confirmado em suas significações. Por esta via, ao tratar, especificamente, do processo preparatório da peça escolhida para a execução, Glenn (21;5) relata:

Excerto 37: – Eu costumo analisar harmonicamente e primeiro ver a questão das sessões. Então, ela tem um tema que sempre... repete na verdade duas vezes e ele vai para a diferentes direções. Primeiro ele desencadeia uma modulação em tal tonalidade e, depois, em outra e, no final, tem uma coda. É um padrão de estudo bem comum, já desde Moszkowski²³ que já tem esse mesmo padrão. [...] E aí eu vou lendo, primeiro eu leio a melodia... na verdade eu tento ler tudo junto, no começo assim, ver cada parte tudo junto. Aí, depois, trabalhar separadas: primeiro trabalhar melodia, cantar a melodia, trabalhar os gestos que formam a partir do acompanhamento, tem um gesto de volta e um gesto de ida, então a mão fica brincando com isso. Depois, às vezes, para treinar essa questão da textura, né, então você tem um baixo, uma textura intermediária e uma melodia. Então, às vezes eu faço só o baixo e a melodia, às vezes só a textura e o baixo, a textura e a melodia, pra variar né, pra não ficar cansativo. E às vezes, para resolver essa questão da textura pra não ficar muito – e ainda está acontecendo um pouco disso assim – de ficar às vezes muito embaçado, você não consegue ver tudo, as notas com clareza, você vê aquele amontoado. [...] Então não é bem isso, a ideia eu acho que é um pouquinho trabalhar mais a clareza agora, e aí eu faço variação rítmica e variação de acento no acompanhamento e vai resolvendo-se aos poucos. Vai alternando. Aí, depois, eu faço isso em cada sessão né, e pra memorizar eu memorizo por cada sessão também. É, a

²³ Moritz Moszkowski (1854-1925): pianista e compositor alemão.

análise harmônica de cada sessão. [...] sem isso eu acho que não dá para memorizar peças, mais duas páginas você não memoriza.

Há tomada de consciência da ação por meio do planejamento que antecedeu à composição, sobretudo no que concerne à compreensão dos elementos formais e do controle técnico da forma e do caráter expressivo. As significações são reveladoras de escolhas integradas a um estilo musical específico, como evidenciam os excertos 38 e 39 que se seguem:

Excerto 38: – Tem uma técnica do minimalismo que você adiciona elementos a partir de uma única ideia. A partir disso vai se transformando. Eu acho que é Terry Riley²⁴ que criou um pouco... não, não lembro exatamente. E aí ele tem as coisas: coloca um elemento e aí vai adicionando elementos até que se vira outra coisa né, a partir da adição de novos elementos. Então, a primeira coisa que me veio na cabeça foi isso: a partir de uma nota você fazer uma mudança de ritmo né, então você tem um pulso (participante canta para exemplificar sua resposta, em seguida disse) – E aí vai adicionando até quatro oitavas... uma progressão. E aí, de repente, quando aquela progressão está no auge você interrompe e volta na ideia inicial, de novo com pulso. Aí você brinca, não deu muito tempo para brincar, mas com contraste né, entre a primeira ideia e a última, para não ver mais o processo. Aí você vê interrupção, como se as duas dessas ideias fossem coisas opostas, mas na verdade uma progrediu até outra né. E, no final, não tem um ápice assim, talvez o ápice sejam esses cortes. E no final a volta do pulso, como um A-B-A.

Excerto 39: – Ah, eu podia ter uma nota, então várias possibilidades. A primeira coisa que eu pensei é no ritmo, você tinha que trabalhar alguma coisa que o ritmo não fique no mesmo, porque é uma nota só. Então, como você vai diferenciar o discurso se você tem a opção de uma nota?! Alguma outra coisa você tem que ter que mexer e aí, no caso, o ritmo foi o elementar... eu não pensei exatamente uma... uma célula. Foi mais uma coisa de adição de elementos. Então, se você tem um ritmo tal, você coloca algo no meio que vai dar sensação de que aquilo está mudando aos poucos, através do ritmo. [...] No decorrer. E, aí, também um dos outros elementos que é interessante explorar é das oitavas. Se você tem uma oitava aqui, para você conseguir fazer um elemento que se destaca, novo, você tem que jogar uma oitava abaixo, porque aquilo vai chamar atenção, é textura né. Então, se você tem essas três oitavas, têm que jogar uma lá no agudo, porque vai chamar atenção. Então, quanto mais contraste de textura mais você vai... ou era para chamar atenção.

Ao adotar elementos que se configuram em uma determinada convenção musical, pode indicar uma menor tendência de buscar um “caminho”

²⁴ Terry Riley (1935-): compositor estadunidense.

próprio no ato criativo. Há um valor atribuído ao conhecimento historicamente acumulado, por ele explicitado pelos termos tradição e passado, como possibilidade de inovação do fazer musical, como revela o Excerto 40.

Excerto 40: – Sim e eu acho que é uma das questões que eu sempre vejo na música, acho que hoje em dia tem muita essa questão do passado não ser muito considerado como importante. Eu não sei, isso pode ser uma coisa da minha cabeça também. ... não dá pra generalizar. [...] Então isso pra mim é algo que eu quase abomino, eu acho que quando você não tiver consciência da tradição, não tem como você fazer algo.

Ao atribuir sentidos aos papéis de MP, Glenn (21;5) o faz pela dimensão intelectual, percebida como a tônica de sua produção de sentidos. Como pode-se ler no Excerto 41.

Excerto 41: Eu vejo o compositor como sujeito criativo. É o sujeito que se encontra em uma situação e determina o número de materiais que ele vai trabalhar, ou os materiais podem ser determinados *a posteriori* durante a composição. Mas ele tem alguma proposta ou algum tipo de proposta artística a partir daquele material ou a partir de algo além da Música – extramusical também. [...] Mas eu acho que a obra também é criada pelos sujeitos que estão envolvidos para além do compositor. Pelo próprio intérprete. Sob a perspectiva foucaultiana, né. Então, pelo intérprete que também tem papel de autoria. Pelo ouvinte que pode ter outro papel de autoria. Acho que a obra é uma questão muito maior do que o processo individual do compositor. Ela pode se expandir para outras dimensões.

Mesmo levando em conta as contradições impostas pela problemática, o participante não elabora uma síntese pessoal. Assim como revelado no excerto 1, ele se detém no conteúdo da literatura. Ainda na questão de atributos aos papéis, no caso específico do compositor, Glenn (21;5) revelou a necessidade de consciência no processo de criação.

Excerto 42: Acho que o compositor precisa ter muita consciência do que já foi feito. De uma forma geral, pelo menos ali dentro da cultura dele. Ele precisa ter uma abrangência muito grande sobre o que está sendo feito e o que já foi feito. Para não cair na coisa da repetição.

Mesmo tendo utilizado o termo consciência, não o utiliza no sentido de refletir a própria ação, mas no sentido de se apropriar dos conteúdos

historicamente acumulados, como ele próprio explica o termo aplicado aos papéis de MP.

Excerto 43: Então, ele precisa ter muita consciência. Uma das características essenciais do compositor é ter consciência do que está sendo composto e do que já foi composto. Acho que é isso a principal.

Excerto 44: [...] pensando no professor, se você tem essa abertura pra ouvir o aluno, você também deve ter uma certa consciência das composições da época, da música da época, da estética. De tudo isso, pra daí você conseguir transmitir e, de certa forma, levar o aluno a ter também essa consciência.

O domínio dos aspectos da linguagem musical assume um papel fundamental, visto garantir sua existência como arte. Mesmo o pensamento reflexivo só é possível pela via do conhecimento maior dessa linguagem, aquele que permite analisar o contexto e a música em si (Excertos 42, 43 e 44). Assim, o papel do professor de música é transmitir aos alunos aspectos reconhecíveis pela área, como evidencia o Excerto 44.

Ele atribui, de modo comum, a todos os papéis a questão do conhecimento historicamente acumulado na área. Valendo-nos dos dados de Glenn (21;5), somos remetidos ao mecanismo da generalização (PIAGET, 1977/1995), por ele ser importante para transpor aquilo que se conhece, num determinado nível ou patamar, ao que pode e deve nortear a construção do conhecimento em patamar superior.

O participante afirma que a obra é maior que o compositor porque se expande para outras dimensões, atingindo os processos envolvidos: o próprio intérprete e mesmo o ouvinte. Saravali e Guimarães (2007), ao tratarem da abstração reflexiva que se centra nas operações ou ações gerais do sujeito, afirmam que o mecanismo generalização:

[...] possibilita o reflexionamento dos observáveis de patamares anteriores sobre os novos. Pode-se dizer, dessa forma, que existe uma diferença de grau e também qualitativa em todo novo patamar, ficando à união da reflexão do reflexionamento não somente a responsabilidade da passagem e patamares, mas também a própria formação dos mesmos. Trata-se, portanto, de um processo espiral que busca formas cada vez mais elaboradas [...] (p.127).

A abstração reflexionante conduz às generalizações, por se tratarem de processos construtivos. Segundo Piaget (1977/1995), apenas generalizações originárias de abstrações reflexionantes têm caráter integrador.

Na perspectiva dos valores culturais atribuídos às significações por Glenn (21;5), notou-se a ênfase no domínio intelectual, histórico e cultural como definidores da música e dos papéis a serem generalizados, considerando-se as dimensões do universal, cultural e individual, este é o *Encontro* de Glenn (21;5).

3.3.4 ENCONTRO DE CAROL

O quarto *encontro* trata das significações de Carol (22;9), que enfatiza os materiais sonoros pautados em esquemas de ações e um valor simbólico atribuído à música e às dimensões do músico professor.

3.3.4.1 CATEGORIA: VALOR SIMBÓLICO

Na quarta unidade de análise, Carol (22;9), referindo-se à área, faz a seguinte significação:

Excerto 45: É uma manifestação artística que... envolve outros conceitos, mas é... Manifestação artística através do som... é que envolve outras coisas. [...] Por exemplo: poesia, letra, palavra, e como qualquer manifestação artística, acho que também algumas – é difícil dizer isso, porque a arte não tem obrigação – mas algumas funções sociais. Acho que é mais no sentido do ser artista, do que ele faz, não é só sei lá... O artista não trabalha só com som né, ele tem responsabilidades, talvez.

Percebe-se, na fala de Carol (22;9), que a música é entendida como linguagem que permite comunicar, expressar, tal como sugerem os termos citados por ela: palavra, poesia, letra. O sentido atribuído pela participante possibilita destacar uma das dimensões que compõe a música, a linguagem.

No entendimento da música como linguagem, Penna (2015) cunhou o termo “poéticas musicais”, extrapolando a concepção que há na relação poesia e música como fenômenos distintos que se encontram na canção. Para a autora, a expressão “poética musical” encontra ressonância na própria origem do termo “poesia”, como ação de criar algo. Neste sentido, é possível “[...] estender a ideia de

poética da linguagem verbal às diversas linguagens artísticas não verbais, dentre elas a música, tratando por poética o seu processo estético e de criação” (PENNA, 2015, p. 85).

Tal como evidenciado na significação de Carol (22;9) ao atribuir uma função simbólica à área, a concepção do “ser artista” extrapola um saber fazer, reconhecendo uma função social que o compõe. O caráter expressivo das significações de Carol (22;9) permitiram reflexões acerca da integração da música com outras linguagens artísticas. Desse modo, inferiu-se um valor simbólico à área.

Nos excertos que se seguem, Carol (22;9) evidencia uma construção de sentidos pela dimensão subjetiva dos papéis de MP.

Excerto 46: Acho que o controle da técnica, controle no sentido de dominar a técnica mesmo. E aspectos que vão além da interpretação, que auxiliam até na interpretação. É também. Coisas que estão inclusas ao se interpretar, como: conhecer a composição, tanto no aspecto teórico quanto histórico. Acho que isso é uma coisa que enriquece. Não tem como você ser um bom intérprete sendo alheio a essa questão.

Excerto 47: Que vai além da reprodução. Então ele vai colocar de certa forma aspectos da personalidade dele ao reproduzir. Até coisas do momento, ainda mais por ela ser aberta, ela sempre sai diferente. Algumas coisas são fechadas, mas outras acabam surgindo ali.

Excerto 48: [...] porque na prática o professor deve ser criativo. Deve ter coisas que chame atenção, coisas novas.

Excerto 49: – Criatividade. Senso estético. Tem que ter um certo grau de... como que eu ia falar? É, de se mostrar. [...] Particularmente, principalmente a criatividade e uma pessoa que se propõe a buscar o novo. Não a mera reprodução de clichês e convenções, coisas que já ouvimos. [...], mas a criatividade também está em usar as coisas que já foram feitas, mas de outras formas até ressignificar o que já foi feito. [...] e, mesmo que não seja completamente novo. Que também a gente não cria algo completamente novo.

Nesta dimensão subjetiva atribuída por Carol (22;9), os sujeitos envolvidos com a música, por definição, possuem uma função social específica. Além disso, dentre as subjetividades apontadas por ela, podem ser destacadas: controle técnico (Excerto 46), aspectos da personalidade (Excerto 47) e criatividade (Excertos 48 e 49).

Dá indícios do processo de tomada de consciência da ação do compositor ao perceber a necessidade de ressignificação do processo de composição

musical como elemento necessário para a criação de possíveis (Excerto 49). Carol (22;9) percebe a contradição em seu pensamento ao atribuir ao compositor a necessidade de inovação como elemento não absoluto do processo criativo (Excerto 8).

É possível depreender das significações de Carol (22;9) que, mesmo o músico ou o professor, embora possuam domínio e técnica pertinentes aos seus papéis, há necessidade de atribuir um caráter expressivo, simbólico às suas ações. De outro modo, esses profissionais têm que atribuir sentido às produções para, então, ressignificá-las. Instigada a pensar se os papéis estão relacionados, Carol (22;9) elabora a seguinte síntese:

Excerto 50: – Apesar de que ser músico também carrega funções que são bem próximas, assim como todo artista e produtor cultural. Acho que o professor tem uma função específica, que é estar no contexto educacional com intenções educacionais e dentro de... mesmo que seja mais informal, ele ainda está dentro de um sistema que deve pensar metodologias, deve ser consciente.

Inferre-se das suas significações um mecanismo de construção que integra os três papéis e, ao mesmo tempo, os diferencia. Assim, demonstra uma diferenciação. As construções de integrações e diferenciações estão relacionadas ao processo de Equilibração que promove uma relação harmônica entre o todo e as partes envolvidas no processo e garante a manutenção da totalidade da estrutura que sofre constantes desequilíbrios e é levada a constantes auto regulações. A estabilidade do sistema é conservada, ou seja, o sistema lida com as perturbações e desafios impostos e os supera, ao mesmo tempo que suas estruturas são construídas e/ou melhoradas, ultrapassando em suas funções seus próprios limites, comprovando sua mobilidade (MAFFIOLETTI, 2005; PIAGET, 1975/1976; PIANTAVINI, 1999; SARAVALI, 2014).

3.3.4.2 CATEGORIA: DIMENSÃO DOS ESQUEMAS DE AÇÃO

Ao apontar os elementos levados em consideração na peça, Carol (22;9) enfatiza os aspectos materiais da música e sua manipulação e exploração. Em suas palavras:

Excerto 52: - Foi a ideia de trabalhar com o instrumento, sem usar outros recursos, porque seria fácil, por exemplo, manipular o timbre com pedal ou fazer camadas com pedal de *loop*. Agora eu quis trabalhar com o instrumento, então é exploração de texturas, gestos.

De modo geral, percebe-se o predomínio de compreensão da peça por meio de esquemas de ações. Na perspectiva piagetiana, a ação é entendida como uma ocorrência temporal momentânea e singular. A ação, decorrente de um esquema de ação, é condição necessária para o conhecimento. O que se quer dizer é que a ação, entendida como estrutura, diferencia-se da ação efêmera, direta, uma vez que é “generalizável, transponível ou diferenciável (PIAGET, 1967/1973; 1975/1976).

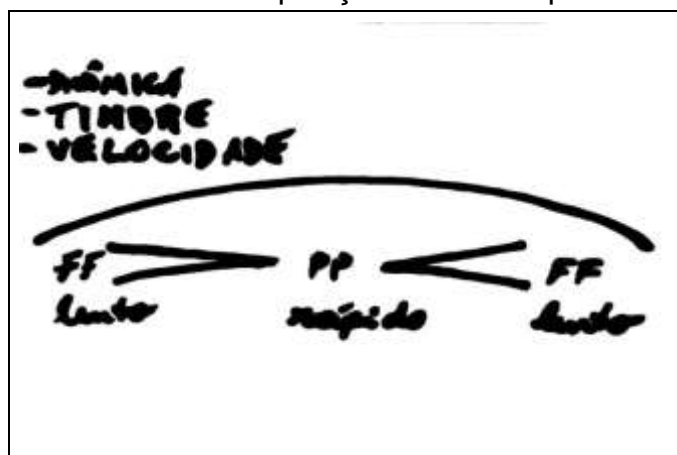
Esta ênfase também pode ser observada em outros trechos de sua fala, quando descreve seu processo criativo. Como evidenciam os excertos a seguir:

Excerto 53: – Eu pensei nos parâmetros que eu ia trabalhar, já que não ia variar a nota, a altura, né!? Então: dinâmica... É já que eu não ia variar a altura, então, que outras coisas eu poderia variar, então: dinâmica, timbre e velocidade. Daí eu pensei em um arco assim, começar forte com notas mais longas e tipo que tivesse uma linearidade, e que a dinâmica chegasse a piano e que as notas ficassem mais curtas. Depois aumentasse de novo e acabasse como foi no início, mas tocando eu acho que percebi outras possibilidades e instintivamente toquei... Tipo vibrato, que era uma coisa que dava pra trabalhar e... não sei assim... eu pensei em notas tipo uma altura... um som... E suas oitavas. Timbre, articulação, ataque.

Excerto 54: – Antes eu pensei num arco mesmo, começar e passar por outro lugar e voltar. Na hora, acho que fui mais guiada pelo som assim, sei lá. Tipo: “isso é interessante, mas eu não escrevi”. Algumas coisas foram assim automáticas e outras... Tipo que eu fiz o contrário do que eu tinha planejado, por exemplo, notas longas e piano... isso eu não tinha planejado, mas aconteceu... eu pensei “Ah, mas eu não tinha planejado”, mas né.... Se fosse fazer de novo eu.... Foi mais a prática.

Carol (22;9) esboçou uma ideia de planejamento prévio da própria composição, como demonstra a figura a seguir:

Figura 7 – Grafia da composição elaborada por Carol (22;9).



Fonte: Dados da pesquisa.

A participante demonstra que a percepção dos parâmetros sonoros foi determinante para a condução do ato criativo. Em sua grafia, percebe-se a ênfase dada aos aspectos físicos do som. Ou seja, tanto nas significações, como exemplificam os Excertos 53 e 54 de sua composição, quanto em sua grafia, o foco parece estar nos materiais.

A dimensão da ação é reforçada no excerto seguinte (51), quando parece haver uma prática sem reflexão. Em outras palavras, não há reflexão com base em ações que coordenam uma sequência articulada numa dimensão espaço-temporal. Eis o excerto:

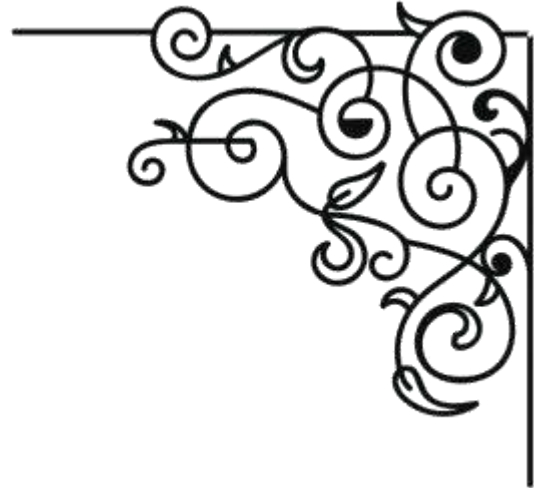
Excerto 51: - Eu estudo mais por demanda sabe? (...) nas bandas assim, é mais tocando junto com as pessoas") e que se concretiza no objetivo da execução da peça a ser alcançada ("Aí a técnica eu acho que vem como consequência").

Desse modo, pode-se inferir que a compreensão ocorreu de modo parcial, já que não revelou coordenações mais complexas do pensamento. Houve predomínio de regulações por ensaio-e-erro. Isto é, as ideias musicais foram se transformando e amadurecendo no decorrer da produção.

Por este caminho, os esquemas de ação, identificados como uma das categorias de Carol (22;9), representam as condições cognitivas fundamentais à ocorrência de uma ação. Isto quer dizer que, para uma ação ser desencadeada, faz-se necessária uma estrutura cognitiva anterior que a sustente e possibilite sua execução. No momento da ação, esta estrutura está em atividade e, após determinada ação, sofre transformações. Trata-se de um processo que leva à adaptação, a

acomodação se apresenta no funcionamento do sistema de esquemas de ação e se modificam para que haja maior integração de dados do meio pela assimilação (PIAGET, 1967/1973).

A compreensão de uma área e/ou de papéis MP dependem de sucessivas integrações e diferenciações, revelando-se importante nesse contexto. As significações de Carol (22;9) permitiram reflexões que enfatizam o “ser” em seu domínio técnico, pessoal e social. Para além disso, a ênfase na necessidade de ressignificar os papéis, considerando as circunscrições que os definem, permitiu a Carol (22;9), por exemplo, compreender que há elementos do compositor e do intérprete na figura do professor. Entretanto as particularidades da função de ensinar não serão encontradas no compositor e intérprete. Esse movimento de diferenciar e integrar as dimensões do músico professor à área é que caracteriza o *Encontro* de Carol (22;9).



CORO FINAL



VOZES EM POLIFONIA

Retomando a analogia que foi proposta neste trabalho, a ópera, enquanto forma musical, pode conter diversas partes. Depende, evidentemente, da época e do contexto. Porém, dentre a estrutura mais difundida, há a italiana, do século XVII, que contém as seguintes partes: Abertura; Atos, sendo geralmente três com diferentes árias recitativas e árias e, por último, um Coro Final (SADIE, 1994).

De acordo com esta forma, o *Coro Final* tem a finalidade de encerrar a obra, concluir o enredo. Consiste no momento em que todos os artistas estão no ou retornam ao palco. É o encontro de todos em cena, o que torna, na maioria das vezes, o final apoteótico. O fato de todo o elenco participar desse momento da obra emergiu a provocação em denominar, esta tentativa de síntese dos *Encontros, Coro Final*.

Diante da pluralidade de significações, integrações, relações que são possíveis de serem realizadas, há de se fazer escolhas e seleções. Isso é que torna a pesquisa e o ser pesquisador ainda mais interessante. Portanto, são apresentadas algumas reflexões possíveis até o momento, uma vez que tais apontamentos se configuram como instáveis e temporários.

Os vários encontros propiciados pelas experiências vividas durante todo este processo resultam em uma reflexão final de significados atribuídos à ópera que se propôs construir. Como salienta Piaget (1967/1973, p. 281): “todo o enlace lógico é indissociavelmente individual e social“. Deste modo, apesar de se sentir representado pelas significações finais do processo, o que se traz aqui é o resultado de muitas vozes que formam um conjunto polifônico de ideias. Ou seja, é coro em que participa todo o elenco envolvido na obra. Então, passa-se à síntese.

Foi objetivo deste estudo analisar as significações de licenciandos em Música acerca dos papéis de músico e professor de modo a compreender os mecanismos do pensamento envolvidos, por meio de situações problematizadoras que constituíram o processo de significação desencadeado. Esta pluralidade de construções é evidenciada nos movimentos possibilitados pelas inter-relações observadas nas significações dos participantes deste estudo, e revelaram-se movimentos distintos, mesmo tendo sido provocados por intervenções sistemáticas guiadas por uma proposta metodológica semelhante.

Além disso, os diferentes instrumentos e materiais de coleta, selecionados para este estudo, também contribuíram para construções distintas dos

participantes. No caso das produções musicais, diferenciaram-se os instrumentos musicais utilizados, o nível de conhecimento e domínio da linguagem e da estruturação musicais e o nível técnico no instrumento musical. As condições tanto do espaço quanto dos materiais disponíveis foram favorecedoras à realização das atividades previstas para cada intervenção, na medida em que permitiram novas formas de organização do espaço sempre que necessárias.

A escolha do instrumento musical pelo participante, tanto na realização da composição quanto na execução instrumental, fez-se importante na medida em que se objetivou respeitar a condição máxima de expressão do sujeito por meio do instrumento de sua formação e vivência, conforme os compromissos éticos assumidos por este estudo. Nas significações provocadas pelas ações musicais, que se propôs investigar as relações ocorridas entre os mecanismos do fazer e compreender musicais, os movimentos do pensamento revelaram-se muito similares nas duas tarefas solicitadas: execução e composição.

O *n* reduzido de participantes favoreceu a análise microgenética dos procedimentos e das estratégias cognitivas reveladas no desempenho prático e nas significações de cada participante. Deste modo, priorizou-se a evolução do pensamento do sujeito e não seus níveis de caráter classificatório, o que denota uma ênfase na qualidade do pensamento do sujeito em um mesmo nível. Enfatizou-se, portanto, os mecanismos envolvidos no fazer e compreender e não os progressos na passagem para um nível superior, tampouco entre os próprios sujeitos.

Os participantes, ao serem convidados a pensar acerca dos papéis de músico e professor, atribuíram valor à própria Área e/ou Música, constituindo-se como categoria em todos os *encontros*. Neste caso, a ênfase está no processo de se tornar consciente e articular ideias sobre nossos próprios processos de pensamento. A este mecanismo, pensar sobre o pensar, Swanwick (2014) denomina metacognição. E, no caso do referencial adotado neste estudo, pode ser compreendido como análogo ao processo da tomada de consciência investigado por Piaget (1974a/1977).

O movimento de significações da música e suas práticas, como os provocados pelas situações forjadas neste estudo, tem o objetivo de identificar uma síntese dialética que leve em conta o que o sujeito pensa e sente, uma vez que se tratam de significações que, obrigatoriamente, perpassam os aspectos de pensar e sentir.

Sob esta perspectiva, a música assume significado num elevado nível de importância pessoal, criando a necessidade de refletir a respeito e compartilhar com outros indivíduos suas experiências, sentimentos e perspectivas. Isto é algo compreensível, tendo em vista que foram analisados estudantes de música de nível superior e que atuam na área. Porém, como mencionado, estes processos de valoração apresentaram-se com diferenças significativas, sendo: afetivo, social, político e simbólico. Ou seja, dentre os quatro participantes, foram obtidas quatro dimensões diferentes de atribuir valor à área. Isto revela a importância de a pesquisa orientar-se de modo a valorizar os detalhes implícitos nas construções e movimentos dos sujeitos no interior dos níveis e categorias e, ao embasar-se no momento, o dado é extraído para ser analisado. A isto, portanto, atribui-se a possibilidade de observar aspectos distintos nas construções musicais no caso dos quatro participantes.

Na tomada de consciência dos papéis de MP, destacaram-se três dimensões de percepção dos papéis e de sua relação com a própria área de atuação. No primeiro, os resultados apontaram para as ações próprias do saber fazer os papéis, reforçando os aspectos técnicos e o domínio da linguagem musical. Notou-se, nesses casos, uma capacidade maior de distanciamento do indivíduo em relação à ideia de campo, que passa a ter uma dimensão ampliada em seu ato de significar. As significações de Baden (22;1) e Glenn (21;5) exemplificam bem estas construções. O segundo movimento revelou aspectos da subjetividade dos papéis propostos, como demonstraram as significações de Carol (22;9). E, como uma terceira dimensão, destacam-se significações que estabeleceram congruências entre estes dois aspectos, como foi o caso do *Encontro* de Naná (31;2).

Em todos os *Encontros*, pode-se perceber que as significações pessoais dos participantes acompanharam o modo como eles organizaram a compreensão de área, pelo menos à época da coleta. As significações que apresentaram uma dimensão mais ampla da área, mostraram menos definição pessoal. Em contrapartida, aquelas que continham mais elementos subjetivos ou enfatizaram os papéis, revelaram-se mais definidas em relação ao próprio campo.

Tais constatações denotam movimentos particulares possíveis de serem provocados nos *encontros* como os que foram propostos. Vale mencionar que isso não quer dizer que a participante X não tenha uma definição, ou que Y não mudará de ideia por apresentar uma dada definição. Simplesmente revelam que, ante as significações, percebem-se as possibilidades de cruzamento entre sentidos.

Abrir mão da avaliação para níveis possibilitou ir ao encontro da teia/trama de relações que o ato criativo representa. Ao mesmo tempo, é importante destacar que é impossível, neste estudo, classificar as condutas dos participantes quando se toma por base uma evolução de níveis de procedimentos mais ou menos elaborados. Por conseguinte, somente pelo viés da microgênese foi possível depreender a complexidade de formas peculiares de construção do conhecimento, ainda que os participantes estivessem sujeitos ao mesmo cenário, instrumentos e materiais. Somam-se a estas vivências dos sujeitos, as intervenções, as quais buscaram atuar da forma mais similar possível, e as experiências vividas no mesmo tempo e espaço no curso de licenciatura que frequentam.

Vale ressaltar que a opção por tal abordagem foi favorecedora da análise, uma vez que as particularidades mencionadas não permitem que os sujeitos sejam comparáveis entre si. O que se pretendeu com esta proposição foi, justamente, promover *encontros* como elementos favorecedores da identificação dos mecanismos envolvidos no fazer e compreender musicais.

Os aspectos funcionais, amplamente defendidos na microgênese, permitiram ao pesquisador encontrar-se com os percursos trilhados pelo pensamento dos participantes. Ampliar a compreensão e tomar consciência do campo e dos papéis nele envolvidos exigem, por parte dos sujeitos, inúmeros questionamentos que os capacitam passar de um nível de conhecimento elementar para um patamar mais elaborado de compreensão, sem desconsiderar as ações envolvidas nos processos do fazer musical criativo que precedem a reflexão. Embora o compreender seja mais elaborado e complexo se comparado ao saber fazer, envolver estas duas dimensões da tomada de consciência não o torna mais importante no processo de construção do conhecimento. É impossível, para que ocorra esta transformação da ação em compreensão, que não seja pela via do próprio fazer, como propõe o referencial piagetiano.

A possibilidade de se compreender a microgênese do pensamento dos sujeitos em um contexto pedagógico, como foi o caso deste estudo, assume uma posição particular porque permite observar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, quais são as qualidades dos processos de construção das significações e, assim, detectar quais são as habilidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência de

processos de ensino e aprendizagem musicais mais assertivas, sejam para a formação do músico ou do professor de música.

A implicação que se extrai de tal pesquisa é que, mesmo os participantes tendo vivenciado situações problematizadoras semelhantes e sendo estruturadas metodologicamente, nenhum deles apresentou o mesmo percurso de compreensão dessas vivências, uma vez que trouxeram aspectos de compreensão muito distintos. Embora o resultado deste processo de análise tenha se configurado semelhante ao modo de apresentar os dados, o movimento mostrou-se peculiar quanto aos processos de construção de cada participante, apesar de os encontros ocorridos terem sido provocados por uma proposição metodológica similar. Os diferentes achados revelam a condição própria de cada participante em estabelecer um tipo de encontro, possibilitado pela estrutura e nível de consciência que lhes são possíveis no momento – como regem os princípios piagetianos.

É pertinente destacar que os resultados evidenciam a urgente necessidade de mais investigações neste campo, promovendo uma compreensão cada vez mais acurada sobre esta formação, de modo a contribuir para a formulação de ações específicas que favoreçam a educação musical, tanto na escola regular quanto nos mais diversos espaços educativos. As significações revelam tal necessidade, uma vez que foram encontradas ações e/ou interesses mais voltados às práticas artísticas em detrimento das pedagógicas, havendo, pois, predomínio do papel do músico no lugar do professor. Estudos como os apresentados nesta pesquisa (PIRES, 2015; FIGUEIREDO, 2005; GRANJA, 2006) revelam a necessidade de professores de música disponíveis para a atuação na educação básica.

Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento do ato criativo, contemplado neste estudo pela escuta, execução e composição, caracteriza-se pela construção gradativa de uma visão de conjunto. Tal visão é propiciada pela formação de interdependências e conexões que modificam os modos de produção do conhecimento. Ou seja, as práticas criativas promovem aprendizagens que fundamentam as trocas simbólicas do discurso musical, como revelam as significações dos participantes. Desde que o sujeito esteja engajado com o propósito de articular e comunicar seu pensamento e sentimentos em um discurso musical, o produto resultante de sua composição deve ser levado em consideração como expressão legítima de sua vida tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo.

No ato criativo não é possível controle por parte dos envolvidos. Ou seja, não há um desenho prévio nem para o pesquisador e nem para o participante. Mesmo com consignas estabelecidas *a priori*, existem muitas possibilidades, uma vez que deve haver o necessário, caso contrário, não há os possíveis. O ato criativo não ocorre do nada, a necessidade tem que estar posta. Logo, a necessidade criada neste estudo foi tocar uma peça de livre escolha (execução), compor utilizando uma nota só, dentre outras. Quando são postas estas duas condições como necessárias, o pesquisador permite a abertura dos possíveis. Segundo Piaget (1985/1986), o real em si mesmo é composto por objetos e acontecimentos conhecidos ou desconhecidos. Existe em si, independentemente do sujeito.

O possível supõe o campo livre das combinações de ações e inscreve-se no campo das inferências do sujeito. O necessário é definido como produto das atividades do sujeito e está subordinado às deduções que o sujeito realiza em e sobre uma situação. Isto é, para atingir o objetivo no fazer musical, o sujeito gera, valendo-se do que conhece, diferentes possibilidades de atuação.

Assim, assumimos que a execução, a composição e a apreciação musicais são modalidades de ação essenciais para o relacionamento do indivíduo com a música. Isto quer dizer que tais modalidades, em sua singularidade, natureza psicológica e procedimentos, proporcionaram vivências de diferentes “papéis representativos” ao sujeito, de modo a desenvolver sua compreensão e comunicar seu pensamento musical.

Isto não quer dizer que, ao considerar o ato criativo em música, toda a produção seja considerada musicalmente significativa ou musicalmente válida. É preciso entender o quanto essa ação promove *encontros* capazes de envolver e provocar o engajamento dos sujeitos nela envolvidos, tendo o propósito de articular e comunicar seu pensamento e expressividade no discurso musical – como os que foram objetivados no contexto desse estudo.

Sob esta compreensão, o *encontro* favoreceu os processos de regulação, tomada de consciência, abstrações, generalizações, próprios aos mecanismos do fazer e compreender, tal como discutidos no referencial teórico. A aproximação feita entre os *encontros* e os mecanismos do fazer e compreender se estabeleceram por meio da ação de resolver situações problematizadoras e de atribuir sentido a elas em um espaço-tempo específico.

Por esta razão, faz-se necessário novos caminhos para se pensar o

o desenvolvimento do profissional músico e professor, estabelecendo mecanismos que favoreçam a autonomia dos estudantes no sentido de que tomem, independentemente, decisões didático-pedagógicas e tal autonomia começa a ser construída a partir da licenciatura. Faz-se necessário mobilizar os estudantes de licenciatura em música para que assumam o compromisso de atuação na educação básica, em particular nos sistemas públicos.

Sob esta lógica, uma educação musical de *Encontros* compreende uma educação que possibilite, a quem nela se envolva, condições de tomada de consciência dos processos constituídos no ser e no estar da experiência musical. Para a criação de uma educação musical de *Encontros*, faz-se necessário, antes de tudo, praticar a reflexão sobre a própria prática, sobretudo no contexto da formação daqueles que serão os profissionais habilitados para atuarem nos mais diversos espaços.

O presente estudo visa contribuir para a ampliação das pesquisas que se propõem compreender as relações existentes entre os mecanismos cognitivos e a produção de sentidos ao conhecimento musical em adultos, sobretudo com estudantes de Música, contexto no qual a investigação aconteceu. Sendo os cursos superiores de música responsáveis por formarem o músico e o professor de música, exercem, também, um papel fundamental na formação sociopolítica dos sujeitos. Em contrapartida, exigem dos músicos e professores de música em formação constante autocrítica e honesta reflexão não somente para uma melhor compreensão da música e de suas pedagogias, mas para formar cidadãos reflexivos, capazes de interagirem em um mundo cada dia mais complexo.

As reflexões levantadas aqui, em consonância com o referencial teórico piagetiano, visam promover o pensamento de um ensino de música que não seja impositivo, mas comprometido, de modo social, ético e político, com práticas que valorizem o ato criativo e a tomada de consciência de seus processos. Cabe lembrar que o ensino superior, por ser aquele que mais se compromete com a sociedade, pelo menos no sentido de avanços tecnológicos e científicos, deve assumir a responsabilidade de formar músicos e professores cada vez mais conscientes de seu papel em sociedades plurais.

DE VOLTA À COXIA...



SIGNIFICAÇÕES DO PESQUISADOR FRENTE AO PROCESSO – UM ÚLTIMO ENCONTRO

“Fecham-se as cortinas”! Ao final do espetáculo, o pesquisador, como integrante do elenco da ópera que acaba de acontecer, retorna à coxia... O *encontro* do pesquisador, assim como do artista, e do professor, ao deixar a sala de aula, não se finda após a realização da empiria e da análise dos dados da pesquisa. Pelo contrário, ele pode e deve continuar num tempo e espaço próximos de tudo o que aconteceu... ali mesmo, na “coxia”. Afinal, ainda há muito o que se pensar, aprender, antecipar, relacionar, construir. Isto se dá em um constante devir.

O ato de *voltar à coxia*, trata-se, portanto, de um aprofundamento sobre a compreensão do processo que acaba de ser vivido. A tentativa de enumerar as implicações do trabalho, de enxergar a própria funcionalidade do processo, de torná-lo algo útil do campo funcional, talvez seja um anseio de transformá-lo em uma espécie de “ferramenta”.

Pensar sobre este processo, fez-me²⁵ recordar de um belíssimo texto lido há algum tempo do filósofo brasileiro Rubem Alves (1933-2014). O texto em questão chama-se *Caixa de brinquedos*²⁶. Nele, tendo como inspiração Santo Agostinho (354 d.C. – 430 d.C.), o autor diz que todas as coisas que existem são divididas em duas ordens: a ordem do *uti* e a ordem do *frui*.

A ordem do *uti* é a do útil, do utensílio, portanto, é da ordem da ferramenta. E por serem ferramentas, são aquelas coisas que dão lugar ao poder. Já o *frui*? O *frui* é justamente o oposto. É o lugar das coisas que não são ferramentas. Pelo contrário, é a ordem das coisas que parece que não servem para nada. Aquelas que são desnecessárias. Essas coisas não conferem poder porque não são ferramentas. Por isso mesmo, elas são da ordem do prazer, do lúdico, do poético. Elas existem não para serem usadas, mas para serem gozadas. Não seriam todas essas coisas da ordem do *frui* pseudo-inúteis?

²⁵ Tratando-se de continuidade da significação do pesquisador iniciada no início da tese, retomar-se-á a primeira pessoa do singular.

²⁶ Consta na obra *Educação dos Sentidos* (ALVES, 2005). Provocada pelo mesmo texto, a educadora Teca Alencar de Brito (2010) discorre sobre o jogo relacional que se estabelece entre a ferramenta e o brinquedo, nos territórios da música e da educação musical. Assim como Alves, Brito também foi fonte de inspiração para esta reflexão final.

Então outras perguntas me faço: Educação e Música, duas áreas unidas neste estudo, são da ordem do *uti* ou *frui*? São ferramentas ou são brinquedos? Será que temos ensinado nossos alunos a lerem, escutarem, desenharem o mundo como se fossem brinquedos ou, apenas, ferramentas?

A educação musical pelo *Encontro* estabelece, justamente, esse lugar onde *uti* e *frui* se encontram. Educação Musical pelo *Encontro* é jogo e, ao mesmo tempo, ferramenta. Aquilo que é lógico e afeto. Aquilo que é pensamento e prática. Aquilo que é psicológico e social. São, ao mesmo tempo, o ensinar e o aprender. São interdependentes, indissociáveis, complementares. Não se trata de ser um ou outro, mas um e outro. Não há como separar!

Educação Musical pelo *Encontro* é propiciar desequilíbrios, provocar. É algo vivo, dinâmico. É poder operar e (co)operar. É integrar e diferenciar. É parte e todo. É espaço que permite tomadas de consciência. É fazer e compreender. É aquilo que contribui à nossa qualificação como ser humano na interação com o outro, com o mundo ou consigo mesmo. É fazer música e produzir significados no tempo e espaço. É modo de resistência e de reinvenção. É quando músico e professor, estudante e pesquisador demonstram suas vulnerabilidades e, nesse processo, crescem e amadurecem juntos.

Nesse lugar, onde as relações são de interdependências e complementares, é onde o **Músico** encontra o **Professor**. Ou seria o contrário? Tanto faz, nesta relação não há ordens e tampouco hierarquias. Em síntese: sou músico na sala de aula, mas também sou professor no palco. Eis aí o meu próprio *Encontro*!

REFERÊNCIAS

(Data original de publicação logo após o nome do autor).

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Afredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Rubem. A caixa de brinquedos. *In*: ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

ARAÚJO, Andersonn H. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFR. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 22, N. 33, p. 155-163, 2014.

ARAÚJO, Rosane C.; OPIECHON, Susan S.; ARAÚJO, Carolina B.; ALONSO, Maitê V. Perspectivas de estudantes/professores de música sobre o conceito de criatividade musical e características do comportamento musical criativo. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, 5(2), p. 39–51. Curitiba, jan-jun. 2018.

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. *In*: CAMILONI, Alicia R. W. de et al. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2007. p. 125-162.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

BELLOCHIO, Cláudia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 24, N. 36, p. 8-22, jan.jun. 2016.

BENEDICTIS, Saviano de. **Terminologia Musical: vademecum indispensável a todos os estudantes e amadores da música**. São Paulo: Ricordi, 1970.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 03, p. 9-16, jun. 1996.

BEYER, Esther. Fazer ou entender música? *In*: BEYER, Esther (Org.). **Ideias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

BISPO, Neusa Lopes. **Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2000. Universidade Estadual de Campinas - Campinas, 2000.

BLANNING, Tim. **O triunfo da música**: a ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte. Trad. Ivo Korytowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei nº 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Ferramentas com brinquedos**: a caixa da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 24, p. 89-93, set. 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**: volume 1. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAREGNATO, Caroline. **A compreensão musical da criança**: o desenvolvimento das noções de simultaneidade e de igualdade de durações. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CAREGNATO, Caroline. Relações entre a teoria espiral do desenvolvimento musical e a Epistemologia Genética. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília/SP, V. 5, N. 1, jan./jul. 2013.

CAREGNATO, Caroline. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 95-109, jan./jun. 2015.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a didática**: ensaios. São Paulo: Saraiva, 1974.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de et al. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. **Opus**, v. 25, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019.

CARRAHER, Terezinha N. **O método clínico**: usando os exames de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1983.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Teste de Habilidades Específicas em Música: um relato de experiência. **Revista Música e Linguagem**, v.1, n. 4, p.17-36, 2015.

DELALANDE, François. Gould's Gesturing: Elements for Semiology of Musical Gesture. *In*: GUERTIN, Ghyslaine (Org.). **Glenn Gould: Universe of a Genius**. Québec: Louise Courteau, 2012, p. 1-22.

DELALANDE, François (1984). **A música é um jogo de criança**. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Papirus Editora, 1997.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DENORA, Tia. How is Extra-Musical Meaning Possible? Music as a Place and Space for "Work". **Sociological Theory**, Vol. 4, No. 1, p. 84-94, 1986.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FINNEGAN, R. (1989). **The hidden musicians**. Middletown: Wesleyan University Press, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas a fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade – aspectos gerais. *In*: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 9-59, 2010.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília F. Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, jul./dez. 2014.

GARCIA, Heloiza Helena G. de Oliveira. **Adolescentes em grupo**: aprendendo a cooperar em oficina de jogos. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música**: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GONÇALVES, Lílian Sobreira; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 137-153, jul./dez. 2014.

GRANJA, Carlos Eduardo S. Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GRAYLING, A. C. Epistemologia. *In*: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. (Orgs.). **Compêndio de filosofia**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HALLAN, Susan. Musicality. *In*: MCPHERSON, Gary. **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University, 2016. p. 67-80.

HAREWOOD, Conde de (Org.). **Kobbé: o livro completo da ópera**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HARGREAVES, David (1986). **The development psychology of music**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

HENTSCHKE, Liane. **Musical development: testing a model in the audience-listening setting**. 1993. Thesis (Ph.D. in Music Education) – University of London Institute of Education, London, 1993.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

INHELDER, Bärbel; CELLÉRIER, Guy et al. **O desenrolar das descobertas da criança**: um estudo sobre as micrgêneses cognitivas. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação**: a música nas escolas públicas 1838 – 1971. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso. Interações musicais via webconferência no curso de licenciatura em música a distância da UnB. **Revista da ABEM**, V. 27, N. 42, p. 113-130, jan.jun. 2019.

KEBACH, Patrícia F. Carmem. A criação de novidade nas condutas musicais. In: BEYER, Esther (Org.). **O som e a criatividade**: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. 111-132.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.

KEBACH, Patrícia F. Carmem. **Musicalização coletiva de adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. 2008. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

KEENAN JÚNIOR, Daltro Keenan; SCHAMBECK, Regina Finck. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 160-174, jul.dez. 2017.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. A nova imagem do mundo: estética, estruturalismo e planimetria. In: MARTINS, José Educarado (ed.). **Revista Música**, São Paulo: ECA-USP, v. 2, n. 2, p. 85-90, 1991.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). **Educação musical**: cadernos de estudo n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997a. p. 53-57.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (Org.). **Educação musical**: cadernos de estudo n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997b. p. 45-49.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A inteligência piagetiana. In: BANKS-LEITE (Org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 97-116.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LIGETI, György. **Musica Ricercata** (partitura). Mainz: Shott Musik International GmbH & Co. KG, 1995.

MACEDO, Lino de. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

- MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, Diandra Dal Sent. **Epistemologia genética e neurociências**: construção do sujeito cognoscente. 2015. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo a composição musical infantil. 2005. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MANO, Amanda de Mattos Pereira; SARAVALI, Eliane Giachetto. As relações entre a construção da abstração reflexionante e o conhecimento social: um estudo psicogenético. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 759-779, set./dez. 2014
- MORAES, J.Jota. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.
- NÓVOA, ANTÓNIO. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Alda. Pesquisa em psicologia da música. *In*: V ENCONTRO ANUAL DA ABEM e 5º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 1996, Londrina. **Anais da ABEM**, Londrina, 1996. p. 59-86.
- O'NEILL, Susan A.; SENYSHYN, Yaroslav. How learning theories shape our understanding of music learners. *In*: In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter R. (Orgs.). **Menc handbook of research on music learning**. New York: Oxford University Press, 2011, p. 3-34.
- OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. **Opus**, V. 23, N. 3, p. 166-192, dez. 2017.
- PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Org.). **Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa, Editora UFPB, 1995.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.
- PEREIRA, Marcos V. Medeiros. Licenciatura em Música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.
- PIAGET, Jean (1924). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean (1926). **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Trad. Adail Ubirajara Sobral. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean (1937). **A construção do real na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, Jean (1945). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean (1948). **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

PIAGET, Jean (1964). **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, Jean (1967). **Biologia e Conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean (1970). **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. Fundamentos científicos para a educação do amanhã. In: PIAGET, Jean et al. (1972). **Educar para o futuro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974, p. 9-34.

PIAGET, Jean (1974a). **A tomada de consciência**. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade São Paulo, 1977.

PIAGET, Jean (1974b). **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean (1975). **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. (1977). **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean et al. (1978). **Investigaciones sobre la generalización**: estudios de epistemología y psicología genéticas. México: Premia, 1984.

PIAGET, Jean (1980). **As formas elementares da dialética**. Trad. Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean (1981). **O possível e o necessário**: evolução dos possíveis na criança. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais (1970). Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Vers une logique des significations**. Genève: Mourionde, 1987.

PIANTAVINI, Francismara Neves de Oliveira. **Jogo de regras e construção de possíveis**: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica. 1999. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a *expertise* e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez. 2015.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, N. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. *In*: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (org.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 25, N. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Piaget século XXI**. Campinas: IDB, 2002.

REIS, Leandro Augusto dos. **Música como jogo**: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília/SP, V. 5, N. 1, jan-jul. 2013.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**, edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade**: a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2002.

SANTOS, Gabriel Matsudo dos; CERNEV, Francine Kemmer. A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de Licenciatura em Música. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 149-162, jan./jun. 2019.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 211-236, jun. 2016.

SARAVALI, Eliane G. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 23-41, jun. 2004.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491/1136>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SCHAFER, Raymond Murray. **Ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

SEASHORE, Carl (1938). **Psychology of Music**. New York: Dover Publications, 1967.

SHIMABUCO, Luciana Sayure. **A forma como resultante do processo composicional de György Ligeti no primeiro livro de Estudos para piano**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. Ana Maria Dalle Luche e Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Música midiática & gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith, TILLMAN, June. The sequences of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Musical Education**, v. 3, n. 3, p. 305-339, nov. 1986.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

SWAWNICK, Keith (1988). **Música, mente e educação**. Trad. Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Auêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith. Reflection, theory and practice. **British Journal of Music Education**, n. 25. Cambridge University Press, p. 223-234, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Ed.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna. 2003. p. 13-28.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1995.

WEBSTER, Peter R. Construction of music learning. In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter R. (Orgs.). **Menc handbook of research on music learning**. New York: Oxford University Press, 2011, p. 35-83.

WEBSTER, Peter R. Big Ideas in music teaching and learning: implications for cognitive research and practice. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 24, n. 37, 8-16, jul.dez. 2016.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007.

WIKTIONARY: **the free dictionary**. Disponível em: <<http://www.wiktionary.org/wiki/percontor#Etymology>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ZAGONEL, Bernadete. **O que é gesto musical**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

ZIMMERMAN, Marilyn P. Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical.
In: GAINZA, Violeta Hensy (Org.). **Nuevas perspectivas de la educación musical**.
Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de Indetificação

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de nascimento: ___ / ___ / ___

1 – Identifique as disciplinas cursadas.

1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série	
<input type="checkbox"/> Ativ. de Prát. de Ensino I		<input type="checkbox"/> Ativ. de Prát. de Ensino I		<input type="checkbox"/> Análise I		<input type="checkbox"/> Análise II	
<input type="checkbox"/> Canto Coral I		<input type="checkbox"/> Canto Coral II		<input type="checkbox"/> Ativ. Estágio I		<input type="checkbox"/> Arranjo II	
<input type="checkbox"/> Educação Musical I		<input type="checkbox"/> Ed. Musical II		<input type="checkbox"/> Arranjo I		<input type="checkbox"/> Ativ. Estágio II	
<input type="checkbox"/> Expressão Corporal		<input type="checkbox"/> Harmonia I		<input type="checkbox"/> Harmonia II		<input type="checkbox"/> Estética	
<input type="checkbox"/> História da Arte		<input type="checkbox"/> Hist. da Música II		<input type="checkbox"/> Hist. da Música III		<input type="checkbox"/> Libras	
<input type="checkbox"/> História da Música I		<input type="checkbox"/> Lab. de Criação II		<input type="checkbox"/> Met. e Prát. Ens. I		<input type="checkbox"/> Met. Pesq. III	
<input type="checkbox"/> Lab. de Criação I		<input type="checkbox"/> Música e Tecnologia		<input type="checkbox"/> Met. Pesquisa II		<input type="checkbox"/> Met. Prát. Ens. II	
<input type="checkbox"/> Met. de Pesquisa I		<input type="checkbox"/> Percepção II		<input type="checkbox"/> Mús. Cult. Soc.		<input type="checkbox"/> Oficina II	<input type="checkbox"/> Violão V
							<input type="checkbox"/> Piano IV
<input type="checkbox"/> Piano I	<input type="checkbox"/> Violão I	<input type="checkbox"/> Piano II	<input type="checkbox"/> Violão II	<input type="checkbox"/> Oficina I	<input type="checkbox"/> Violão IV	<input type="checkbox"/> Regência II	
					<input type="checkbox"/> Piano IV		
<input type="checkbox"/> Percepção I		<input type="checkbox"/> Psic. da Educação		<input type="checkbox"/> Percepção III			
<input type="checkbox"/> Técnica Vocal I		<input type="checkbox"/> Técnica Vocal		<input type="checkbox"/> Regência I			

2 – Identifique as disciplinas que você está matriculado neste ano letivo.


1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série	
<input type="checkbox"/> Ativ. de Prát. de Ensino I		<input type="checkbox"/> Ativ. de Prát. de Ensino I		<input type="checkbox"/> Análise I		<input type="checkbox"/> Análise II	
<input type="checkbox"/> Canto Coral I		<input type="checkbox"/> Canto Coral II		<input type="checkbox"/> Ativ. Estágio I		<input type="checkbox"/> Arranjo II	
<input type="checkbox"/> Educação Musical I		<input type="checkbox"/> Ed. Musical II		<input type="checkbox"/> Arranjo I		<input type="checkbox"/> Ativ. Estágio II	
<input type="checkbox"/> Expressão Corporal		<input type="checkbox"/> Harmonia I		<input type="checkbox"/> Harmonia II		<input type="checkbox"/> Estética	
<input type="checkbox"/> História da Arte		<input type="checkbox"/> Hist. da Música II		<input type="checkbox"/> Hist. da Música III		<input type="checkbox"/> Libras	
<input type="checkbox"/> História da Música I		<input type="checkbox"/> Lab. de Criação II		<input type="checkbox"/> Met. e Prát. Ens. I		<input type="checkbox"/> Met. Pesq. III	
<input type="checkbox"/> Lab. de Criação I		<input type="checkbox"/> Música e Tecnologia		<input type="checkbox"/> Met. Pesquisa II		<input type="checkbox"/> Met. Prát. Ens. II	
<input type="checkbox"/> Met. de Pesquisa I		<input type="checkbox"/> Percepção II		<input type="checkbox"/> Mús. Cult. Soc.		<input type="checkbox"/> Oficina II	<input type="checkbox"/> Violão V
<input type="checkbox"/> Piano I	<input type="checkbox"/> Violão I	<input type="checkbox"/> Piano II	<input type="checkbox"/> Violão II	<input type="checkbox"/> Oficina I	<input type="checkbox"/> Violão IV	<input type="checkbox"/> Regência II	
					<input type="checkbox"/> Piano IV		
<input type="checkbox"/> Percepção I		<input type="checkbox"/> Psic. da Educação		<input type="checkbox"/> Percepção III			
<input type="checkbox"/> Técnica Vocal I		<input type="checkbox"/> Técnica Vocal		<input type="checkbox"/> Regência I			




APÊNDICE B – Protocolo I

1) ASPECTOS GERAIS	
a) Compreensão da área;	- O que é Música para você?
b) Trajetória acadêmica;	<ul style="list-style-type: none"> - O que o levou a optar por um curso de licenciatura em Música? - Das disciplinas cursadas por você até o momento, qual(is) você gosta mais e por quê? - Em qual(is) projeto(s) você participa? - Por que você escolheu esse(s) projeto(s)? - Você gosta de participar desse(s) projeto(s)? Por quê? - [Sendo mais de um] Qual você gosta mais? Por quê? - Conte um pouco de sua atuação nesse(s) projeto(s).
c) Análise do contexto social;	<ul style="list-style-type: none"> - Nesse atual cenário sociopolítico nacional, que implicações há, na sua opinião, no ser músico? - E no ser professor?
d) Condições atuais das produções músico-pedagógicas e perspectivas futuras	<ul style="list-style-type: none"> - Fora do contexto acadêmico, você realiza outras atividades musicais? Quais? No caso de atuação como professor de música: <ul style="list-style-type: none"> - [Se sim] Há quanto tempo atua? Função? Local? - [Se não] Por quais motivos não atua? No caso de atuação como músico: <ul style="list-style-type: none"> - [Se sim] Há quanto tempo atua? Função? Local?

	<p>- [Se não] Por quais motivos não atua?</p> <p>Para todos os sujeitos, independente se atua como músico ou como professor de música:</p> <p>- Como você se vê após terminar o curso?</p>
2) SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS	
a) Composição	b) Execução
<p>- Descreva o processo de criação da proposta de hoje.</p> <p>- Explique o porquê dessas escolhas na sua composição.</p>	<p>- Explique o porquê da escolha dessa peça.</p> <p>- Que aspectos você levou em consideração para a execução desta peça?</p>

APÊNDICE C – Protocolo II

A) Descrição inicial	Músico	
	Compositor	Intérprete
	- O que você entende por composição musical?	- O que você entende por performance musical?
	Professor	
		- Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Música?
B) Autocaracterização	- Nas suas práticas você tem o hábito de improvisação?	- Você se considera um intérprete? Por quê?
	- Você tem composições próprias?	
	- [Se não] - Por quê? - [Se sim] - Quantas? - Quais os gêneros? - Você se considera compositor? Por quê?	
	Professor	
	- Hoje, você se considera mais compositor ou mais professor de música? Por quê?	- Hoje, você se considera mais intérprete ou mais professor de música? Por quê?
C) Atributos	- Quais atributos o músico precisa ter para ser considerado um compositor?	- Quais características são necessárias para o músico ser considerado intérprete?
	- O que torna alguém um bom compositor?	- O que torna alguém um bom intérprete?
	- E um péssimo?	- E um péssimo?
	Professor	
	- Estes atributos citados por você são importantes para ser um bom professor? Por quê?	- Estes atributos citados por você são importantes para ser um bom professor? Por quê?

A) Descrição inicial	Músico	
	Compositor	Intérprete
	- O que você entende por composição musical?	- O que você entende por performance musical?
	Professor	
	- Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Música?	
) Representações	- Conte uma experiência de algo vivido por você e que, na sua opinião, represente bem o que é ser compositor (pessoa, evento, situação, peça, etc.).	- Conte uma experiência de algo vivido por você e que, na sua opinião, represente bem o que é ser intérprete (pessoa, evento, situação, peça, etc.).
	- Por que você escolheu essa experiência, especificamente?	- Por que você escolheu essa experiência?
	- Dê exemplos de músicos que, para você, são exemplos de compositores.	- Dê exemplos de músicos que, para você, são exemplos de intérpretes.
	- Por que dessas escolhas?	- Por que dessas escolhas?
Professor		
	- Anteriormente você os contou uma experiência envolvendo a composição, hoje sobre a interpretação, agora nos conte algo que, para você, represente bem o que é ser professor de música. - Por que dessa escolha, especificamente?	
E) Justificativas	Há distinção entre compositores e músicos de modo geral? [Se sim] Quais? [Se não] Por quê?	- Todo músico é intérprete? Por quê?
	Professor	
		- Há distinção entre ser músico e ser professor de música? Explique.
F) Valor	- Como você avalia o trabalho com composição na sua formação acadêmica?	- Como você avalia o trabalho com a performance na sua formação acadêmica?
	- Qual a importância dessas questões para sua prática como músico e como professor de música ?	- Qual a importância dessas questões para sua prática como músico e como professor de música ?