

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alessandro Cabral de Vasconcelos

**Representações Sociais de licenciandos em educação
musical: referências da mídia na formação dos
professores de música**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alessandro Cabral de Vasconcelos

Representações Sociais de licenciandos em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação
Orientadora: Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa

Taubaté – SP
2018

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

V331r Vasconcelos, Alessandro Cabral de

Representações sociais de licenciandos em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música. / Alessandro Cabral de Vasconcelos. - 2018. 172f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa, Departamento de Comunicação Social.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Música. 3. Educação musical. 4. Representações sociais. 5. Formação de professores. I. Título

ALESSANDRO CABRAL DE VASCONCELOS

Representações Sociais de licenciandos em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e
Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano,
Identidade e Formação

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Paulo Roxo Barja

Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura _____

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico este trabalho a todos os profissionais da música que, de alguma forma, trabalham para que o Brasil se torne um país que valorize a arte, a cultura e a educação

AGRADECIMENTOS

À inteligência suprema do universo, por conceder-me os atributos necessários para a busca do conhecimento e, mesmo nas dificuldades, força para nunca desistir.

Aos meus pais e irmão, Clair Cabral, Maria Zélia e Anderson, por me ajudarem pacientemente, nestes dois últimos anos.

À minha namorada Tais Pires, pela paciência com meu mau humor nos dias de tensão para cumprimento dos prazos.

Aos Diretores da Faculdade Santa Cecília (FASC), Patrícia e Marco Baptistela, pelo apoio profissional e financeiro durante toda essa caminhada.

A minha orientadora Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa, pela excelente orientação e pela paciência que teve em todos os meus momentos de crise e dúvidas na composição deste trabalho.

A todos os professores do mestrado em desenvolvimento humano, pelas excelentes aulas ministradas, em especial à Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, pela atenção e ajuda nos momentos em que mais precisei.

Aos amigos do MDH turma de 2016, em especial a Daniel Cristiano, Lerrine Marrie e Daniela Araújo, pelos momentos de descontração e pelos muitos debates intelectuais.

Ao meu amigo Vinicius Machado, proprietário do botequim Vila Santa, espaço no qual muitas páginas deste trabalho foram realizadas.

Aos meus alunos, motivo da realização deste trabalho, que me proporcionam o meu maior aprendizado.

E a todos que acreditam que a música é uma ferramenta poderosa para auxiliar no desenvolvimento do ser humano e que a ela se dedicam.

Na obra musical existe sempre uma zona de irrealidade que só pode ser apreendida através da mediação de obras assimiladas e experiências vividas, com as quais não precisamos, necessariamente, identificar-nos, mas que apreendemos e observamos.

(LUCIANO BERIO, 1981)

RESUMO

Investigaram-se as Representações Sociais (RS) da música de licenciandos em educação musical e os tipos de referências da música midiática que existem nessas representações. Pela aplicação da Lei 11769/2008, a música passou a ser conteúdo obrigatório no âmbito do componente curricular de Arte. Considerando que, desde 1930 as mídias de massa vêm influenciando, de forma crescente, a música de maneira incisiva em todo o mundo, objetivou-se investigar em que medida a música veiculada massivamente pela mídia é referida nas RS dos alunos da licenciatura em música. Para tanto, foi realizado um grupo focal com 12 sujeitos, composto por estudantes do primeiro ao sexto semestre do curso de música de uma faculdade de uma cidade do vale do Paraíba paulista. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de questões abertas e uma dinâmica de apreciação, em grupo, de trechos de música erudita, popular e midiática. A análise demonstra que, dentre outras influências, as músicas veiculadas pela mídia exercem fortes referências nas RS dos licenciandos em todos os semestres do curso, e que as disciplinas técnicas da graduação, como harmonia, história da música, estética, criação e apreciação musical são as mais determinantes nas mudanças dessas representações. Demonstra também que os licenciandos ainda não têm um aprofundado embasamento teórico em estética, sociologia e filosofia da música, o que leva à constatação de que a licenciatura ainda precisa de maior aporte teórico nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano. Música. Educação Musical. Representações Sociais. Formação de Professores.

ABSTRACT

We investigated the Social Representations (RS) of the music of licenciandos in music education and the types of references of the media music that exist in these representations. Through the application of Law 11769/2008, music became mandatory content within the curricular component of Art. Considering that, since 1930, mass media have been increasingly influencing music in an incisive manner throughout the world, the objective was to investigate the extent to which the music massively conveyed by the media is referred to in the RS of the undergraduate students in music. For that, a focal group with 12 subjects was composed, composed of students from the first to the sixth semester of the music course of a university in a city in the Paraíba Valley of São Paulo. It was used as an instrument of data collection a script of open questions and a dynamic of appreciation, in group, of stretches of erudite, popular and media music. The analysis shows that, among other influences, the music transmitted by the media exerts strong references in the RS of the graduates in all the semesters of the course, and that the technical disciplines of graduation, such as harmony, music history, aesthetics, creation and musical appreciation are the most determinant in the changes of these representations. It also shows that graduates do not yet have a deep theoretical basis in aesthetics, sociology and philosophy of music, which leads to the realization that the degree still needs a greater theoretical contribution in this sense.

KEYWORDS: Human development, Music, Musical education, Social representations, Teachers formation.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

Dédalus - Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo

IBCT – BDTD - Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

IES - Instituição de Ensino Superior

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RS - Representações Sociais

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Unitau - Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO DA LITERATURA: Relações entre música midiática, Educação Musical e Representações Sociais	19
1.1 Levantamento de descritores	19
1.1.1 Representação Social aplicada à música	20
1.1.2 Música, educação e Desenvolvimento humano	21
1.1.3 Música, mídias e indústria cultural	24
1.2 Referencial teórico	26
1.2.1 Representação Social	26
1.2.1.1 A música como objeto de Representação Social	32
1.2.2 A estética e o gosto	36
1.2.3 Música e Desenvolvimento humano	39
1.2.3.1 Música e ciência	44
1.2.3.2 Música, educação e desenvolvimento humano	45
1.2.3.2 Música e Psicologia	48
1.2.3.3 Música e educação	53
1.2.3.4 Educação musical no Brasil	66
1.2.4 Música e mídias	70
1.2.4.1 Reprodutibilidade Técnica	74
1.2.4.2 Indústria Cultural	77
1.2.4.3 Indústria cultural x Reprodutibilidade técnica	81
1.2.4.4 Táticas e Estratégias	82
2 PERCURSO METODOLÓGICO	84
2.1 Tipo de Pesquisa	84
2.2 Amostra	86
2.3 Instrumentos	87
2.4 Procedimentos para Coleta de Dados	89
2.5 Procedimentos para Análise de Dados	90

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: Representações Sociais de licenciandos em Educação Musical	92
3.1 Educação musical e formação musical: licenciatura x bacharelado	92
3.1.1 Educação musical: contextos erudito, popular e midiático	99
3.1.2 A contextualização da música na educação	103
3.2 A estética, o gosto e a qualidade musical para os licenciandos em música	106
3.3 Referências midiáticas na formação dos professores e música	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
ANEXO A – Ofício	
ANEXO B – Termo de Autorização	
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
ANEXO D – Protocolo de inscrição na Plataforma Brasil	
ANEXO E – Alteração da Lei 9.394	
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados Quantitativo – Roteiro	
APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo – Transcrição	

LISTA TABELAS

Tabela 1 –Música e Representações Sociais	20
Tabela 2 – Música e educação	22
Tabela 3 – Música e Desenvolvimento humano	22
Tabela 4 – Música e Mídia	24
Tabela 5 – Música e Indústria cultural	25
Tabela 6 – Semestre e idade	86
Tabela 7 - Música, épocas, compositor e estilo	90
Tabela 8 – Semestre, idade e mídias	110

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a formação de professores de música é realizada em cursos específicos de licenciatura na área. De acordo com a edição de 2017 do Guia do Estudante¹, há mais de 600 cursos de música oferecidos no país. Em geral, as graduações em música centram-se em uma das seguintes áreas: nas licenciaturas, composição e regência, e principalmente instrumento, no caso dos bacharelados. No vale do Paraíba paulista existem 7 instituições de ensino superior (IES) que oferecem cursos de graduação em música, sendo 6 cursos de licenciatura em música e 1 curso de bacharelado em instrumento. Dentre os cursos de licenciatura, apenas 1 é presencial.

O curso de bacharelado em música visa formar músicos profissionais com sólida formação artística, humanística e científica nas habilitações de Práticas Interpretativas (que incluem formação em Instrumento, Canto e Regência) e de Composição. Busca potencializar, suas capacidades musicais, críticas e criativas, para que possam desenvolver as condições necessárias à releitura de obras musicais compostas ou à gênese de obras musicais originais.

O curso de licenciatura em música habilita o profissional docente para atuar no magistério de Música no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. O campo de trabalho para o licenciado em música também oferece oportunidade na área de Iniciação Musical. O educador musical desenvolve atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, voltadas para a formação humana por meio da Música. Nessa perspectiva, ele pode realizar projetos interdisciplinares, utilizando a linguagem musical como meio de promoção do desenvolvimento cognitivo, cultural e social do estudante.

A educação musical está regulamentada pela Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que colocou a música como componente obrigatório da educação básica. Atualmente, o mercado encontra-se aquecido para professores de música nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e médio. Além disso, universidades, conservatórios e escolas específicas de música também recrutam esse profissional. Além de alfabetizar musicalmente e apresentar para o indivíduo o conhecimento da música culta e histórica de seu país, de sua região e da

¹O Guia do Estudante é uma família de publicações da Editora Abril que incluem apostilas de disciplinas do currículo brasileiro, revistas sobre vestibulares, incluindo o ENEM e a FUVEST, e resumos de atualidades. O Guia do Estudante também publica avaliações dos cursos superiores oferecidos no Brasil e, anualmente, premia universidades públicas e privadas.

humanidade, a educação musical nas escolas prevê o desenvolvimento do trabalho em grupo, a capacidade cognitiva e a socialização do indivíduo. Um dos maiores debates no campo da educação musical na contemporaneidade é o que relaciona a música midiática (distribuída pela mídia, na chamada Indústria Cultural). Essa música, segundo Adorno (2006), voltada ao entretenimento e à diversão, sem profundidade composicional e artística. No contexto ensino-aprendizagem do aluno, há questionamentos sobre a maioria das músicas divulgadas pela mídia atual. O questionamento é sobre a música como objeto comercial, sem profundidade artística e efêmera, o que vai contra o ensino histórico da música, voltado para a música erudita e para as manifestações populares, folclóricas e cultas.

A discussão não é recente. No século XX, o rádio constitui-se como o principal veículo de distribuição musical, a partir dos anos de 1930, selecionando as músicas de acordo com a aceitação do público ouvinte. Mais tarde, na década de 1950, a televisão supera o rádio como o principal veículo de distribuição em massa, aliando a música com a imagem e colocando o foco comercial ainda mais em evidência. A televisão transforma a música em uma arte lucrativa e de fácil compreensão perceptiva, principalmente nas sociedades capitalistas.

Segundo Lima (1982), a cultura de massa é característica da sociedade ocidental desde o século XII, quando já havia distribuição de folhetos compostos para o gosto da massa rural, que era a consumidora básica. Sobre esse tema, Subtil (2006) comenta:

Essa cultura se estabelece efetivamente quando da instituição de elementos fundamentais para a instalação do capitalismo, quais seja: condições econômicas e sociais de consumo ampliado, antes restrito a uma minoria; corrosão dos alicerces culturais tradicionais, com a substituição do valor de troca dos objetos; estabelecimento de uma rede razoável de tecnologias de comunicação e disseminação massiva denominadas mass media (SUBTIL, 2006, p. 37).

A música distribuída hoje pelas mídias comerciais globalizadas, como qualquer produto cultural existente na sociedade de massa, interfere no desenvolvimento da estética artística e a identidade social, perceptiva, crítica e apreciativa do indivíduo. Apresenta, às massas, contextos morais que podem influenciar diretamente o senso moral e educativo das crianças e adolescentes.

Esse é um debate atual sobre a mídia televisiva como fator de erotização precoce das crianças, movidas pela exposição aos programas de televisão que tornam públicas as palavras, os gestos e os comportamentos ligados ao sexo e à liberdade dos jogos vividos privativamente. E é justamente em oposição a isso e às práticas de não diferenciação entre adultos e crianças que a repressão e a moralização em relação às questões sexuais foram construídas, na sua gênese. Hoje a delimitação entre esses dois universos está sendo desconstruído por fatores que valem a pena considerar (SUBTIL, 2006, p. 60),

Em contrapartida, para alguns autores, em especial Walter Benjamin (1982) e, mais recentemente, Canclini (1984), a mídia é analisada como um fator positivo para as artes, pois por meio dela é possível conhecer realidades distantes e mostrar as culturas de diversos lugares, enriquecendo o conhecimento cultural da humanidade. Nessa perspectiva, a música midiática seria um fator de união de culturas.

Esses autores analisam a dicotomia entre a arte e a diversão, criticando a arte de consumo, que é chamada de arte de entretenimento, ou seja, a diversão (*amusement*) que, segundo Adorno e Horkheimer (1982), reduz arte, divertimento e cultura a um denominador comum, produzindo a alienação necessária à continuidade do sistema, uma vez que reprime a ação da consciência. Canclini (1984) elabora uma questão relativa ao lazer e à fruição na arte: por que uma arte mobilizadora, responsável, não pode também divertir? Essa dicotomia entre arte e diversão reproduz a característica da divisão social do ócio e do trabalho, própria do sistema burguês.

O estudo das Representações Sociais (RS) da música é eficiente para detectar as referências da música midiática e entender qual seu poder de interferência nas RS dos futuros professores dessa área; é eficiente também para entender os pontos da dicotomia arte x divertimento e até que ponto o ensino no curso de graduação contextualiza esses fatores. Segundo Duarte (2002), a música é um fenômeno de comunicação social e diz respeito às trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas, uma interação pessoa-ambiente, indivíduo e grupos. O autor reitera que a abordagem das RS é um modelo conceitual que explica processos de criação e apreciação artísticas integrando aspectos históricos, sociais e culturais com processos psicológicos individuais. Permite analisar o fenômeno musical em seu duplo papel, tanto como produto da realidade social, quanto como parte de um processo de construção dessa realidade.

Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo) (BRASIL, 1998, p. 82).

A experiência deste pesquisador com a aplicação da musicalização na educação básica permite-lhe a percepção de que as mídias de massa e o avanço das tecnologias de comunicação estão causando um direcionamento estético, histórico e perceptivo nos jovens da atualidade. Como na educação musical preconizada na educação básica não há intenção direta de formar músicos profissionais, mas sim de utilizar a música para o desenvolvimento humano, englobando o conhecimento histórico, a conscientização identitária e social e o desenvolvimento cognitivo, problematizou-se: Com qual intensidade as referências da mídia nas RS da música para os futuros professores de musicalização interferem em sua formação? Como a licenciatura trabalha essas referências, no decorrer do curso?

Para tanto, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa: investigar as referências da música midiática nas RS dos licenciandos em música. Os objetivos específicos foram assim definidos: 1) entender se a motivação para o ingresso no curso de licenciatura em música está ligada às RS que os indivíduos têm sobre o ensino superior da música; 2) examinar se a percepção musical sobre as referências midiáticas dos licenciandos em música sofre interferências no desenvolvimento dessa formação; 3) identificar se os futuros professores de música são capazes de diferenciar, a partir da formação no curso, a música midiática e a música culta (erudita e popular); e, 4) investigar qual o contraponto que o curso de formação de professores de música oferece em relação às referências midiáticas dos sujeitos.

Para consecução desses objetivos foi realizado um grupo focal com 12 alunos do primeiro ao sexto semestre do curso de licenciatura em música ²de uma faculdade de uma cidade do vale do Paraíba paulista, com dois alunos de cada semestre do curso. Além da distribuição ao longo do curso, o critério de escolha foi uma seleção de licenciandos que começaram a estudar teoria, apreciação e percepção musical apenas depois de seu ingresso na faculdade. A faculdade de música escolhida não inclui em seu vestibular a prova de conhecimentos específicos em música; assim, o critério de escolha foi definido partindo-se da premissa de que alunos do curso que não estudaram antes os aspectos musicais mencionados antes apresentam referências mais veementes da música midiática da contemporaneidade. O instrumento

² Até a data da realização do grupo focal, o curso em música na IES pesquisada tinha 3 anos de duração divididos em 6 semestres. A partir de 2018, passou a ter a duração de 4 anos, divididos em 8 semestres.

utilizado foi um roteiro de questões e uma dinâmica em que se inseriram estímulos musicais com referências eruditas e midiáticas, com o intuito de averiguar a reação dos sujeitos e a dimensão do impacto dessas referências. Esses estímulos foram escolhidos observando-se a música erudita e popular culta estudada nas universidades de música e as músicas distribuídas pelas mídias de rádio e televisão em diferentes épocas do século XX e do início deste século.

Procurou-se entender como o aprendizado no curso de licenciatura em música deve lidar com as referências musicais midiáticas, para que os futuros professores possam cumprir os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte: “Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias” (Brasil, 1998, p. 82), e “Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras”³ de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos da “ecologia acústica”⁴” (Brasil, 1998, p. 82).

Este relato de pesquisa está organizado em três seções. Na primeira delas, a revisão da literatura. Procedeu-se a um levantamento dos estudos existentes sobre: RS e música; música e desenvolvimento humano; música, mídias de massa e indústria cultural. Apresenta-se a fundamentação dos conceitos da teoria das RS, considerando como a música pode ser tratada como um objeto de RS. Discute-se também a diferença da formação musical nos contextos de performance e educação e o ensino da música através dos tempos, no mundo e especificamente no Brasil. Discorre-se, ainda, sobre como a música está relacionada ao desenvolvimento humano nos campos científicos da física, sociologia, psicologia e do desenvolvimento da criatividade. Foi feita também uma relação entre música e mídias, no contexto da indústria cultural e da reprodutibilidade técnica.

³ Paisagem sonora, tradução do termo *soundscape*. Tecnicamente, qualquer parte do ambiente sonoro é tomada como campo de estudo. O termo pode referir-se, tanto a ambientes reais, quanto a construções abstratas, tais como composições musicais, montagens em fita, particularmente quando consideradas como um ambiente. Ver M. Schaffer (1997) e os (PCN Artes, 1998, p. 80).

⁴ Ecologia acústica é o estudo dos efeitos do ambiente acústico nas respostas físicas ou características comportamentais das criaturas que vivem nele. Segundo Murray Schaffer, (*The turning of the world*, McClelland e Stewart, 1997) o objetivo principal da ecologia acústica é chamar a atenção para os desequilíbrios (nessas relações) que podem causar efeitos prejudiciais à saúde (PCN Artes, 1998, p. 80).

Na segunda seção, apresenta-se a metodologia de construção adotada, definindo-se o tipo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Na terceira e última seção, apresenta-se a análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Na fundamentação teórica desta pesquisa, dentre os diversos autores estudados, destacam-se, para o estudo histórico da música e da educação musical: Grout; Palisca (2001), Schaffer (1992), Fonterrada (2008), Bennet (1986), Hobsbawn (2012). Na linha discursiva de arte x entretenimento, os principais autores são: Adorno (2009), Benjamin (1982), Canclini (1984), Horkheimer (2006). A influência da mídia no século XX foi pesquisada em obras de autores como Thompson (1998), Benjamim (1994), Subtil (2006), Adorno (2009) e Certeau (1998), e a música como objeto social e de RS tem como fundamentação as ideias de Moscovici (2007), Jodelet (1989), Duarte (2002, 2006, 2011) e Subtil (2006).

1 REVISÃO DE LITERATURA: Relações entre música midiática, Educação musical e Representações Sociais

Utilizou-se o método da revisão integrativa que, seguindo um protocolo preestabelecido, orientou todo o processo, desde a identificação do problema, passando pela busca de informação, até o Relatório final.

Segundo Mendes; Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa ou sistemática apresenta as seguintes etapas: 1. Escolha e definição do tema (elaboração da Questão); 2. Busca na literatura (Amostragem); 3. Critérios para categorização dos estudos (Coleta de dados); 4. Avaliação dos estudos incluídos nos resultados; 5. Discussão do resultado 6. Apresentação da revisão integrativa.

Pompeu; Rossi e Galvão (2009) asseveram que os estudos incluídos na revisão são analisados de forma sistemática em relação aos seus objetivos, materiais e métodos, permitindo que o leitor analise o conhecimento pré-existente sobre o tema investigado.

Observando-se que na atualidade as mídias de massa promovem significativa interferência na formação do gosto musical das crianças e adolescentes, e que a música que deveria promover o desenvolvimento social, cognitivo e cultural está sendo direcionada em diversos parâmetros perceptivos e apreciativos, procurou-se investigar as referências oferecidas pelas mídias de massa aos futuros professores de música. Buscou-se conhecer, também, como o curso de licenciatura está trabalhando essas referências, para que os graduandos possam contextualizar as músicas midiáticas ancoradas por eles mesmos aos contextos das músicas exigidas para musicalização na Educação básica e às músicas referenciadas pelos alunos.

Delineados os objetivos da pesquisa, fez-se uma profunda revisão de literatura com o intuito de trazer elementos teóricos a partir dos quais tanto a elaboração dos instrumentos de pesquisa, quanto as discussões dos dados, pudessem ser fundamentadas.

Esta seção está dividida em duas partes: na primeira delas, a apresentação dos descritores levantados para preparar a pesquisa, e na segunda, o referencial teórico utilizado.

1.1 Levantamento de descritores

De início, foi feito um levantamento em base de dados com descritores representativos do termo proposto, visando à análise de como o tema tem sido estudado e em quais perspectivas. Em seguida, fez-se uma investigação sobre o panorama da educação musical do ponto de vista acadêmico. As plataformas pesquisadas para esta revisão foram: IBCT – BDTD (Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações), Dédalus (Banco de Dados Bibliográficos da USP), Scielo

(Scientific Electronic Library Online), Unitau (Universidade de Taubaté) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Em todas as bases de dados foi utilizado o filtro de período dos últimos 20 anos, que corresponde ao tempo de formulação dos PCN de arte, e também dos últimos 9 anos, período em que a educação musical vem sendo aplicada nas escolas de educação básica em todo o Brasil. Assim, foram utilizados os descritores “Música e Representações Sociais”, “Música e Desenvolvimento humano”, “Música e Educação”, “Música e Indústria cultural”, “Música e Mídia” e “Música e Entretenimento”.

1.1.1 Representações Sociais aplicadas à Música

Na intenção de investigar o que vem sendo pesquisado nesse campo, foram selecionados os descritores Música e Representações Sociais e consultaram-se 5 plataformas de arquivos acadêmicos, com o objetivo de encontrar artigos, dissertações e teses na mesma linha de pesquisa. Foram encontrados poucos registros de artigos, dissertações e teses que fazem a junção da música à teoria das RS (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Música e Representações Sociais

Termos de busca	Resultados
IBICT - BDTD	96
Dédalus	11
Scielo	2
Unitau	8
CAPES	6
Total	123

Fonte: IBICT - BDTD, Dédalus, Scielo, CAPES e Unitau (2017).

Foram selecionados 4 artigos, 1 tese e 1 dissertação que, apesar de não tratarem do mesmo assunto proposto pelo pesquisador, guardavam relações com identidade, representações sociais e música.

A dissertação de mestrado de Talita Rodrigues Nunes, da Universidade Federal de Santa Catarina (2005), intitulada “A influência da música sobre as representações de meio ambiente no contexto de uma exposição científica”, estuda a utilização de recursos artísticos e musicais em exposições científicas, visando melhor interação com o público.

Margarete Arroyo discursa, em sua tese de doutorado para a Universidade do Rio Grande do Sul (1999), em uma perspectiva etnográfica, sobre dois cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música: o contexto ritual do congado e o contexto institucional do Conservatório de música, ambos localizados na cidade de Uberlândia, no período 1995 - 1999.

O artigo de Anderson Scardua e Edson Alves de Souza Filho (2010) intitulado “Analisando representações sociais através de elementos gramaticais: compondo representações sobre música”, visa apresentar uma forma de análise de RS baseada em elementos gramaticais. Ela descreve esse método por meio de uma pesquisa feita sobre as RS da música entre músicos (N=57) e ouvintes (N=234) da cidade do Rio de Janeiro.

Mônica de Almeida Duarte, em seu artigo de 2002, apresenta os aspectos centrais de uma abordagem do campo da Psicologia Social, o das Representações Sociais, relacionando-os com questões ontológicas da música. Em “Representações Sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música”, dos autores Monica de Almeida Duarte e Tarso Bonilha Mazzotti (2006), o objetivo é abordar os fenômenos perceptivos presentes nos processos de negociação de significados de música. Esses processos de negociação são mediados por processos simbólicos e representacionais, tal como apresenta Moscovici na teoria das representações sociais.

Rosana Nantes Pavarino, da Universidade Católica de Brasília, em seu artigo de 2003, “Teoria das Representações Sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação de massa”, propõe o apontamento de novas contribuições teóricas e metodológicas desse campo de pesquisa, tomando como eixo de análise a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

1.1.2 Música, Educação e Desenvolvimento Humano

Os descritores usados para este tema foram música e educação e música e desenvolvimento humano. Quando se junta música e educação, a maioria das teses e artigos encontrados são voltados para a educação musical, balizada na atualidade pela Lei 11.769, de 2008, aplicada à Educação Básica.

Tabela 2 – Música e Educação

Termos de busca	Resultados
IBICT - BDTD	907
Dédalus	356
Scielo	25
Unitau	118
CAPES	144
Total	1550

Fonte: IBICT - BDTD, Dédalus, Scielo, CAPES e Unitau (2017)

Como se observa na Tabela 2, a associação entre música e educação já são objetos de estudo no meio acadêmico. Foram encontrados mais de mil artigos, teses, dissertações e monografias sobre educação musical; no entanto, até o presente momento foram poucas as pesquisas com foco nos resultados da atual educação musical, vigente desde 2008. Apesar de Música e Desenvolvimento humano ampliarem as buscas para a música ligada às áreas de psicologia, sociologia e biologia, os registros foram bem menores, o que demonstra que, apesar de o estudo existir, ele ainda é bastante limitado.

Tabela 3 – Música e Desenvolvimento Humano

Termos de busca	Resultados
IBICT - BDTD	56
Dédalus	11
Scielo	1
Unitau	13
CAPES	15
Total	96

Fonte: IBICT - BDTD, Dédalus, Scielo, CAPES e Unitau (2017)

Foram selecionados 4 teses e 4 artigos sobre educação, música e desenvolvimento humano relevantes para esta pesquisa, com assuntos que ligavam diretamente a música com Educação Básica e que também citavam e trabalhavam com a Lei 11.769, de 2008. Os estudos produzidos relacionados à música e educação estão concentrados na área técnica, na relação da música ensinada na escola e sua aplicação sociodemográfica em comunidades locais, e na interdisciplinaridade da música para o desenvolvimento de habilidades sociais. A Lei 11.769, de 2008, foi citada em duas teses. Renata Filipak (2014), da Universidade do Paraná, pondera sobre a implementação da dessa Lei em escolas da rede estadual de ensino do município de Palmeira, refletindo sobre ações pedagógicas e estratégias de gestão para esse fim, com o intuito

de discutir sua importância, relevância, consolidação e efetivação. Na dissertação de Ana Cristina Rosseto Rocha (2011), para a Universidade Estadual de Campinas, discute-se a relação entre a Educação Musical e a Experiência Estética na produção de um modo de pensar as potencialidades e possibilidades da educação musical como educação estética.

Paula do Nascimento Martins (2014) discute o papel da música como estratégia para a promoção das habilidades sociais, bem como sua interface com a fonoaudiologia e sua influência na prevenção de problemas de desenvolvimento, incluindo as áreas social, psicomotora, cognitiva, linguagem e aprendizagem. Sua dissertação foi produzida para a Universidade de São Paulo – Faculdade de Odontologia de Bauru, o que mostra a importância da aplicação interdisciplinar da música.

Daniel Augusto de Lima Mariano (2012), da Universidade Federal da Paraíba, discute o processo de institucionalização da obrigatoriedade da educação musical na rede pública do município de João Pessoa – PA, com base na Lei 11.769, de 2008. A questão do veto ao 2º artigo, que tira a exclusividade aos professores licenciados, é tema de debate e pesquisa quando se discute música e educação em muitos dos artigos selecionados.

Paula Alexandra Reis Bueno, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa e Roberto Eduardo Bueno (2013) analisam, em seu artigo, a inter-relação comunicação/educação em contextos de ensino/aprendizagem de música no Programa Viva a Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, no ano letivo de 2009. Argumentam que essa inter-relação acontece quando, em uma educação musical de qualidade, existe também o trabalho para a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis. Apontam abordagens da educação para os meios, da mediação tecnológica no ensino e da mediação na gestão comunicativa, ou seja, com educomunicação na educação musical.

No artigo “Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos”, de Margarete Arroyo (2007), são analisados os resultados da pesquisa na escola e a interação de adolescentes e música popular, um estudo crítico analisado sob uma perspectiva sociomusical da interação humano-música. A investigação teve por objetivos mapear a literatura que discute a articulação da escola com as culturas juvenis – música popular - e refletir criticamente sobre a escola como locus de prática da interação de adolescentes/jovens e música popular.

Jusamara Souza (2014), em seu artigo "Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical", relata o processo e partes dos resultados de uma sociografia musical feita em uma pequena cidade do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionários e entrevistas realizadas durante visitas ao município, contatos com grupos musicais organizados e conversas com músicos locais. O objetivo foi analisar as relações entre práticas musicais existentes, a inserção dessas práticas na comunidade e suas potencialidades para a educação musical.

Claudia Helena Azevedo Alvarenga (2012), da Universidade Estácio de Sá, em seu artigo "O ensino de música como resgate de identidade social", analisa a retórica do debate que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que torna o conteúdo de música obrigatório no ensino escolar. Seu objetivo foi identificar o que os proponentes dizem ser educativo no ensino de música na educação básica.

1.1.3 Música, mídias e indústria cultural

Os descritores usados para este item de pesquisa foram: mídia, entretenimento, música, indústria cultural. Na Tabela 4 observa-se que há poucos artigos e teses que envolvem "música e mídia" nas plataformas pesquisadas. A maior incidência foi registrada no IBICT, e no total, nesta revisão de literatura, foram encontrados 265 registros, entre artigos, teses e dissertações.

Tabela 4 – Música e Mídia

Termos de busca	Resultados
IBICT - BDTD	162
Dédalus	46
Scielo	6
Unitau	47
CAPES	12
Total	272

Fonte: IBICT - BDTD, Dédalus, Scielo, CAPES e Unitau (2017).

A combinação dos descritores "indústria cultural" e "música" registraram ainda um número muito menor de teses e artigos específicos com esses descritores (Tabela 5).

Tabela 5 – Música e Indústria Cultural

Termos de busca	Resultados
IBCT - BDTD	01
Dédalus	67
Scielo	07
Unitau	24
CAPES	7
Fonte: IBICT - BDTD, Dédalus, Scielo, CAPES e Unitau (2017)	

Foram selecionadas 2 dissertações e 5 artigos relevantes para esta pesquisa que relacionavam música e indústria cultural, música brasileira e indústria cultural, e alguns estilos de música comercial da atualidade.

No artigo de Luci Mara Bertoni de 2001, discute-se que a busca pela felicidade faz com que as pessoas se deixem influenciar pelo consumo desmedido dos produtos ofertados pela Indústria Cultural. Assim, fazem da arte, de modo especial da música, um meio de se tornarem iguais sem perceber que estão se colocando à margem de sua própria cultura.

Maria José Dozza Subtil, em artigo publicado em 2011, reflete sobre a relação entre músicas, mídias e escola, tendo como sujeitos de análise crianças e adolescentes, categorias que se constroem socialmente pelas determinações econômicas, culturais, tecnológicas e sociais. Busca teorizar sobre as mídias a partir de autores como Adorno, Bourdieu e Canclini, entre outros, para entender como alunos de escolas públicas e particulares vivenciam, expressam e significam os objetos musicais midiáticos, em que contextos, tempos, e sob quais mediações numa sociedade em que prevalecem os imperativos mercadológicos.

Outro artigo, de Maria José Dozza Subtil, de 2010, propõe uma reflexão sobre sentidos atribuídos à música por crianças de 9 a 12 anos, considerando o consumo midiático como indutor de significados. Adorno, Horkheimer e Benjamin auxiliam na compreensão da dimensão contraditória da indústria cultural, e Said, Eco e Green são referências para discutir as significações musicais.

A dissertação de Joaquim Alves de Aguiar, para o departamento de Teoria literária da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 1989, trata de questões relacionadas com a indústria cultural, o horizonte no qual é inscrito, segundo o autor, a trajetória da moderna canção brasileira.

Anyelle Giacomelli Lama (2015), em sua dissertação de mestrado para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pensa sobre a peculiaridade dos impasses relativos à formação dos mais novos no contexto de uma “sociedade de consumidores”. Recorre ao que Hannah Arendt e Jacques Rancière propuseram acerca da relação entre arte e política.

José Roberto Zan, em artigo de 2001 intitulado “Música popular brasileira, indústria cultural e identidade”, discute como a música popular brasileira consolidou-se, ao longo do último século, como uma manifestação cultural intimamente ligada ao desenvolvimento da indústria do entretenimento. A partir da invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1877, constituiu-se um importante ramo da indústria cultural, a indústria fonográfica, que passou a ter na música popular o seu principal produto. O grande desenvolvimento tecnológico que acompanhou a formação do que hoje se pode denominar de complexo cultural fonográfico fez com que, gradativamente, as gravações sonoras fossem deixando de ser simplesmente registros precários de sons produzidos por instrumentistas e intérpretes cantores (fase dos registros mecânicos), para se transformarem em material básico a ser manipulado posteriormente por especialistas, que imprimem às músicas sonoridades resultantes do emprego de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados.

1.2 Referencial teórico

Para construir o diálogo interdisciplinar e em função dos objetivos da pesquisa, reportou-se à análise teórica de conceitos e temas passíveis de embasar as discussões. Assim, fez-se o diálogo de como a música é um objeto de RS e de como está ligada às áreas de ciência, psicologia e educação, a fim de estudá-la como fator de desenvolvimento humano, o que constitui o foco interdisciplinar desse trabalho. Em um segundo momento, estuda-se a música ligada ao desenvolvimento das mídias de massa e sua distribuição, com relação às discussões entre as referências midiáticas na construção do gosto, estética e o desenvolvimento da percepção e apreciação da música pelos sujeitos da pesquisa.

1.2.1 Representação Social

A teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nasceu em 1961, com a publicação de *Psychanalyse: son image et son public*, e diferencia-se por sugerir a existência

de um pensamento social resultante das experiências, das crenças e das trocas de informações presentes na vida cotidiana. Moscovici (1961) inaugurou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico; ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2007, p. 43).

Sua análise foi desenvolvida a partir da confiança de que a sociedade atual, mais técnica e complexa, necessitaria de outro conceito, menos genérico que as Representações Coletivas de Durkheim, para acompanhar, explicar e tentar entender como ocorre a construção do pensamento e do conhecimento social. Segundo Jodelet (1989), as RS são fenômenos complexos sempre ativos que agem na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade.

Esse conjunto significante relacionado à ação encontra-se no centro da investigação científica, que assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Durkheim foi o primeiro a identificar esses objetos como produções mentais e sociais, em um estudo da “ideação coletiva”. Moscovici (1961) aperfeiçoou a análise, insistindo na singularidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e pela mobilidade social.

A RS é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 1989). Igualmente definido como “saber do senso comum”, ou como “saber ingênuo”, “natural”, essa forma de conhecimento diferencia-se do conhecimento científico, mas é tida como um autêntico objeto de estudo, em virtude de sua importância na vida social, dos esclarecimentos que traz acerca de processos cognitivos e interações sociais. Reconhece-se, geralmente, que as RS, como sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com

o mundo e entre si, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, e na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos aos encadeamentos afetivos e normativos, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente revelados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por essa razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação entre vida mental individual e coletiva.

Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social. Enquanto fenômenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1989, p. 36).

As RS são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade, ou seja, está relacionada a uma modalidade de pensamento. Jodelet (1989) assevera que é uma modalidade de pensamento que tem sua particularidade em seu caráter social. De fato, representar ou representar-se corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se relaciona com um objeto.

O objeto pode ser uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria. Pode ser, tanto real quanto imaginário, mas sempre requer um objeto. Não há representação sem objeto. No caso desta pesquisa, o objeto foi a música e o modo como a mídia interfere em suas RS para um determinado grupo, neste caso, os alunos de um curso de licenciatura em música.

O ato de pensar, que estabelece a relação entre o sujeito e o objeto, tem características específicas em relação a outras atividades mentais (perceptiva, conceitual, memorial). De um lado, a representação mental, como a representação pictórica, teatral ou política, dá uma visão desse objeto, toma-lhe o lugar; ela o torna presente quando aquele está distante ou ausente. A representação é o modelo mental do objeto que reconstitui simbolicamente. De outro lado,

como conteúdo concreto do ato de pensar, a representação carrega a marca do sujeito e de sua atividade. Este último aspecto remete ao caráter construtivo, criativo, autônomo da representação que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito.

São dois os processos constitutivos das RS: a ancoragem e a objetivação:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo tangível. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e consequentemente, controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nós compreendamos como funcionam (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Cabecinhas (2004) analisa que, na opinião de Moscovici, há três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação, etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Essas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas. Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e compartilha-as com outros grupos. São representações emancipadas, com certo grau de autonomia, com uma função complementar, uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos. Por último, existem as representações geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social, que não são partilhadas pela sociedade. Essas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos (MOSCOVICI, 1961).

As representações coletivas cedem lugar às representações sociais porque as primeiras não consideram sua diversidade de origem e a sua transformação. Segundo Moscovici (1961), a visão clássica das representações peca por considerá-las como preestabelecidas e estáticas. Moscovici (1961) propõe a expressão “sociedade pensante” para situar o estudo das RS. Na opinião do autor, o paradigma da sociedade pensante questiona as teorias que consideram que os cérebros são “caixas pretas” que processam mecanicamente a informação em função dos condicionamentos exteriores. E questiona igualmente as teorias para as quais os grupos e os

indivíduos estão sempre sob o domínio das ideologias produzidas e impostas pela classe social, pelo Estado, pela Igreja ou pela Escola, e que os seus pensamentos e palavras são meros reflexos dessas ideologias.

Em contraponto, o paradigma da sociedade pensante assume que “indivíduos e grupos são tudo, menos receptores passivos, e eles vão pensar de maneira autônoma, constantemente produzindo e comunicando representações. Para eles, as ciências e as ideologias são nada mais do que “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 1961). A obra de Moscovici constitui um dos marcos que assinala o embate com o modelo S-O-R⁵, segundo o qual as representações constituem mediações entre os estímulos e as respostas. Esse novo modelo atribui uma posição de prioridade às representações, que não são apenas mediações, mas fatores com que se constroem os estímulos e se modelam as respostas, dominando todo o processo (MARKUS & ZAJONC, 1985).

Nesse sentido, as representações são fatores produtores de realidade, determinando a forma como o indivíduo interpreta e responde à situação. Cabecinhas (2004) assevera que, segundo o modelo S-O-R, tanto o estímulo como a resposta resultam da atividade construtiva do indivíduo, isto é, não há uma ruptura entre o universo exterior e seu universo interior ou do grupo. O estudo das RS caracteriza-se por uma grande pluralidade metodológica, temática e conceitual. Vala (1986) agrupou as principais questões analisadas pela literatura nestas categorias: a inscrição social e a natureza social das RS; os conteúdos e a organização interna das RS; a função social e a eficácia social das RS; e, o estatuto epistemológico das RS. Na opinião de Jodelet (1989), as RS são fenômenos complexos, permanentemente ativados na vida social, constituindo-se de elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos.

Na mesma linha de ideias, Vala (1986, p. 56) corrobora que a ideia de RS remete para um “[...] fenômeno psicossocial complexo, cuja riqueza torna difícil a produção de um conceito que o delimite e simultaneamente não releve a sua multidimensionalidade”.

Têm sido propostas inúmeras definições conceituais das RS, em dimensões e aspectos específicos. Tais definições incluem, na maioria dos casos, conceitos de âmbito psicológico ou psicossociológico (por exemplo, atribuição, crença, atitude, esquema, opinião, etc.), e conceitos de âmbito sociológico ou antropológico tão ou mais amplos do que o próprio conceito de

⁵ Abreviatura que corresponde às iniciais “Stimulus-Organism-Response, ou seja, estímulo-organismo resposta (MOSCOVICI, 1961).

representação (por exemplo, ideologia, cultura, habitus, sistema de valores, etc.), relativamente aos quais o conceito de RS “[...] confere novas acuidades e suscita a procura de novas pontes articuladoras do velho binômio indivíduo-sociedade” Vala, (1986, p. 56). Ainda sobre a objetivação e a ancoragem, na objetivação, torna-se concreto o conceito abstrato, reproduz-se o conceito numa imagem. Nesse processo ocorre: seleção e descontextualização de elementos pertinentes ao objeto a partir de critérios culturais e normativos; formação de cognições centrais ou núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de ideias; e, naturalização dos elementos do núcleo figurativo em elementos da “realidade”, e não mais do pensamento (DUARTE, 2002).

A segunda fase do processo de objetivação refere-se à estruturação ou organização dos diferentes elementos de informação selecionados, os quais compõem o núcleo figurativo da representação. O resultado é um produto estruturado numa ordenação hierárquica dos elementos.

A naturalização é a terceira e última fase do processo de objetivação. O objeto, criado a partir da organização dos elementos selecionados de acordo com critérios normativos e culturais, passa a ser “real”. É introduzido no mundo das coisas reais, das coisas que existem atualmente. Sua natureza simbólica é deixada para trás e ele é entendido como um reflexo de determinada realidade. O processo de naturalização que acontece nas recriações de objetos torna-se evidente quando se observa como esses objetos são considerados por indivíduos e grupos.

Na objetivação, em função das suas três fases (seleção, descontextualização e naturalização) ocorrem efeitos no nível dos conteúdos da representação: distorção, quando atributos do objeto são acentuados ou minimizados; suplementação, quando são conferidos ao objeto atributos que não lhe pertencem; e, desfalque, quando atributos do objeto são suprimidos (DUARTE, 2002). À interferência desses efeitos sobre o objeto da representação, Jodelet (1989) denomina decalagem.

A ancoragem é a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente a outras representações já fixadas. Nesse processo, o objeto é descrito e adquire características de acordo com as convenções sociais do grupo a que pertencem os sujeitos. Nesse processo, também se hierarquiza e se determina se o objeto representado se afasta ou se inclui numa categoria, com base na coincidência entre aspectos do

objeto e aqueles que definem um protótipo. Ancoragem é, portanto, entendida como o processo pelo qual se determina que um objeto pertence a uma categoria, dando a ele um nome.

Em outras palavras, o processo de “tornar real”, presente na objetivação, está associado ao de atribuir um significado, que é o processo de ancoragem. Os indivíduos o categorizam e o nomeiam (DUARTE, 2002). É por meio do processo de ancoragem, relacionado dialeticamente com o processo de objetivação, que o indivíduo é capaz de integrar os novos desenvolvimentos, de interpretar a realidade e orientar sua conduta e relações sociais. Para Moscovici (1961), o objeto central, exclusivo da psicologia social, são todos os fenômenos relacionados com a ideologia e com a comunicação, organizados segundo sua gênese, estrutura e função.

1.2.1.1 A música como objeto de Representação Social

A música é um fenômeno de comunicação social, que são as trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas entre os sujeitos e os grupos. Dessa forma, as RS constituem um conceito que explica os processos de criação e apreciação artística, unindo os aspectos históricos, sociais e culturais com os processos psicológicos de cada indivíduo. Há RS toda vez em que os membros de um determinado grupo social têm uma concepção das condutas “normais” ou das respostas “corretas” de seus pares. Esses membros esperam um tipo de resposta ao que eles julgam correto, de acordo com uma concepção preestabelecida.

A análise psicossocial de comportamentos musicais e de objetos musicais pode ser enriquecida pela abordagem das RS, os objetos musicais podem ser entendidos como objetos sociais e assim são também objetos de RS. As RS da música determinariam tanto a origem do objeto musical e o quanto influenciariam o sujeito e a sua resposta em relação a esse objeto (DUARTE, 2002, p. 126).

Toda pessoa faz uma RS da música, pois, de alguma forma, em algum momento, ela teve contato com esta arte e, por meio dos processos de ancoragem e objetivação, gerou RS da música para si. Se a música é uma ocorrência material e constitui um padrão sonoro, entende-se que as ocorrências musicais são objetos que se transformam em RS por meio do processo de objetivação e ancoragem. Esses objetos são interpretados de diversas maneiras, dependendo do contexto social e do conhecimento musical que o indivíduo tem dessa arte.

Toda ocorrência musical é percebida, representada e reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e dos grupos sociais e ideológicos que o cercam (ABRIC, 1998, p. 27).

Na percepção, e também na criação, uma informação sonora é selecionada e recontextualizada. A seleção é parcial, mas não ao acaso, uma vez que os elementos selecionados são os que “coincidem” com o sentido que o sujeito pode ou quer atribuir ao som. É feita uma triagem em função de condicionantes culturais, acesso diferenciado às informações e, sobretudo, de critérios normativos guiados pelo sistema de valores do grupo, com o fim de proporcionar uma imagem sonora coerente e facilmente reconhecível do objeto da percepção.

Por meio da recontextualização, os sujeitos dão um novo valor e significado aos elementos selecionados. Duarte e Mazzotti (2006) asseveram que a seleção e a recontextualização explicam por que o mesmo objeto musical pode ser percebido e, logo a seguir, representado de diferentes maneiras, uma vez que são processos relacionados a cada grupo especificamente. Como resultado dessa seleção e recontextualização tem-se a formação de cognições centrais, ou seja, a estruturação ou organização dos elementos selecionados num complexo de imagens sonoras configurando um “novo objeto musical”, resultado do processo de percepção ou criação desenvolvido pelo sujeito. Trata-se, pois, de um produto estruturado, organizado numa ordenação hierárquica dos elementos dada pelo próprio agente da percepção ou criação, numa “construção estilizada do objeto” (ALVES-MAZZOTTI, 2000). Aqui está presente o processo de objetivação.

A objetivação, por suas características, é uma sintetização de significados produzidos a partir da analogia. Essas características permitem sustentar que as objetivações se encontram no centro das RS (ALVES-MAZZOTTI, 2003). Toda objetivação pressupõe a ancoragem, o processo pelo qual o indivíduo determina, define estabelece os contornos de algo sob análise. Esse processo recorre às qualidades que se julgam próprias a algo. O “conhecido” é a expressão das qualidades já estabelecidas e mantidas por um grupo social, mas o mesmo não ocorre com a “novidade”, o “ainda desconhecido”. No caso da novidade, o indivíduo encontra nela uma ancoragem no que lhe é conhecido e que pode utilizar para perceber e assimilar o “novo” ao seu repertório, e o faz por meio da verificação do semelhante e do não-semelhante com o conhecido, portanto constrói uma metáfora.

Por essa via, pode ocorrer a naturalização de algo, cujos elementos passam a fazer parte da “realidade” e não mais do pensamento (DUARTE, 2002; DUARTE e MAZZOTTI, 2006).

No caso da ocorrência musical percebida ou criada a partir da organização dos elementos sonoros selecionados de acordo com critérios normativos e culturais, ela se torna “real”, é introduzida no mundo das coisas reais, das coisas que existem. Sua natureza simbólica é deixada para trás e ela é entendida como um reflexo de determinada realidade.

Muitas vezes elementos melódicos e harmônicos são caracterizados em um sentido de oposição de sentimentos. Os acordes, cadências ou tonalidades e modos são caracterizados no processo de objetivação e ancoragem como: alegre/triste, trágico/não-trágico, o modo maior incorporando o pastoral, o cômico, o triunfante, o transcendente, ao passo que o modo menor incorpora o trágico ou triste.

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada “brega” pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um cluster pode causar espanto num recital tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de rock pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado (WISNICK, 1989, p. 29).

A redução do significado musical em termos de oposições pode apresentar problemas, se essas oposições forem tomadas de maneira estável, isto é, se elas precederem qualquer situação. Mas, se o indivíduo pensar as oposições na dinâmica por elas estabelecida, entenderá que o já constituído em uma tradição obedece a elas e que qualquer novidade institui outras oposições. Esse sistema de ancoragem ou de interpretação tem uma função de comunicação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento.

A partir daí ocorrem os processos de denominação e classificação desse produto da percepção ou criação já estruturado. Denominar e classificar são ações que dizem respeito à assimilação de algo em um esquema ou estrutura cognitiva anterior. Tomam lugar na esfera das criações e percepções no momento em que o agente musical determina o produto, o objeto e suas referências a uma categoria estabelecida, mesmo nas ocasiões em que ele tem de modificar e adaptar suas ideias prévias para conceber um novo objeto (DUARTE, 2002; DUARTE e MAZZOTTI, 2006).

Essas hipóteses são construídas a partir das características reconhecíveis da novidade, por pertencerem a um estilo anterior já conhecido, mas esse reconhecimento se dá por um

processo de diferenciação, uma vez que as hipóteses não podem ser assimiladas totalmente no estilo anterior. Além disso, a afirmação da nova ocorrência acontece por meio de seu uso, e busca encontrar o que é próprio dela, para caracterizá-la e atribuir-lhe um nome. Assim ocorre a constituição de um novo estilo, pois essa nova ocorrência deixa de ser peculiar e torna-se natural (DUARTE, 2002; DUARTE e MAZZOTTI, 2006).

Nesse sentido, a música como objeto de RS possibilita uma construção cognitiva de estilos, e de oposições como ruim/bom, qualidade/não qualidade, de acordo com as normas de pertença.

A abordagem das RS investiga e assimila os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Logo, pode ser de grande utilidade na determinação das “concepções prévias” apresentadas pelos alunos na constituição de suas teorias. A partir dessa abordagem, passa-se a entender a educação musical como um “campo de provas” das representações que os alunos têm da música, as quais são, para eles, verdadeiras teorias musicais.

Esse sistema de significações orienta o trabalho de tornar-se ou tornar alguém musical, de apresentar as qualidades mais ou menos “musicais” de determinados atos ou eventos e de como a música midiática está interferindo nesse aspecto. A sistematização de um saber é uma tarefa do professor, neste caso, os professores da licenciatura, em negociação direta ou indireta com os alunos e outros professores. Tais saberes são sistematizados com vistas à exposição aos outros de tal maneira que os conduza de um estado de menor saber a outro de maior saber (DUARTE e MAZZOTTI, 2006), e de aproximação ou afastamento de algum grupo social em questão.

Os grupos sociais produzem representações segundo graus diversos de rigor e confiabilidade, e de acordo com suas necessidades e condições. Segundo o exemplo de Duarte e Mazzotti (2006), um grupo social constituído de musicólogos orienta-se pela metodologia própria de sua área. Outros grupos, como o dos estudantes de música de um determinado instituto de ensino, também produzem RS, ainda que menos estruturadas, quando comparadas com as dos musicólogos, mas portadoras da mesma eficácia para, entre outras coisas, efetivar a coesão grupal.

No primeiro grupo, a construção da representação do objeto dá origem a um processo de refinamento conceitual que eventualmente culmina em uma formalização rigorosa, meta

própria daquele grupo. Para o segundo, basta considerar a representação por sua eficácia imediata: a da manutenção da coesão do grupo. Dessa perspectiva, o papel do *ethos*⁶ dos grupos estudados apresenta-se claramente, uma vez que ele determina o grau de estruturação cognitiva requerida em cada um deles.

As RS constituem um sistema que orienta comportamentos e práticas e que permite compreender e explicar a realidade em que os indivíduos adquirem conhecimentos e os integram em um quadro coerente com seus valores, e também em que os indivíduos são capazes de elaborar uma identidade social. Assim, essa abordagem possibilita explicar e aperfeiçoar as práticas educativas. Permite também coordenar as diversas teorias sobre a passagem das concepções prévias (representações) ao conhecimento confiável ou eficaz para um determinado grupo social e suas necessidades sociais específicas.

Retornando ao exemplo de Duarte e Mazzotti (2006), um grupo reflexivo composto por musicólogos apresenta o caminho necessário para se passar das concepções prévias para o do conhecimento eleito como mais confiável. Da mesma forma, o grupo de estudantes estabelece o caminho pelo qual alguém passa a fazer parte do grupo. Há uma continuidade funcional entre as concepções prévias e o conhecimento confiável para um determinado grupo social; em ambos, concepções prévias e conhecimento confiável são RS.

Dessa perspectiva, a abordagem das RS apoia-se nas teorias sobre o processo de conhecer, nas quais as pessoas são ativas produtoras de seus saberes e conhecimentos. Assim, a teoria das RS oportuniza estudar como a música midiática é referida nas RS da música para os licenciandos e como a IES trabalha essas referências na transição de um estado de menor saber para outro de maior saber, ou seja, do conhecimento consensual para o conhecimento reificado.

1.2.2 A estética e o gosto musical

Hegel mudou o conceito de belo na estética da arte. Mesmo sendo amplamente discutida na antiguidade e mais tarde na Idade média, é na modernidade que a estética surge, no sistema filosófico de Hegel (1770–1831), como parte importante da filosofia do espírito. Na estética

⁶ **Ethos** significa costume. Refere-se a usos e costumes de um grupo.

hegeliana encontram-se discursos ou conferências registradas na Universidade de Berlim por amigos, discípulos e ouvintes.

Na introdução da obra *Estética*, Hegel (2001) apresenta o objetivo de mostrar que a filosofia da arte, “forma uma união necessária ao conjunto da filosofia”. Para Hegel, o belo é um conceito objetivamente determinável e racionalmente reconhecido. Se hoje tal concepção parece inviável, pois as discussões do Belo estão muito mais ligadas ao que a obra causa na emoção e não ao despertar de sentimentos elevados ou reconhecidos como agradáveis ou bons, uma obra pode ser de alta qualidade, mesmo que traga objetivamente emoções ruins ou fortes.

O embate entre o belo, o útil e o funcional assume o primeiro plano com a Bauhaus⁷ e com o construtivismo russo, que desejam diminuir as fronteiras entre arte, artesanato e produção industrial. Nos movimentos “antiarte”, como o dadaísmo, as distâncias entre arte e vida cotidiana são abolidas, o que obriga a redefinição da arte e de suas interpretações. A ampla e variada produção do século XX impõe a reavaliação das medidas de comparação do trabalho artístico. Greenberg (1996) diz que os juízos estéticos são imediatos, intuitivos, não determinados e involuntários. Somente a experiência e a reflexão sobre ela permitiriam distinguir a arte de boa qualidade das demais. Após os anos 1950, com a arte pop e o minimalismo, as categorias usuais para pensar a arte perdem a razão de ser, e a discussão sobre os juízos artísticos torna-se ainda mais complexa.

Bras (1990) assevera que, mesmo no século XVIII, já se percebia a recusa em aceitar hipóteses acadêmicas absolutas que regulariam os princípios segundo os quais as obras de arte deveriam ser analisadas. A busca pelos conceitos da análise da obra artística tinha como base o pensamento de Aristóteles, que em sua *Poética* pretendia postular a elaboração das obras de arte segundo o princípio racional do belo. Contra essa objetividade racional, surge a “estética do sentimento”, segundo a qual uma categoria estaria fundada no gosto e, portanto, subjetivamente. Perante a multiplicidade de coisas belas que tocam e sensibilizam o indivíduo, torna-se praticamente impossível regular os princípios artísticos, bem como uma definição racional do que seja o belo.

Deste modo, pensando o belo como uma questão de gosto, Bras (1990) pondera que muitos autores do século XVII, buscaram inaugurar um sentido interno estético, cuja expressão

⁷ A *Staatliches-Bauhaus* foi uma escola de design, artes plásticas e arquitetura de vanguarda na Alemanha. A Bauhaus foi uma das maiores e mais importantes expressões do que é chamado Modernismo no design e na arquitetura, sendo a primeira escola de design do mundo.

seria dada pelo homem de gosto. A teoria kantiana baseia-se em parte nessas concepções, ao fazer do belo uma categoria do juízo. Kant ocupa-se em fundamentar o belo em uma categoria subjetiva, ligada ao gosto. Hegel reconhece na filosofia kantiana um avanço em relação a outras teorias estéticas, ao afirmar que Kant reconheceu a possibilidade de unificação entre espírito e natureza por meio da arte.

[...] o belo artístico foi reconhecido como um dos meios que resolve e reconduz a uma unidade aquela contraposição e contradição entre o espírito que repousa em si mesmo abstratamente e a natureza. [...] a filosofia kantiana sentiu este ponto de unificação em sua necessidade, como também o reconheceu e o representou de modo determinado (HEGEL, 2001, p. 74).

Mesmo reconhecendo esse avanço, Hegel irá contra todas as teorias da estética do sentimento e subjetivistas do gosto ao reafirmar a objetividade do belo e a possibilidade de seu reconhecimento racional. Tal objetividade será possível uma vez que o belo é considerado como um momento singular do desdobramento do espírito absoluto, no qual é expressa numa forma determinada a ideia e, portanto, a verdade.

Na construção do gosto, Bourdieu (2012) considera que o que se denomina gosto na verdade é um “senso prático”, esquemas de ação que orientam percepções, escolhas e respostas. Subtil (2006) assevera que, no Brasil, a cultura popular e a cultura erudita não estão padronizadas numa visão eurocêntrica e distribuídas pelas classes de maior ou menor poder econômico e cultural. As pesquisas, as premiações de música e o consumo musical mostram que no Brasil o nivelamento é maior entre as classes.

Canclini (1984) formula observações sobre a origem social da prática quando se fala em gosto, ou bom gosto:

O estético, não é, nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou “a natureza humana”. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais (CANCLINI, 1984, p.12).

Geralmente a teoria estética é passível de uma análise objetiva, segundo autores como Hegel e Aristóteles. Para autores como Kant (2002), seria ligada ao homem de gosto, ou seja, ao gosto pessoal, o que leva a uma análise subjetiva e mais individualizada.

1.2.3 Música e desenvolvimento humano

Ao longo das décadas dos séculos XIX e XX, a música foi objeto de estudo na psicologia, na física e na filosofia. Segundo Fonterrada (2008), foi Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, quem deu expressão viva e concreta ao “naturalismo” pedagógico, que marcou o fim da “ilustração” na França. Ele percebeu que a educação calcada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade.

Ao materialismo sensualista prevalecente, Rousseau valorizou outros aspectos, por ele considerados “mais humanos”: a natureza do afeto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual. Em seu livro *Emile* (1762), defende a idéia de que a educação se constitui a partir da natureza da criança e que, portanto, a vida moral deveria ser um prolongamento da vida biológica. [...]Para esse filósofo, o homem é naturalmente bom; é a sociedade que o corrompe, afirmação que se funda em sua crença de que a política e a moral convencionais se opõem e deturpam as condições biológico-naturais do comportamento humano, em que as tendências, os instintos e a afetividade são primordiais (FONTERRADA, 2008, p. 60).

Rousseau é o maior inspirador da psicologia moderna, pois o seu naturalismo enfatiza as diferenças individuais, a psicologia do crescimento e a adequação dos processos educacionais aos interesses naturais da criança. Ele é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico voltado especialmente para a educação musical.

No início do século XVIII, Jean-Philippe Rameau já direcionava o entendimento da música como ciência. Em sua teoria da harmonia, tratou a música de um ponto de vista físico e matemático. Na época de Rameau existia uma forte barreira entre arte e razão.

Rameau é movido por uma exigência unitária e pelo espírito cartesiano. A música é ciência, com regras estabelecidas e baseada em princípios matemáticos. [...]Seu conceito fundamental é que entre razão e sentimento, intelecto e sensibilidade, natureza e matemática, não há contraste, mas perfeita concordância. Não basta sentir a música; é preciso torná-la inteligível, dentro das leis eternas que regem sua construção. Mas a razão só tem autoridade se não se afastar da experiência e da audição. Como a música é racionalidade pura, é também a mais universal das linguagens (FONTERRADA, 2008, p. 64).

Rameau entendia que a harmonia seria mais importante que a melodia, por representar o racional, o ideal, de que se derivariam todas as outras qualidades da música.

No romantismo do século XIX, a música seria a representação do absoluto, ou mesmo sua revelação em forma de sentimentos. A música expressaria sentimentos particulares, subjetivos e também o próprio sentimento em si. No pensamento iluminista, que entra em crise no início do século XIX, a música adquire função social de recreação e torna-se utilitária. De

acordo com Fonterrada (2008), no iluminismo a música serviria à oração ou à criação de ambientes festivos. Não tinha conteúdo racional, moral ou educativo e, por isso, era considerada uma arte assemântica, isto é, não seria uma linguagem.

Já no romantismo, apesar de manter os pressupostos iluministas, tinha-se outra visão da música: por ser assemântica, consegue transmitir o que não é possível pela linguagem verbal, ou pela linguagem comum, e assim, de acordo com Fubini (2005), seria superior a qualquer outro meio de comunicação. Entendia-se que a música poderia captar a realidade mais profunda, a essência do mundo, a ideia, o espírito e o infinito.

Quando se pensa em música no contexto da educação e voltada para o desenvolvimento humano, a criatividade é um dos principais focos do desenvolvimento cognitivo na educação musical.

Desde o início da humanidade, o homem possui uma essência criativa, pois, além de necessitar dessa criatividade para sobreviver, nasce com singularidades em sua cultura, em sua faceta psicológica e com particularidades adquiridas na vivência social. Essas características permitem-lhe fazer conexões com a natureza e com o mundo, independentemente da cultura e do desenvolvimento interno de seu ser. Dessa forma, explora e estimula sua criatividade em seu cotidiano. Sans (2001, p. 125) ressalta que “A criatividade é considerada como parte essencial do homem, a qual dá equilíbrio à vida, auxiliando-o em seu cotidiano, nas resoluções de problemas e tornando o homem um ser mais criativo”. A arte e a filosofia são partes integrantes desse conjunto que possibilita a representação e a interpretação do mundo, por meio do desenvolvimento das habilidades de seleção, classificação e identificação, entre outras indispensáveis para a organização humana.

A parceria entre a filosofia e a arte torna possível tratar com alegria e leveza alguns temas importantes e complexos da cultura e da existência, tais como o sentido da realidade, o lugar da ciência na sociedade, as interpretações do corpo e da natureza, a relação entre arte e verdade, a transitoriedade do amor e a inevitabilidade da morte (FEITOSA, 2009, p. 8).

Feitosa (2009) enfatiza que a história da filosofia é a própria história dos homens, que afinal são o resultado de um longo processo de erros. Esse autor afirma que o caminho que se segue coloca o estudo histórico como um segundo ponto de análise, pois a filosofia poderia intimidar capacidade humana de pensar criativamente. A criatividade é objeto de estudo de disciplinas, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história, a arte, entre outras, porém, cada uma no âmbito de sua especialidade.

Kneller (1978) diz que, a partir do pensamento de Platão, a criatividade era amparada pela crença de que a inteligência humana era orientada por uma inspiração divina. Platão acreditava que, quando estava criando o artista perdia o controle de si e era dominado por um poder superior. Assim, a criatividade era compreendida como uma inspiração divina, ou ainda como uma forma de insanidade, percepção ou particularidades somente dos gênios ou artistas.

Existem dois tipos de abstração mental. Uma é a abstração empírica, que segundo Aristóteles ocorre quando a informação é extraída do objeto. [...] Estas noções são extraídas das suas próprias percepções, isto é, são empíricas. [...] A abstração reflexiva, em que não se abstrai dos objetos, mas das próprias ações. Neste caso, o importante é a coordenação das ações com a origem nas próprias ações do sujeito (PIAGET, 2001, p. 15).

Para Piaget (2001), a criatividade é sempre resultado da abstração reflexiva, e jamais da abstração empírica. Isso porque, enquanto esta última se limita a captar os objetos, pessoas ou conceitos, numa compreensão passiva da realidade, a abstração reflexiva consiste em destacar, das ações ou operações, novos aspectos para deles fazer elementos de uma construção nova, conferindo-lhes outra organização.

Kneller faz um paralelo entre o ‘pensamento criador’ e o ‘pensamento não criador’, opondo a criatividade à inteligência:

[...] O pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro. Impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e indeterminado. O riso e a incerteza estimulam-no. O pensamento não criador (o termo não é desairoso) é cauteloso, metódico, conservador. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias existentes a inventar novas (KNELLER, 1978, p. 19).

Alguns autores, como Guilford (*apud* KNELLER, 1978) e Gloton (*apud* CASTANHO, 2000), usam as expressões ‘pensamento convergente’ e ‘pensamento divergente’:

O pensamento convergente é usado quando o problema requer solução única e imediata, muito estruturada, comportando dados rigorosos. [...] É um tipo de pensamento conformista, prudente, rigoroso, mas estreito. É a forma de atuar da inteligência com as informações, a memória etc. O pensamento divergente é o de quem, ante um problema, busca todas as soluções possíveis e tende mais para a originalidade do que para o conformismo na resposta, gosta de situações complexas e mal definidas, percebe relações entre fatos nunca relacionados até então. Esse tipo de pensamento caracteriza o espírito de aventura e de fantasia (GLOTON, *apud* CASTANHO, 2000, p. 84-85).

Ambos os pensamentos são importantes e se complementam, uma vez que o pensamento divergente só ocorre se puder utilizar a memória e que a informação depende em primeiro lugar do pensamento convergente. Para melhor desenvolvimento da inteligência os dois tipos de pensamento são imprescindíveis.

Todos esses autores e pesquisadores demonstram e evidenciam em seus trabalhos a importância da criatividade para o total desenvolvimento do ser humano. O que se sabe é que todo ser humano, em grande ou pequena proporção, é criativo, e que um ambiente estimulador beneficia o aumento de sua criatividade. Neste sentido, a criatividade está diretamente ligada ao contexto social do indivíduo, o que faz da educação musical um importante e eficaz instrumento do desenvolvimento humano.

A partir do século XX surgem várias pesquisas em música, nas universidades, para a criação de métodos de desenvolvimento musical voltados à educação.

À medida que o século XX avançava, outros fenômenos ligados à música ocuparam o foco de interesse dos estudiosos: o incremento da pesquisa em música nas universidades e o advento da profissão de psicólogo da música. Pretendia-se determinar o que é musicalidade, e, apoiando-se no rigor dos métodos científicos, criar métodos confiáveis de aferição dessas medidas (FONTERRADA, 2008, p. 96).

No campo da filosofia da educação musical surgiram pesquisadores como Suzanne Langer, Leonard Meyer, Bennet Reimer e Abraham Schwandron. Langer (1971) afirma que a concepção de música como forma simbólica e expressão de sentimentos certamente afeta a educação musical. Para Reimer (1970), a educação musical necessita de uma filosofia que a auxilie a firmar-se como área autônoma. “O impacto que ela tem na sociedade depende, em grande escala, da qualidade do entendimento da profissão e do que ela pode oferecer de valor para a sociedade” (REEIMER, 1970, p. 75). No campo da música e da linguagem, Keith Swanwick (1988) apresenta seu modelo espiral e seu pensamento de que estética e arte não são sinônimos.

A estética está presente, preliminarmente, em qualquer resposta inicial intuitiva ante os materiais sonoros. O lado artístico chega depois, durante o processo musical, quando o ouvinte, ou o intérprete, estabelece empatia com o significado expressivo e passa a fruir as estruturas formais vivas e coerentes (SWANWICK, 1988, p. 36).

Outro importante nome é David Elliot (1995), com sua pesquisa engajada em questões sociais, e que afirma: “É errôneo conceber obras musicais como objetos autônomos, pois a música é uma prática humana e, sendo assim está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural” (ELLIOT, 1995, p. 128).

Para finalizar, citam-se aqui duas importantes gerações de educadores musicais responsáveis por propostas, métodos e abordagens para que a música pudesse fazer parte do currículo escolar e da educação formal. Na primeira geração, Émile-Jaques Dalcroze, que

propôs um trabalho sistemático na educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade da escuta. O segundo, Edgar Willems (1985, p. 64), afirma que “A arte de educar encontra sua base racional de conhecimento nas relações estritas vitais, que existem entre os elementos fundamentais da matéria a ensinar, e as próprias da natureza humana”.

Zoltan Kodály buscou resgatar e reconstruir a cultura musical húngara que foi abandonada e escondida pela influência de sucessivos invasores, e demonstrou a importância do folclore na educação musical de um povo. Outro importante educador da primeira geração foi Carl Orff, que embasou seus princípios na integração de linguagens artísticas e no ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação. O japonês Shinichi Suzuki afirmava que toda criança, potencialmente, tem capacidade para aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua do seu país.

Na segunda geração que surge na década de 1950, George Self, John Payter, Boris Porena e Murray Schaffer. Essa geração tinha como proposta a chamada música de vanguarda, que apontava para um renovado interesse pelo “som” como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta⁸) e por meio eletrônico. E também as propostas de John Cage, influenciadas pelo budismo e que surgiram como uma reação à “cerebralização” da música: “Música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das alas de concerto” (SCHAFER, 1991, p. 114).

⁸ Pensamento musical do século XX que apresenta a ideia de que todos os tipos de sons, incluindo ruídos e sons do cotidiano, podem fazer parte da composição musical.

1.2.3.1 Música e Ciência

Segundo Fonterrada (2008), notáveis pesquisadores buscaram as bases científicas da arte dos sons, entre eles Helmholtz (1821-1894), Carl Stumpf (1848-1919) e Riemann (1849-1919). Eles são importantes por suas concepções para o pensamento dos pedagogos musicais na passagem do século XIX para o século XX.

Helmholtz, um dos mais importantes físicos do século XIX, dividiu sua obra em três partes. Na primeira delas apresentou os resultados de suas pesquisas físicas e fisiológicas, como as leis dos fenômenos periódicos e a natureza dos sons harmônicos. Na segunda, debruçou-se sobre a observação anatômica, buscando conhecer de que maneira o ouvido apreende o fenômeno sonoro. Investigou, na terceira parte de sua obra, os princípios de construção musical no tempo e no espaço, isto é, em diferentes épocas e culturas, voltando sua atenção principalmente para os grupos étnicos. Investigou também o gosto, a escolha e a liberdade inerentes ao âmbito estético.

De acordo com Helmholtz, a estética não exclui a música da jurisdição da acústica e da fisiologia do aparelho auditivo. Defendia, também, o que poderia ser chamado de "legalidade natural", isto é, quaisquer que sejam as leis estéticas e artísticas, elas não podem contradizer as leis naturais que governam os sons e suas relações. Assim, a escala, a tonalidade, as regras de condução da harmonia e do contraponto são reconduzidas às teorias científicas explicitadas por Helmholtz nas seções precedentes do seu livro. É em nome dessa "legalidade natural" que Helmholtz não aceita a afinação temperada⁹, defendendo a continuação do uso da *reine stimmung*¹⁰.

Ele faz questão de ancorar os procedimentos norteados de seu trabalho em princípios puramente científicos, isto é, entendidos segundo ele, como aqueles que podem ser verificados pela observação. A constante ênfase na exatidão, o rigor de procedimento e o contínuo apelo aos fatos indicam que a matriz fundante de sua obra é o positivismo. Segundo seu entendimento, a interpretação é um processo de audição mecânico; a sensação é o resultado da propagação mecânica de um estímulo externo ao interior do organismo, que, por sua vez, também é de natureza mecânica; a fisiologia dos ouvidos médio e interno representa o ideal mecânico completamente realizado (FONTEERRADA, 2008, p. 84).

⁹ O Sistema Temperado é o sistema de afinação que possibilita dividir o intervalo de uma oitava em doze semitons iguais. Um dos primeiros a apontar para esta possibilidade foi o matemático Simon Steven, que, no século XVI, dividiu a oitava em doze partes iguais com uma aproximação bastante razoável. Este sistema, todavia, só foi devidamente fundamentado por Andreas Werkmeister, em 1691.

¹⁰ Afinação natural.

Helmholtz mostra a diferença entre sensação e percepção, em que a primeira seria o resultado da simples estimulação nervosa registrada mecanicamente, enquanto a segunda consistiria na representação do mundo externo na psique, sobre uma base de sensação, mas com intervenção de fatores não reconduzíveis a esquemas fisiológicos.

Em sua concepção científica, Helmholtz abriga os fenômenos de natureza psíquica e inconsciente, como pode ser visto em sua explicação a respeito da percepção da melodia: segundo ele, o princípio geral de construção melódica é suportado pela individuação dos graus, isto é, dos elementos separados do continuum do espectro sonoro (FONTERRADA, 2005, p. 84).

Neste sentido, o ouvinte tem que ter a habilidade de retirar, do complexo sonoro geral, os elementos inerentes a um princípio construtivo, no caso a organização escalar em graus, para que reconheça esse conjunto como melodia. A melodia deve representar um movimento que se apresente ao ouvinte de modo claro e seguro; para que isso ocorra, movimento, velocidade e extensão têm que ser medidos pela percepção sensorial. O movimento melódico é a mudança de alturas no tempo e a mensuração se dá, tanto em sua extensão temporal, quanto no âmbito das modificações de frequência.

Para Helmholtz, o observador percebe essas mutações somente quando o movimento ocorre, tanto no tempo quanto na altura, por graus regulares e determinados. Essa necessidade de regularidade como norteadora da percepção é corroborada pela recorrência rítmica de caráter cíclico de determinados eventos, como a rotação da Terra, da Lua, ou as oscilações do pêndulo. No caso da melodia, a percepção por graus seria necessária para a compreensão das alterações em altura. Delineia-se, assim, uma verdadeira métrica do espaço sonoro, semelhante à do espaço geométrico, e sua construção pressupõe uma atividade psíquica de caráter complexo.

Para Serravezza (1996), Helmholtz pensava que, em sua dimensão mensurável, o mundo sonoro não se apresenta como entidade preexistente, que se organiza e se estrutura pela percepção segundo leis e processos inerentes à "inferência inconsciente". Abriga-se, pois, uma abertura acolhedora para o fenômeno psíquico, a atividade psíquica complexa, que participa ativamente da percepção sonora, interligando a fisiologia e a psicologia. Ele admite ser impossível excluir completamente do campo de observação estética a intervenção da psique, bem como acredita que as atividades psíquicas e suas leis exercem influência na percepção sensorial.

Carl Stumpf é outro pensador importante no século XIX, no que diz respeito ao estudo da percepção e consciência dos sons. Em boa parte de sua obra examina e critica as posições de Helmholtz ante as relações do homem com o som. Discípulo e amigo de Brentano, sofreu sua

influência na elaboração de sua teoria psicológica da percepção sonora, bem como na direção que imprimiu à pesquisa. Assim, a busca da superação da concepção atomística da vida psicológica é feita em uma linha bastante próxima à do pensamento brentaniano.

De acordo com Fonterrada (2008), em 1883 e 1890 Stumpf publicou os dois volumes de sua obra *Tonpsychologie*. No primeiro, examinou a questão da sensação sonora, focalizando os sons sucessivos. No segundo, ocupou-se dos sons simultâneos e dos fenômenos psicológicos. Serravezza (1996) observa que o segundo volume traz as reflexões mais interessantes do autor, a respeito do tratamento da origem das consonâncias e dissonâncias e do fenômeno da fusão dos sons. As raízes da psicologia do som de Stumpf encontram-se no mesmo terreno da psicologia descritiva de Brentano, divergindo radicalmente da psicologia empírica.

Stumpf considerava a análise uma operação puramente psicológica e, sendo assim, sugeria a decomposição da sensação sonora, o que o afasta da análise do som em uma perspectiva físico-acústica, pregada por Helmholtz. De acordo com Stumpf, a análise da sensação sonora, portanto, não é produto da reflexão nem procedimento experimental, mas a faculdade de distinguir os diversos elementos contidos na percepção dos sons.

Riemann, no século XX (1916), comentando a respeito de Helmholtz, avança na questão da escuta musical e desenvolve a ideia de que ela não é somente uma reação passiva à ação oscilatória do órgão auditivo, mas uma atividade altamente complexa das funções lógicas do espírito.

A teoria de Riemann é incompatível com as posições tornadas por Helmholtz e também por Oettingen, que se empenhavam, numa batalha anacrônica, em favor do *reine instrument*¹¹. Recorde-se que Helmholtz, por coerência com seu sistema naturalista, criticava o temperamento igual e propunha a construção de um harmônio não temperado. Interessou-se, particularmente, por um instrumento chamado "harmônio de Bosanquet", cuja construção se baseava na divisão da oitava em 53 graus iguais, que, na exposição realizada em Londres no ano de 1876, havia despertado mais a curiosidade do mundo científico do que a do artístico (FONTEERRADA, 2008, p. 88).

Oettingen (1836-1920) tinha, do mesmo modo, vivo interesse pelo "harmônio de Bosanquet", mas dedicou-se, com resultados ainda melhores do que os conseguidos por Helmholtz, à realização de um *reine instrument*, fiel à encordatura pura, minimizando a dificuldade prática de construção instrumental que se apresentava. Tal instrumento havia sido condenado por Max Weber em seu livro *Fundamentos racionais e sociológicos da música*, inspirado nas ideias de Riemann, que legitimavam o temperamento.

¹¹ Instrumento puro, ou afinação pura.

Oettingen mostra uma visão dualista, ao apresentar uma interpretação fisiológica do modo menor, tendo por base a hipótese de Helmholtz a respeito das funções da membrana basilar, isto é, da conformação histológica do órgão como possibilidade de percepção dos harmônicos inferiores, que existiriam somente como sensação (e não fisicamente). Para Riemann, existiriam como representação implicitamente apoiada no mecanismo do ouvido interno e não na realidade física, ideia para a qual buscava um fundamento fisiológico.

Serravezza (1996) comenta, em sua resenha do pensamento riemanniano, que Heinrich Bessler propunha uma leitura fenomenológica para o pensamento de Riemann, comentando que, "[...] se Riemann tivesse conhecido a *Logische Untersuchungen e Ideen zu einer reinen* de Husserl, teria encontrado o fundamento filosófico de que tinha necessidade" (SARAVEZZA, 1996, p. 45). A representação sonora e a lógica musical, para esse autor, são modelos universais, no duplo sentido de recondução a todos os aspectos da realidade e da teoria da música (composição, interpretação, fruição, harmonia, melodia, ritmo, fraseado e morfologia), e ele não reconhece limites históricos e culturais. A História é reconhecida como uma longa afirmação desse modelo, que atua em razão de uma necessidade inelutável. *Tonvorstellungen*¹² é uma atividade espiritual, e não uma resposta passiva e mecânica a um estímulo externo.

A representação sonora é precedida da parte física do estímulo e se realiza inteiramente por meio da "fantasia" da consciência, na qual é instituída, idealizada, interpretada, representada e relacionada aos sons musicais. Além disso, o objeto da teoria não são os sons em sua realidade acústica, mas as relações musicais que esses sons estabelecem. A consequência disso é que o interesse persiste apenas quando o som é musicalmente organizado e portador de significados musicais.

A ideia de uma dimensão especificamente musical desse gênero de representação, associada à da proeminência do aspecto relacional dos sons na constituição de significado, traduz-se na ideia de uma "lógica musical", e esta, por sua vez, reenvia a música a uma validade formal e universal. Também nesse aspecto, Riemann afasta-se de Helmholtz, que considera a historicidade e a cultura agentes de significados musicais.

A tendência riemanniana de desmaterialização da música e o radicalismo de suas afirmações dirigem-se à reafirmação primordial do significado sobre o meio físico, e do princípio segundo o qual a realidade musical situa-se no espaço lógico da representação, e não na efetividade sonora. A tese de Riemann vê a construção das imagens da música e do sujeito musical irredutíveis a uma perspectiva naturalista.

¹² Representação do som.

Para Riemann, ao contrário, o som musical originado é fruto da atividade do sujeito e sua estrutura é instituída na composição, ou reconstruída na execução e na escuta. Além disso, essa atividade é vinculada a esquemas, regras e automatismos que pertencem ao âmbito dos códigos musicais, e não da legalidade física do mundo externo (FONTERRADA, 2008, p. 91).

Segundo Serravezza (1996), o ouvido musical respeita as leis da lógica própria da música, e não simplesmente as leis do som como realidade física. Todos esses conceitos abrem novas portas para a investigação musical, mostrando direções que exercerão influência no pensamento e nas propostas de educação musical no século XX. É interessante notar que todos esses estudos tentam entender a relação do sujeito com a sonoridade organizada como música. O caminho sempre foi entender se a física do som é o fator dominante na percepção e construção musical do indivíduo ou se, pelo contrário, a construção musical é feita em um sentido de representação de fatores históricos, sociais e culturais.

1.2.3.2 Música e Psicologia

A Psicologia da Música consiste no estudo da natureza dos processos perceptivos, cognitivos, motores, emocionais e psicossociais envolvidos na experiência musical. Como campo de investigação, a psicologia da música procura descobrir as características comuns dos processos de percepção, produção, criação, assim como os fenômenos que trazem as respostas e as formas de integração de músicas na vida do ser humano. A psicologia musical busca trazer esclarecimentos sobre as bases neurais para percepção e cognição da música, a emergência e o desenvolvimento das capacidades auditivas desde habilidades musicais e até aquisição do domínio musical. Busca também apontar o significado musical: significado emocional, social e universal.

Segundo Lehmann, Sloboda e Woody (2007), a psicologia da música, junto com as ciências cognitivas, abrange, em seu propósito epistemológico, quatro grandes perspectivas de investigação: 1- Experiência musical de músicos e não-músicos, buscando identificar o que é característico da cognição humana para a música; 2- Treinamento (prática), investigando aspectos característicos de uma determinada atividade musical, bem como o efeito das condições de prática no comportamento dos músicos e no resultado dos produtos musicais atingidos; 3- desenvolvimento, em termos de mudanças fisiológicas, cognitivas e psicossociais, nos comportamentos e nas produções musicais em função de faixas etárias e possibilidades socioculturais, assim como formas de pensamentos e comportamentos musicais

qualitativamente diferenciados, revelando níveis de talento musical; e, 4- Cultura, estudando as similaridades e diferenças entre as culturas, buscando identificar aspectos da cognição musical que sejam universais.

Na América do Norte, Seashore (1919) produziu o 1º teste de talento musical, por meio de geradores de som, para evitar desvios, apresentando pares de estímulos (idênticos ou diferentes) com o intuito de medir percepção de alturas, duração, timbre e padrões rítmicos. Thaut, *apud* Fonterrada (2008) afirma que o teste de Seashore, apesar de mostrar-se ineficaz para prever talento musical, é ainda hoje utilizado na avaliação neuropsicológica do funcionamento perceptivo de pessoas com danos cerebrais. O grupo de Seashore realizou inúmeras pesquisas, envolvendo medidas psicofísicas em práticas interpretativas, que foram em parte compiladas na obra *Psicologia da Música* (1938).

Trata-se de um teste realizado a partir de sons sinoidais, visando perceber a acuidade auditiva do indivíduo em distinguir parâmetros sonoros isolados. O teste consiste em 260 questões, que avaliam a percepção dos parâmetros sonoros – altura, duração, intensidade e timbre - além da capacidade de retenção de ritmos e melodias simples (FONTERRADA, 2008, p. 97).

Segundo Santos (2012), o impulso original da relação entre Música e Psicologia é atribuído a Helmholtz (na Alemanha), que publicou o tratado sobre a percepção sensorial frente ao fenômeno musical (timbre, combinação de tons e dissonâncias, formação escalar e harmonia, entre outros). Esse tratado é denominado *Sobre as sensações dos tons como base fisiológica para a teoria da Música* (1863). Krumhansl (1991) aponta uma distinção de interesse epistemológico entre as pesquisas pioneiras realizadas na Europa e aquelas desenvolvidas na América do Norte. Se, por um lado, a tradição de Helmholtz enfatizava uma prática assentada sobre a percepção musical, em particular da altura, o grupo de pesquisa de Seashore voltava-se para a prática musical como performance.

Posteriormente, em reação à abordagem pregada pela *Tompsychologie* de Stumpf, Kurth publica a obra *Musikpsychologie* (1931), que se fundamenta na então nova tendência teórica da Psicologia da Gestalt, na qual o argumento principal é que a soma das partes individuais assume uma nova qualidade perceptiva do todo. Leman (2008) assevera que Kurth propôs princípios de observação e investigação mais abrangentes para estudos sobre a percepção e a avaliação de complexos padrões melódicos, harmônicos, forma e ritmo como constituintes de uma linguagem da música.

Conforme Santos (2012), outra tendência significativa em termos de investigações psicológicas foi o surgimento do interesse empírico pelas respostas afetivas à música, por

Hevner, que delineou uma lista de checagem de adjetivos para caracterizar e quantificar elos entre variáveis musicais e essas respostas (andamento, altura, variações na melodia, harmonia e ritmo). O ciclo de Hevner contém uma lista de cerca de 70 adjetivos que o ouvinte poderia checar para indicar as características afetivas de uma peça. Ela organizou esses adjetivos em 8 clusters, para criar um círculo de adjetivos em que a relação entre os clusters foi refletido pela distância entre eles. O ciclo de adjetivos de Hevner é referência para os estudos de emoção em música, no que se refere à percepção do ouvinte.

Rauscher (2009) diz que a base biológica para a aprendizagem e os estudos da memória foi trazida por Hebb. Com base nas sugestões de William James (final do século XIX), de que a aprendizagem poderia trazer conectividade sináptica, Hebb formulou uma importante teoria que compreendia o cérebro como um sistema dinâmico. A tese formulada por Hebb, em 1949, foi que mudanças químicas nos dendritos das células nervosas aumentam a possibilidade de que sejam ativadas por células vizinhas. O conceito básico da conectividade sináptica por transmissão eletroquímica para a transmissão entre neurônios trouxe uma base biológica para a aprendizagem e os estudos da memória.

Santos (2012) relata que na segunda metade do século XX surgiram duas teorias estéticas que continuam ainda hoje a influenciar e fundamentar pesquisas sobre significado em música: a Teoria da Emoção de Meyer e a Estética Experimental de Berlyne (1971). Na obra *Emotion and Meaning in Music*, de 1956, Meyer, fundamentando-se nos princípios da Gestalt, propõe que a percepção não tem origem em um estímulo isolado, nem na combinação sonora, mas em estímulos agrupados em padrões que se relacionam uns com os outros, cujos significados e estrutura são essencialmente culturais, aprendidos. Meyer (1956) baseou-se ainda nos princípios da Teoria do Conflito de Dewey e na Teoria de Hebb. Sua tese foi que, com base nas experiências passadas, um estímulo presente faz com que o indivíduo espere por outro, em sequência. Segundo Meyer (1956), significado musical é um produto de expectativa relacionado com experiências passadas. Músicas com as quais o indivíduo não tem familiaridade, em relação aos estilos, ficariam sem sentido, uma vez que a expectativa é um produto de experiência estilística. Para ele, emoção ou afeto em música é gerado quando a tendência à resposta é adiada ou inibida. Meyer (1956) ainda assevera que as expectativas provêm de experiências já vivenciadas, ou seja, pode-se esperar aquilo que já se conheceu ou com que se teve contato de alguma forma.

A proposta de Berlyne (1971, *apud* SANTOS, 2012) foi a denominada estética experimental, que estudou a função do potencial de excitação determinado pelas propriedades

comuns, ou seja, relações entre: o familiar e o novo; o simples e o complexo; o esperado e o surpreendente; o ambíguo e o claro; o variável e o estável. Para o autor, essas propriedades advêm, tanto de um conjunto de expectativas culturais de como uma peça de música deveria se propagar, como também das peças às quais o ouvinte encontra-se tipicamente exposto, sem ter necessariamente expectativa. Existe para esse autor um fator de imprevisibilidade naquilo que vai suscitar interesse na escuta. Para Berlyne (1971, *apud* SANTOS, 2012), a atenção é voltada, não somente para a seleção, mas também para a intensidade (curiosidade). Na estética experimental de Berlyne há a proposição de que as propriedades dos estímulos artísticos, como a complexidade e a familiaridade, produzem prazer a partir do nível de excitação do observador para o ouvinte.

Do ponto de vista cognitivo, durante as décadas de 1960-1970 Deutsch (1999) estudou a natureza da percepção sobre padrões na melodia. Fundamentando-se nos princípios da teoria da Gestalt (proximidade, similaridade e boa continuação), Deutsch (1999) propôs, em analogia à ilusão de óptica, ilusões sonoras em música. A escala da ilusão é um exemplo de como o nosso cérebro cria uma melodia coerente, em vez de captar agrupamentos desprovidos de proximidade e similaridade. Em outras palavras, o cérebro reinterpreta e unifica o todo para poder criar uma melodia coerente.

De acordo com Krumhansl (1991, *apud* SANTOS, 2012) a natureza da experimentação nos anos 1970 focou-se também nas contribuições cognitivas da experiência do ouvinte em relação à música por meio de padrões sonoros sustentados por esquemas ou representações musicais. Referências dessas abordagens são as pesquisas realizadas por Dowling, Cuddy e Krumhansl, que enfatizam a orientação cognitiva para a aprendizagem, afirmando que o conhecimento de estruturas musicais afeta a codificação em termos de percepção, interpretação, lembrança e performance. North e Hargreaves (2008) ressaltam o surgimento da abordagem social da Psicologia da Música com a obra *Farnsworth*, de 1954. Krumhansl foi o primeiro que investigou o fenômeno social do que tem qualidade ou superioridade em música.

Santos (2012) destaca que, na década de 1970, os trabalhos de Shepard, a partir da revisão de vários modelos teóricos, explicam a razão da dificuldade de percepção de alturas próximas em uma mesma direção, ou seja, a percepção é menor do que as alturas mais afastadas. Huron (2007, *apud* SANTOS, 2012) diz que, ainda nessa década, Krumhansl e Shepard (1979) desenvolveram a técnica de “Tom-Sonda” para investigar a percepção de hierarquia tonal nos julgamentos de relações de altura. Nessa técnica, o ouvinte é submetido a um contexto musical, como exemplo, uma sequência de acordes ou de notas iniciais de uma melodia. Na sequência

desse estímulo, é apresentada sucessivamente uma série de “tons-sonda”, para que o ouvinte avalie pontuando o grau de adequabilidade ou não de cada um deles ao contexto inicial. Trata-se de um método potencialmente cansativo, mas é uma ferramenta poderosa, pois, além de permitir várias continuidades, fornece a noção de expectativa em termos de boa ou má resolução.

Ainda na mesma década, Lehrdal e Jackendoff (1983) propuseram a denominada Teoria Gerativa da Música Tonal, em analogia à gramática de Chomsky. Embora seja uma teoria de cunho analítico, aspectos cognitivos encontram-se implícitos, em particular por fundamentar-se também na teoria da Gestalt, ao reforçar o papel de organização por agrupamentos baseados em princípios de similaridade, proximidade e boa continuação. Sloboda (1986, *apud* SANTOS, 2012) considera a obra de Lehrdal e Jackendoff como um marco na Psicologia da Música, em função da abrangência dessa teoria, que pode ser aplicada em vários níveis de descrição ou análise de uma peça musical, desde um pequeno trecho até o movimento completo de uma sinfonia.

Santos (2012) comenta que, ao longo das décadas de 1980 e 1990, pesquisas na Educação Musical resultaram na proposição de três modelos de desenvolvimento musical: Modelo espiral de Swanwick e Tillman (1986), o modelo de Serafine (1988) e a abordagem de um sistema de símbolos em música desenvolvida por Davidson e Scripp e colaboradores junto a pesquisas no Grupo Zero (RUNFOLA e SWANWICK, 2002). A teoria de Swanwick, resultante de um estudo longitudinal (4 anos) com 745 composições de 48 crianças britânicas (3 a 11 anos de idade), fundamentando-se na analogia entre o desenvolvimento da criança e os três aspectos do jogo infantil (Piaget), considera quatro princípios associados ao fenômeno musical: 1- maestria (material); 2- imitação (expressão); 3- jogo imaginativo (forma); e, 4- metacognição (valor). Esses princípios oscilam entre dois modos de pensamento, um mais pessoal e outro mais associado às convenções estilísticas de uma dada prática. Disso resultam oito modos de pensamento. O modelo de Swanwick encontra-se amplamente discutido na literatura.

O modelo de Serafine (1988) é uma proposição de uma série de processos cognitivos genéricos que estão presentes na composição, execução e na audição, resultantes de duas formas de compreensão, a saber: 1- nível perceptivo/cognitivo, denominados processos temporais (englobando sucessão e simultaneidade) e 2- nível analítico, denominados processos não-temporais envolvidos nas tarefas de abstração cognitiva.

Segundo Davidson e Scripp (1988, *apud* SANTOS, 2012), a abordagem do sistema por símbolos do grupo do Projeto Zero preocupou-se em estudar formas de sistematização de representação e pensamento musical, a partir de investigações envolvendo: 1- estudo da gênese da representação gráfica das crianças a partir de canções espontâneas; 2- desenvolvimento da leitura musical com vistas a fomentar processos de compreensão musical; e, 3- desenvolvimento do conhecimento tonal, em atividades de composição. Nos anos 1990, Narmour (1990, 1992) propôs princípios de organização melódica, em sua Teoria da Implicação-Realização. Segundo essa teoria, há dois tipos de situações melódicas: aquelas que são implicativas (que evocam um forte senso daquilo que deve acontecer depois), e aquelas situações não-implicativas (ou seja, que evocam pouco senso do que deverá ocorrer na sequência). Para essa teoria, há um conjunto de princípios inatos e ascendentes que capacitam a criação de expectativas: o ouvinte pode sentir expectativa, mesmo sem ser familiar à música, diferenciando-se assim dos preceitos da Teoria de Meyer.

Santos (2012) assevera que, a partir do ano de 2000, a Psicologia Cognitiva passa a preocupar-se com as especificidades na prática e performance instrumental. Além disso, neurocientistas passam a mapear a imagem e a eletroatividade cerebral com técnicas como a eletroencefalografia (EEG), potenciais evocados relacionados a evento (ERP), imagem por ressonância magnética funcional (fMRI) e tomografia de emissão de pósitron (PET). Atividade motora, respostas afetivas e desenvolvimento musical são algumas temáticas que estão sendo novamente investigadas. Além disso, no início do século XXI verifica-se a consolidação das vertentes da Psicologia Social. A Psicologia da Música tem grande contribuição nos processos sobre a maneira como as pessoas percebem, pensam, compreendem e conhecem música, portanto essa disciplina pode fornecer fundamentos para a compreensão de processos de gênese, transmissão e apropriação do fenômeno musical.

1.2.3.3 Música e Educação

Entre os povos antigos ocidentais, a prática do ensino musical estava nas mãos de músicos especialistas, que transmitiam as habilidades de seu ofício para aqueles indivíduos a quem deveriam passar o cargo. Nessas sociedades antigas, a música ocupou sempre um lugar de destaque. Era considerada um veículo importante para que a comunidade e os indivíduos

pudessem manifestar seus estados de ânimo e acompanhar, por conseguinte, o trabalho, os cultos religiosos e as festividades sociais.

Nas antigas civilizações orientais (chinesa, persa, hebraica), a música desempenhou uma função social e educativa com grau de importância variável, ora para mais, ora para menos. Entre os gregos, alcançou esplendor e importância inexistentes em qualquer outro povo. Havia clara consciência da necessidade de difundir a prática musical no seio da sociedade.

A Grécia ofereceu para a história da humanidade um exemplo de como deveria ser considerada a educação musical: a música, que era ensinada desde a infância, era considerada um fator essencial na formação dos futuros cidadãos.

Foi na Grécia onde, pela primeira vez a nível de consciência musical, apareceram a ambição de criar e o gosto de escutar. Durante milênios a música viveu a eficácia: religiosa, mágica, terapêutica, militar, se dirigia aos deuses e aos reis, aos poderes visíveis e invisíveis. Entre os gregos se converte em arte, em uma maneira de ser e de pensar: revela sua beleza ao primeiro público socialmente consciente (CANDÈ, 1981, p. 68).

Segundo Gainza (1964), para os gregos a música educava e era a chave de uma filosofia pedagógica que não se manteve viva ao longo das épocas e que, por isso, é preciso, periodicamente, ser redescoberta. Platão e Aristóteles foram veementes no discurso da arte musical como educação e desenvolvimento humano. A obra escrita pelo filósofo Platão é uma das principais fontes da filosofia ocidental. Pode-se dizer que seus escritos têm sido continuamente estudados, desde o século IV a.C. Suas proposições nunca foram unânimes entre os filósofos, porém a própria refutação do platonismo funcionou como um combustível à produção filosófica ao longo da história ocidental. Ele não discutiu sobre música diretamente, mas ela aparece em meio a outras discussões, principalmente quanto à sua intrínseca relação com a *pólis*¹³, a cidade-estado grega, e aos possíveis perigos de sua prática.

Aquele que combina a música com a ginástica na proporção certa e que melhor as afeiçoa à sua alma bem poderá chamar-se verdadeiro músico. Mas só determinados tipos de música são aconselháveis. As melodias que exprimem brandura e indolência devem ser evitadas na educação dos indivíduos que forem preparados para governarem o estado ideal; só os modos dórico e frígio serão admitidos, pois promovem, respectivamente, as virtudes da coragem e da temperança – Platão - (GROUT; PALISCA, 2001, p. 21).

¹³ Pólis era o modelo das antigas cidades gregas, desde o período arcaico até o período clássico, vindo a perder importância a partir do domínio romano. Devido às suas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade-Estado.

Tomás (2002) busca compreender o sentido de música entre os pensadores pré-socráticos, propondo que o termo abrange:

- ✓ Quando associado às Musas, é portador da inspiração poética e do conhecimento.
- ✓ Extensivo à cultura, e, no caso contrário, como sua negação *a-mousos*, “inculto”, “ignorante”.
- ✓ Também extensivo à música (em sentido estrito), poesia, filosofia.
- ✓ No grego moderno encontra-se a palavra “música”, porém entendida no sentido “europeu”, ou seja, no sentido da arte performática ou da composição erudita (isso atesta a diferença de significados que esta palavra adquiriu posteriormente com relação à sua concepção original).
- ✓ A explicação etimológica mais provável associa a palavra *mousa* a *manthanein* (*manthano*), “aprender”, sendo essa última também raiz da palavra matemática.

A educação antiga tinha como método a ginástica para o corpo e a declamação de poesia, principalmente de Homero e Hesíodo, em que os rapsodos¹⁴ não somente as declamavam, mas as cantavam. Tanto a métrica do canto como as escolhas modais e melódicas advinham do ideal de levar os ouvintes a desenvolverem suas potenciais virtudes, já que essas obras, e suas derivadas, trariam os valores do povo grego e seu modo de vida. Esta é, em um sentido geral, a *teoria do éthos*, o pensamento de que a música teria a capacidade de influenciar a alma dos ouvintes.

Os pitagóricos propunham uma ação direta da música sobre a alma do ouvinte. Damon, conselheiro de Péricles, foi um dos primeiros a articular a função formativa da música e sua plena relação com a política, como observa Moutsopoulos (1959): “[...] forma o espírito dando-lhe a noção de virtude e de estabilidade política; que diz respeito, portanto, à vida em comunidade e do Estado”. Damon terá influência direta sobre a maneira como Platão pensa a relação entre a música e a cidade, mas é preciso considerar o que diz Lippman (1964):

¹⁴ É o nome dado a um artista popular ou cantor que, na antiga Grécia, ia de cidade em cidade recitando poemas (principalmente epopeias). Era meramente um contador de histórias.

Conceitos da potência ética da música são elementos característicos da visão de mundo da Grécia, antes deles tornarem-se explícitos na filosofia, foram expressos tanto em mitos da magia musical e em vários campos da prática musical, que envolve mais propriamente a ética do que efeitos espetaculares. Mito, religião, medicina, e cerimônia todos unidos para trazer a conceitos morais sua força e diversidade, e estas formulações não desapareceram simplesmente com o advento do pensamento filosófico; sua contribuição para a teoria ética é especialmente significativa porque se mantém ao longo da filosofia, dando profundidade e relevância social (LIPPMAN, p. 45).

O historiador e especialista em Antiguidade Henri-Irénée Marrou, em sua obra clássica *História da Educação na Antiguidade*, explica que

[...] segundo nos aparecem através de nossa própria cultura clássica, os gregos são para nós, antes de tudo, filósofos e matemáticos; jamais pensamos em sua música: a esta arte, nossa erudição e nosso ensino concedem menos atenção do que sua cerâmica! E, no entanto, eles eram, pretendiam ser, precipuamente, músicos. Sua cultura e sua educação eram mais artísticas que científicas, e sua arte era musical, antes que literária e plástica (MARROU, 1975, p. 74).

Para Platão (2008), a educação visa que a alma contemple as ideias puras, ela visa ir além dos exemplos justos que a cidade apresenta para a sua própria ideia de justiça. Enquanto a educação tradicional propunha um processo de imitação das virtudes cantadas na tradição, por ser somente imitação não daria condições de reflexão no verdadeiro sentido das virtudes. Somente com a apreensão das ideias puras das virtudes é que o cidadão poderia efetivamente analisar suas ações na *pólis*. Por isso, Moutsopoulos (1959, p. 93) observa que “[...] a educação musical tem, em Platão, o sentido de uma propedêutica ao estudo da dialética, do Logos”. Dessa forma, a música teria uma função preparatória para a prática da dialética, do método de apreensão das ideias.

No diálogo *A República*, Platão propõe que os ritmos e harmonias escolhidos para a composição musical, tendo em mente que harmonia aqui significa a escolha do modo musical adequado e a construção melódica, devem obedecer ao texto e ao bom caráter que este almeja e desperta. Por isso recomenda: “[...] não os procurar variados, nem pés de toda a espécie, mas observar quais são os correspondentes a uma vida ordenada e corajosa. Tudo isso visando despertar no ouvinte o caráter na bondade e na beleza” (PLATÃO, 2008, p.92). Platão condena a prática musical visando o prazer. Ao propor isto, ele não pretende dizer que a música jamais deva provocar prazer ao ouvinte, mas que essa não deve ser a finalidade de sua prática, e sim uma preparação para posteriormente desenvolver a racionalidade. Em sua época, estão ocorrendo inovações na prática musical, como a ampliação das escalas. O seu receio era que estas novas práticas colocassem em risco os cidadãos, já que elas poderiam fixar o ouvinte no

mundo material, o que dificultaria a busca do mundo sensível, o das ideias puras. Segundo Platão (2008, p. 93): “deve-se ter cuidado com a mudança para um novo gênero musical, que pode pôr tudo em risco.

Platão enfatiza a crítica sobre as novas práticas instrumentais que surgem em seu tempo, pois “[...] procuram os números nos acordes que escutam, mas não se elevam até o problema de observar quais são os números harmônicos e quais não o são, e por que razão diferem”, afinal essa tarefa é “[...] útil certamente, para a procura do belo e do bom, mas inútil, se se levar a cabo com outro fim, (PLATÃO, 2008, p. 93). Dessa forma, a música valorizada por Platão é o seu aspecto teórico, no qual apresenta a realidade do número enquanto elemento estrutural, não só da música, mas também do cosmo, graças a sua influência pitagórica. De certa maneira, Platão funda a hierarquia de valores na qual o músico teórico é visto como alguém superior ao músico prático, já que, segundo ele, a teoria é um processo da razão, enquanto a prática é um processo manual. Houve contraditores em sua época, tanto sobre a real possibilidade de influência ética da música sobre o ouvinte, como no próprio problema de classificar o que é a música, pois, como visto, a *mousiké* grega é extremamente ampla. No entanto, o pensamento platônico é examinado continuamente ao longo da história, muitas vezes sem clareza da própria ideia de *mousiké* com que Platão trabalha. Platão criou a base conceitual da complexa hierarquia entre o músico prático e o teórico ao longo da história, que ainda está presente no meio musical. Isto é aplicado nos cursos acadêmicos de música, nos quais o domínio da teoria é visto como um fator fundamental para a formação do músico.

Aristóteles é um dos filósofos mais influentes da história. Diferentemente de seu mestre Platão, Aristóteles nasceu em Estagira, uma *pólis* helênica no território da Macedônia, daí ser conhecido como ‘o filósofo de Estagira’, ou como ‘o estagirita’. Estudou na Academia de Platão e, posteriormente, foi instrutor de Alexandre, o Grande. Da mesma maneira que Platão escreveu sobre tudo, Aristóteles tem uma obra vasta, na qual estabeleceu bases teóricas ainda influentes em nossos dias. Ele assimilou sua concepção formativa e disciplinadora, como proposta por Platão, porém valorizando-a como parte do ócio, do entretenimento e do prazer.

Na obra *A Política*, Aristóteles discute o que se deve estudar para formar bons cidadãos, e recomenda o que denomina de disciplinas liberais – aquelas que desenvolvem no homem livre a prática das qualidades morais. Considera vulgares as disciplinas em que seu estudo é um fim em si mesmo. Aponta quatro ramos principais: gramática, ginástica, música e desenho. Aborda

também a existência de dúvidas sobre o uso da música, afirmando que ela é nobre devido a sua relação com o prazer, com o ócio. De acordo com Aristóteles:

A própria natureza atua no sentido de sermos não somente capazes de ocuparmos eficientemente dos negócios, mas também de nos dedicarmos nobremente ao lazer, pois – voltando mais uma vez ao assunto – este é princípio de todas as coisas. De fato, se ambos são necessários, o lazer é mais desejável que os negócios, e é o objetivo destes; temos, portanto de nos perguntar: como devemos fruir nosso lazer? [...] ao introduzir as diversões em nossa cidade devemos discernir os momentos favoráveis para as usarmos, pois as empregamos como se fossem remédios; a sensação que elas criam na alma é relaxante para a mesma, e é relaxante por ser agradável (ARISTÓTELES, 1994, p. 1337-1338).

É possível entender o lazer como o ócio, tão valorizado pelos gregos, mas construído por uma sociedade escravocrata para que os cidadãos livres do trabalho pesado pudessem dele usufruir. Porém, a necessidade do lazer é imperativa às próprias atividades necessárias à sobrevivência, como Aristóteles expõe. Dessa maneira, a prática musical funciona como lazer, como atividade do ócio.

Aristóteles (2006) descreve como o lazer implica prazer, o qual se relaciona com a felicidade. Ele refere-se à felicidade com o termo grego *eudaimonia*. O autor esclarece, na obra *Ética a Nicômaco*, que a felicidade é o supremo bem, o maior a ser adquirido entre todos os bens, consistindo na prática das virtudes, a *areté* grega, e na prática contemplativa, além de alguns outros sentidos (WOLF, 2010). Dessa forma, como a música produz prazer, propicia *eudaimonia*, no ócio que propicia e também devido à teoria do *éthos*.

A teoria do *éthos* vai dizer que a música propiciaria a *mímesis* dos diversos afetos, ou seja, ela imita afetos como bravura, doçura, entre outros. Assim, a fruição musical, além de gerar o prazer no ócio, no lazer, imita esses afetos no ouvinte, propiciando-lhe uma disciplina moral. A educação, para Aristóteles, vem do hábito, por isso a prática musical, ao habituar o ouvinte a afetos nobres, tem importante função disciplinadora. Posteriormente, na obra *Poética*, Aristóteles discorre sobre a catarse, do grego *katársis*. Nas tragédias, em que o coro era cantado, a catarse possibilitava a vivência de emoções diversas, o que permitia ao ouvinte aprender a lidar, tanto com emoções nobres, como com as negativas, ao mesmo tempo em que assimilava suas nocivas consequências. Portanto, habituar-se às emoções nobres ao mesmo tempo em que se sente prazer com a música, torna-a importante na formação dos membros da *pólis*.

Aristóteles (2006) não recomenda dedicação em excesso à música, pois ela não é um fim, e sim um dos meios. O excesso de sua prática levaria a tornar-se um músico profissional, afastando o indivíduo dos objetivos de formar um homem livre, no sentido helênico dos principais cidadãos da cidade. A prática de música instrumental também não é bem vista por Aristóteles, pois em sua época esse tipo de música explorava outras possibilidades de estruturas musicais.

Ao assimilar as críticas de Platão às novas práticas musicais de sua época, Aristóteles (2006) recomenda a prática do canto de maneira tradicional, somente visando à boa formação ética. Ao conceber uma relação direta entre as estruturas musicais e efeitos éticos específicos, em um contexto em que a democracia ateniense está em queda, depois sendo dominada pelo Império de Alexandre da Macedônia, é natural associar as inovações nas práticas musicais com elementos importantes dessa queda. Essa associação foi percebida, tanto por Platão como por Aristóteles. Por isso, o peripatético recomenda o canto e o aprendizado da teoria musical, pois com a primeira evitam-se os perigos das novas práticas, e com a segunda aprende-se a julgar a música executada por outros.

Na história da música do ocidente, estudiosos como Boécio e, mais tarde, Guido D'Arezzo, um monge beneditino, criaram muitos recursos para o ensino da leitura, da composição e da escrita musical, muitos dos quais são usados até hoje.

No entanto, depois de apresentar o processo de Boécio, Guido expõe um outro método, mais fácil de aprender, que dá origem à mesma escala diatônica, afinada por formas a produzir quartas, quintas e oitavas puras e um inteiro de tamanho único, na razão 9:8, Guido afasta-se ainda da teoria grega pelo facto de construir uma escala que não se baseia no tetracorde e de propor uma série de modos que não têm qualquer relação com os *tonoi* ou *harmoniai* dos antigos. Esse autor gasta longas páginas a instruir o estudante acerca das características e efeitos destes modos e da forma como o quadro deles podem compor-se melodias e combinar-se facilmente duas ou mais vozes cantando em simultâneo (GROUT; PALISCA, 2001, p. 77).

Na Idade Média, a Igreja monopolizou a educação. A principal utilidade do treino musical era, então, a de garantir a entoação correta do cantochão. As primeiras *scholae cantorum*¹⁵ surgiram no início da Idade Média e continuaram a ter papel crucial na educação musical europeia durante muitos séculos. A velha associação da teoria musical com a matemática e a astronomia foi mantida nos currículos universitários medievais e renascentistas,

¹⁵ Escolas de canto medievais.

cujas matérias se dividiam em dois grupos: o *quadrivium*¹⁶ (geometria, aritmética, música e astronomia) e o *trivium*¹⁷ (gramática, dialética e retórica).

Na Idade Média a música passou a ser parte do *quadrivium*, a mais alta divisão das sete artes liberais, compartilhando do seu espaço com a aritmética, a astronomia e a geometria, e esta organização também revela a influência das escolas gregas de pensamento (FONTERRADA, 2008, p. 31).

Ao longo desse período, a educação musical esteve a cargo de monges e era realizada dentro dos mosteiros. Mais tarde, organizou-se no ambiente das grandes catedrais e, junto com a aritmética, a geometria e a astronomia, expressou o espírito religioso da época.

Nos séculos XVIII e XIX, a música teve papel importante no pensamento de vários reformadores da educação. Muitos deles basearam-se no filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que se interessou pela música ao longo de toda a sua vida. No seu livro “Emile”, em que descreve a educação ideal para um rapaz, Rousseau incluiu propostas detalhadas para o treino musical. Sugeriu que o interesse pela música poderia ser despertado se os alunos aprendessem canções simples de ouvido, da mesma forma que aprendemos a falar, e que a leitura musical só deveria vir depois.

Mas, primeiramente, antes de as ler pode-se ouvi-las e um canto mais facilmente impressiona os ouvidos do que os olhos. Demais para bem saber música não basta expressá-la, é preciso compô-la e uma coisa deve ser aprendida com a outra, sem o que nunca se sabe bem. Exercitai inicialmente vosso pequeno músico a fazer frases bem regulares, bem cadenciadas; em seguida a ligá-las mediante uma modulação muito simples, finalmente a marcar suas relações através de uma pontuação correta, o que se faz pela boa escolha das cadências e das pausas. [...] Uma melodia sempre cantante e simples, sempre derivante das cordas essenciais do tom, e sempre indicando de tal maneira a baixa que ele a sinta e a acompanhe sem dificuldade (ROUSSEAU, 1995, p. 153).

No Renascimento, em especial durante a Reforma, decidiu-se popularizar o ensino da música. A criação das escolas públicas e, por conseguinte, a extensão dos benefícios da cultura a um número maior de indivíduos ocasionaram nova estruturação da educação musical. Os métodos de ensino de música foram revisados porque era preciso agilizar o ensino a fim de que o conhecimento e a prática musical fossem acessíveis às pessoas comuns, e não somente aos músicos. Luteranos e calvinistas concordavam em planejar uma educação musical para todas

¹⁶ Na Idade Média, o conjunto dos quatro ramos do saber (aritmética, geometria, música e astronomia), orientados pela matemática, que compunham com o *trivium* as sete artes liberais ministradas nas universidades.

¹⁷ Conjunto de três ramos do saber (gramática, dialética e retórica), que junto com o *quadrivium* compunham as sete artes liberais.

as crianças e jovens, como na antiga Grécia. Para Gainza (1964, *apud* BRITO, 1998), na educação musical há o encontro de duas tendências opostas: o racionalismo e o sensorialismo, que dão primazia à teoria e à prática musical, respectivamente. Com o transcorrer do tempo, essas tendências assumem direções extremistas que ignoram por completo tudo o que foi produzido segundo outra tendência. Nesse sentido, racionalismo e sensorialismo puros em música conduzem a um empobrecimento que afeta profundamente o ensino: é descontextualizado ensinar teoria musical desvinculada da realidade sonora, tanto quanto preparar os alunos para a execução vocal ou instrumental sem relacionar essa prática com os fundamentos da arte musical.

De acordo com as pesquisas de Gainza (1964, *apud* BRITO, 1998), Rousseau, no século XVIII, é o principal representante de uma inquietude pedagógica no campo musical. Ele compôs numerosas canções para crianças, e um de seus maiores objetivos foi difundir e popularizar a educação musical. A pedagogia musical desenvolveu-se na França, e lá apareceram novas correntes racionalistas no campo da educação musical. E, como reação contra o intelectualismo, tendência essa que caracterizou o racionalismo do século XIX, aparecem os métodos ativos, como por exemplo, o método Montessori, cujas raízes têm por base a linha de pedagogias sensoriais iniciadas por Komenski e Rousseau e continuada por Pestalozzi (1745-1827) e Froebel (1782-1852). Pestalozzi sustentava que a música ajudava a “harmonizar” o caráter, e Froebel afirmava que a música ajudava a criança a realizar todo o seu potencial. A ligação entre música e movimentos corporais, a importância do ritmo e da coordenação motora e o desenvolvimento da memória auditiva são algumas evidências de que a música se relaciona com outras áreas chave da educação e da formação da humanidade. Como exemplos, Matemática, Ciência, Atividade Física, Atividade Social, Arte/Tecnologia e Linguagem são veículos de importantes junções culturais e suporte essencial de tantas outras artes como a poesia, a dança, o teatro e o cinema.

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço da inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidades de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTEERRADA, 2008, p. 117).

Gainza (1964, *apud* BRITO 1998) afirma que, à medida que o círculo da educação geral e da cultura atinge um número maior de indivíduos, torna-se mais urgente a necessidade de reformular os métodos de ensino. Dessa maneira o conhecimento pode ser acessível a todas as

pessoas, incluindo aquelas que não têm habilidades especiais para a música. Os métodos tradicionais caíram em desuso quando houve tendência à popularização do ensino de música. Isso aconteceu porque eles eram elaborados e dirigidos para indivíduos reconhecidos como talentosos.

Segundo Ariès (1981), no século XVII dois fenômenos importantes ocorreram na escola: a especialização demográfica das idades, com a infância sendo dividida em classes de 5 a 8 anos e de 9 a 11 anos, e a especialização social criando dois tipos de ensino, um para o povo e outro para as camadas burguesas. De acordo ainda com Ariès (1981), com origem no século XV, mas principalmente no século XVI e XVII, o colégio dedicava-se essencialmente à educação e à formação de jovens.

O valor da música e o seu significado estético são facilmente acompanhados historicamente, mas a educação musical após o período de domínio da Igreja Católica e da Igreja Reformada carece de documentação. Segundo Fonterrada (2008), com o advento da burguesia, a escola, que era anteriormente submetida à Igreja, passou a ser ministrada a quem pudesse pagar.

Após a Revolução Francesa, a música ampliou seus domínios, saindo das igrejas e palácios, e alcançou o povo. O ensino da música tinha como base a relação mestre/discípulo. Scholes (1978) afirma que no século XVIII apareceram as primeiras sistematizações de ensino da prática de baixo cifrado¹⁸, liderados por Matheson e pelo padre Martini. Na Inglaterra, as escolas italianas inspiraram Charles Burney (1774) a criar um plano para uma escola de música não reconhecida por seus contemporâneos. No século XIX surgem as primeiras escolas de música de caráter profissionalizante. Segundo Fonterrada (2008), a primeira escola foi o conservatório de Paris, criado em 1794. Em 1822 foi criada a The Royal Academy of Music e, cinquenta anos depois, foram criadas no regime de externato, como na Inglaterra, a The Trinity College (1872) e a The National Training School of Music (1873).

No Brasil, em 1845, no Rio de Janeiro, foi criado o Conservatório Brasileiro de Música, e em São Paulo, em 1906, o Conservatório Dramático e Musical. Nessa época, o individualismo e o virtuosismo eram privilegiados na formação do instrumentista, o que ainda hoje está presente na formação da maioria dos músicos. No século XIX havia o ensino da composição,

¹⁸ Baixo cifrado, baixo figurado ou baixo contínuo é um tipo de notação musical inteira utilizado para indicar os intervalos, os acordes e os enarmônicos em relação a uma nota do baixo. O baixo cifrado está associado de perto com o *baixo contínuo*, um acompanhamento utilizado em quase todos os gêneros de música do período barroco.

que passou ao ensino coletivo devido à grande procura. Visava-se à proficiência nos meios de construção musical e à orquestração, e também ao ensino de instrumentos e regência. Buscava-se perfeição técnica e interpretação individualista e subjetiva.

Se esse é o perfil do ensino de composição, os de instrumentos, canto e regência perseguem outro modelo, em que se mesclam duas tendências: a habilidade técnica levada ao máximo da capacidade humana e a performance artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo, espelhando duas facetas igualmente presentes no pensamento romântico: o individualismo exacerbado e o domínio técnico-instrumental, o qual, por sua vez, contribui para a citada exacerbação dos egos. Portanto, continua-se vivendo, na prática educativa, a oposição entre duas concepções de música, como expressão de sentimentos e como construção formal (FONTERRADA, 2008, p. 82).

Na educação musical, o século XIX tem a liderança da França, que influencia outros países e impulsiona uma geração de pedagogos como Huberet, Hortense, Parent e Wilhelm, este último o fundador dos orfeões nas escolas francesas. Na Inglaterra, Sara Glover desenvolveu o sistema Tonic sol-Fa ou Tonika Dó, conhecido como Dó Móvel, um método de ensino em que se usa um tipo de notação voltado para facilitar a leitura. Esse método feito para canto coral passou por vários educadores, incluindo Curwey, Glover, Kodaly e Villa-Lobos. Horace Mann desenvolveu um grande trabalho em favor do ensino da música na escola pública como fundamento da educação, mas focando também o seu conteúdo humano.

No Estados Unidos, durante a primeira parte do século XIX, Horace Mann desenvolveu a grande cruzada em favor da escola pública, enfatizando o ensino da Música e o Canto como fundamentos de uma educação sem perder de vista seu conteúdo humano. Mann, com o apoio de Lowel Mason, intensificou os esforços, e Massachusetts passou a ser o primeiro Estado americano a adotar o ensino da música nas escolas públicas (BUENO, 2011, p. 153).

Na Europa, Fridrich Frobel defendia que a música ajudava a criança a realizar todo o seu potencial. O Suíço Emile Jacques Dalcroze ligava a música aos movimentos corporais, o que constituiu o Sistema Eurrítmico. Dewey desenvolveu nos Estados Unidos um método que visava o aprender fazendo, o que entrava em contradição com o formalismo, que era o ensino em que as crianças não eram consideradas como iniciadores de experiências.

No final do século XIX e início do século XX aconteceram várias mudanças de cunho intelectual, social, moral e artístico, mudanças que desestruturaram as bases do romantismo e

que se refletiram na arte e na música. A estrutura tonal¹⁹, que era a base da música desde o século XVII, foi questionada e rompida. Na música do século XX, o domínio da composição tonal é questionado, e suas formas e estruturas são rompidas, o que deu início a novas formas de composição, no âmbito harmônico e melódico e também no âmbito rítmico.

Enquanto as demais artes ocupam-se em rever a questão do espaço, a música empenha-se em se emancipar do sistema tonal maior/menor – fundamentos da composição musical desde a Renascença – e dos princípios de organização rítmica que até então tinham direcionado a composição musical, buscando outros princípios construtivos. [...]Convivem, então, princípios tonais e novas sonoridades, alcançadas com o afastamento da tonalidade, bem como exploração do tempo, dando abrigo a um sem-número de combinações até então não previstas na composição musical (FONTEERRADA, 2008, p. 91).

Lang (1941) diz, com relação à evolução da música ocidental, que o classicismo se sustentava na unidade ideal entre forma e contexto, e que sua arquitetura musical baseava-se na lógica harmônica. Os românticos, por sua vez, enfatizavam os componentes individuais mais do que os pormenores formais, procurando obter lógica e unidade por meio de ênfase nos elementos expressivos. Essa ênfase alcançou seu ponto alto na “orgia sinfônica” da última parte do século XIX. A virada do século caracterizou-se pela perda dos ideais românticos e de acelerada mudança nos valores e sistemas, reconhecidos como sintomas da “desintegração da vida mental da época”. Na música, de acordo com Lang (1941), não há demarcação nítida entre diferentes sistemas e grupos. Há, porém, enorme desejo de emancipação. A música do século XX passa a valorizar os ritmos herdados dos negros africanos e a música popular, construída no senso-comum. A valorização do popular e seus significados históricos juntam-se à composição erudita, inaugurando uma nova visão da música, no início do século XX.

No final do século XIX, inicia-se a tecnologia de gravação sonora. Na prática, o primeiro dispositivo de gravação e reprodução sonora mecânico foi o fonógrafo de cilindro, inventado por Thomas Edison em 1877 e patenteado em 1878. A invenção foi muito bem aceita e espalhou-se rapidamente por todo o mundo. Durante as duas décadas seguintes, a gravação comercial e sua distribuição e venda tornou-se o negócio de maior crescimento da indústria internacional. Com as gravações mais populares foram vendidas milhões de unidades até o início da década de 1900. O desenvolvimento de técnicas e produção em massa permitiu que as gravações sem cilindros se tornassem um importante novo item para os consumidores nos

¹⁹ Tonalidade é um sistema de sons baseados nas escalas maior, menor, menor harmônica e menor melódica. Os graus da escala são observados de acordo com sua função na harmonia.

países industrializados, sendo o cilindro o formato principal de consumo do final da década de 1880 até cerca de 1910.

Durante todo o século XX, a tecnologia da gravação sonora foi utilizada de duas formas: a primeira delas, pela indústria cultural, que visava a música de distribuição em massa e lucrativa, e a segunda pelos compositores da Nova Música²⁰, que utilizavam a gravação para construir a sua sonoridade experimental. Como a sonoridade e a complexidade estética da Nova Música afastavam o grande público dos concertos, ela acabou sendo evitada pela indústria cultural.

[...] como a indústria cultural visa o lucro, nos concertos internacionais não se podia investir em projetos que dessem margem a dúvidas quanto ao retorno do capital empregado; entre as precauções tomadas, evitava-se apresentar músicas cuja sonoridade pudesse afastar o público (FONTEERRADA, 2008, p. 94).

Esta situação é contrária ao que ocorria nos séculos XVIII e XIX, quando o público era bastante receptivo às novas ideias.

Na educação musical do século XX, nomes como Carl Orff, Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki contribuíram para o desenvolvimento de pedagogias musicais voltadas para os jovens. Com o avanço do conhecimento psicológico, que chegou a desvendar com profundidade a personalidade infantil (Piaget, Vigotsky e Gardner, por exemplo), a pedagogia musical moderna encontra-se hoje em condições de permitir pesquisas em bases mais sólidas.

À medida que o século avançava, surgiam propostas cada vez mais ousadas, abrindo um largo campo à experimentação. O som foi tomado como objeto, recolhido, examinado e dissecado; os adeptos da música concreta colhiam no mundo os sons por meio de gravação e manipularam fitas em laboratório, enquanto os da música eletrônica gravavam sons em instrumentos eletrônicos e os transformavam. É importante que se acompanhem as transformações da mentalidade expressas nas manifestações artísticas, para que se compreendam as atitudes da época em relação ao valor da música e da educação musical (FONTEERRADA, 2008, p. 95).

²⁰ Entre os vários tipos de música contemporânea, destacam-se a música eletrônica (aquela que é criada ou modificada por meio de equipamentos e instrumentos eletrônicos, tais como sintetizadores, gravadores digitais, computadores ou softwares de composição).

Os pedagogos musicais recorrem a novas ideias e as colocam em prática. A maioria dos métodos de educação musical parte de uma concepção mais completa e real da criança, e quase todos eles reconhecem a importância do ritmo como elemento ativo da música e dão prioridade a atividades de expressão e criação. Gainza (1964) comenta que há uma revitalização do ensino musical. Os métodos apresentam uma forma de ensinar a música de maneira que ela, sem perder a qualidade, possa resultar numa atividade prazerosa e atrativa para a criança.

1.2.3.4 Educação musical no Brasil

A música perpassa a História do Brasil com muita persistência, abrangendo períodos de atividade e inatividade. Hoje, após 40 anos de exclusão, assiste-se ao renascimento da música no currículo da Educação brasileira, pois o presidente Lula sancionou, no dia 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País.

Na História da Educação Musical no Brasil, Caminha (1968) destaca a Carta a El Rey Dom Manuel, que mostra que, quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram os índios cantando e dançando, acompanhados de diversos instrumentos musicais de percussão e sopro (flauta). Quando Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil, em 1500, traz em uma de suas caravelas dois músicos: o organista Padre Raffeo e o regente de coral Padre Pedro Mello. Junto com eles vem a herança da educação musical ocidental (futura intervenção na música indígena), nascida originalmente na Grécia. Em 1549, chegam os jesuítas, os primeiros professores de música do Brasil, acompanhando o primeiro governador geral, Tomé de Souza.

Em 1560, os jesuítas fundaram as chamadas Reduções ou Missões (aldeamentos para os índios com uma estrutura educativa musical religiosa. Os jesuítas ensinavam os índios o Canto Gregoriano ou cantochão e traduziam tudo para tupi-guarani, português e castelhano. Também introduziram os Autos²¹ e faziam com que os índios e colonos portugueses os representassem, sempre com muita música (BUENO, 2011, p. 205).

Em 1552, com a chegada do Bispo Dom Pedro Sardinha e do Mestre de Capela Francisco Vaccas, desenvolveu-se uma Educação Musical voltada a servir aos interesses da Igreja e da Coroa de Portugal. Em 1554, integrado à formação da primeira Escola da Companhia

²¹ Subgênero da literatura dramática do teatro que envolve personagens alegóricos, como pecados e virtudes, e entidades, como santos e demônios.

de Jesus, fundada em São Paulo pelo Padre Manoel da Nóbrega, seguido pelo Padre José Anchieta, registra-se com esse trabalho educacional uma das mais importantes contribuições do século XVI. No Rio de Janeiro, em 1555, Anchieta inaugura o primeiro teatro. No mesmo ano estreia a primeira peça musical brasileira: “O Auto da Pregação Universal”. Lange (1966) diz que, de 1564 a 1605, 21 autos envolvendo música vocal, instrumental e danças foram realizados no Brasil. Os índios aderiram à prática musical com o canto e também com a prática instrumental na qual demonstravam com grande habilidade.

Em 1759, os jesuítas são banidos do Brasil, devido a reformas regidas pelo Marques de Pombal. Suprimiram-se, assim, as escolas e colégios jesuíticos, o que provocou perda de continuidade dos sistemas educacionais. Outro fator contribuinte para o declínio educacional foi a transferência da capital, da Bahia para o Rio de Janeiro.

Napoleão declara guerra a Portugal em 1807. Por esse motivo, D. João VI e sua corte embarcam para o Rio de Janeiro. Inicia-se uma época de prosperidade e desenvolvimento na área artística e cultural, transformando a vida urbana do Rio de Janeiro. Já em 1813, atraídos pela beleza artística, muitos estrangeiros vinham ao Brasil, destacando-se à presença do austríaco. Sigismund Neukomm (compositor e pianista) e Marcos Portugal (regente português).

D. João revelou-se grande amante da música. Designou a Igreja do Carmo como a nova Capela Real, tornando-o centro de realizações artísticas e religiosas, estimulou compositores nacionais, trouxe outros compositores estrangeiros, além de construir o Real Theatro de São João (atual Teatro Caetano) – o maior palco lírico das Américas (BUENO, 2011, p. 207).

Teixeira (2014) conta que em 1818 o Mestre da Capela Real, Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) escreve um *Compêndio de Música* e um *Método para Pianoforte*²². Joppert (1965) lembra que, nesse mesmo ano, é aprovada a primeira lei oficial criando um curso de música no Brasil. A política educacional era voltada à formação de profissionais musicais do nível superior para suprimir uma demanda do Estado. Filhos da nobreza e da aristocracia recebiam instruções em domicílio, enquanto a grande massa de escravos permanecia analfabeta.

A Família Real era protetora da música, dos artistas e dos intelectuais da época. Durante esse período, no Brasil havia diversas companhias de ópera. D. Pedro I era compositor, pianista, clarinetista e fagotista, e seu apoio foi fundamental para o surgimento de novas bandas de música. A decadência do ciclo do ouro, ainda no século XIX, fez diminuir os investimentos em

²² Antecessor do piano.

serviços de música, o que refletiu na diminuição dos músicos e, conseqüentemente, das orquestras.

Em janeiro de 1847 surge a primeira Lei estabelecendo conteúdo para a formação musical: Princípios básicos de solfejo; Voz; Instrumentos de cordas; Instrumentos de sopro e Harmonia. Assim, o Brasil começa a fornecer diploma de formação musical. Em 1851, D. Pedro II aprova a Lei 630, que estabelece o conteúdo de ensino de música para as escolas primárias e secundárias do Brasil (MELLO, 1947). Depois de um notável esplendor artístico e cultural, a Educação Musical estagnou-se do segundo Império até a República.

Teixeira (2014) relata que, em 1912, João Gomes Júnior criou o método analítico, trabalho pioneiro na área musical baseado no sistema de movimentos e improvisação. João Gomes também introduziu na Educação Brasileira o canto orfeônico ou canto coral livre, uma prática coletiva que não exigia de seus integrantes conhecimento musical, e as vozes não eram distribuídas com rigor técnico. Na década de 1920, Anísio Teixeira (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) propôs reformas no sistema educacional. Com a chegada da Era Vargas, Anísio Teixeira tem, então, a oportunidade de colocar seu projeto em prática.

Em 18 de abril de 1931, o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto 19.890, instituindo o Canto Orfeônico, tornando-o disciplina obrigatória no currículo escolar. Em 1932, já como secretário de Educação, Anísio Teixeira funda a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Para o cargo de diretor, convida o educador, maestro e pesquisador musical Heitor Villa-Lobos, compositor com vasta experiência e conhecimento da música brasileira, fruto de muitas viagens pelo Brasil, quando coletou material nativo e folclórico.

Teixeira (2014) observa que, para suprir a nova demanda de professores capacitados para atuação na área musical, o SEMA criou um curso destinado à formação de professores especializados. O curso, cujo objetivo era estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos, compunha-se de um currículo extenso: Canto Orfeônico; Regência; Orientação Prática; Análise Harmônica; Teoria Aplicada; Solfejo; Ditado Rítmico; Técnica Vocal e Fisiologia da Voz; História da Música; Estética Musical; Etnologia e Folclore.

Foi pela contribuição do maestro Villa-Lobos que o Canto Orfeônico se converteu no maior movimento de Educação Musical em massa ocorrido no Brasil, possibilitando um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes. Os participantes eram alunos do curso primário e secundário e trabalhadores. Sua ligação com o Governo Getúlio Vargas

deixa uma Educação Musical com marca nacionalista e uma essência moral e cívica. Em 1935, Villa-Lobos lançou o Guia Prático, publicação extensiva para música coral.

O Canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, desaparecendo gradativamente do currículo escolar. Em 1971, com a promulgação da Lei 5692, o ensino das artes foi agrupado, instituindo-se a chamada polivalência na disciplina de Educação Artística, referindo-se à ideia de um único professor trabalhar as ramificações artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Alguns meses antes da promulgação da LDB, o Governo João Goulart, em 21/08/1961, assinou o Decreto nº.51.

Os chamados cursos de licenciatura curta, muito comuns na década de 70 (ditadura militar), não foram suficientes para preparar o professor, resultando numa formação precária. Alinhados com uma política tecnicista (Pedagogia Tecnicista), esses cursos geraram a predominância do ensino das artes visuais e o desaparecimento gradual das artes coletivas, como o teatro, a dança e a música.

A nova LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, advinda de uma Pedagogia Tecnicista, é baseada, agora, no princípio do direito universal: “Educação para todos” (Pedagogia Humanista). Proporcionando autonomia às Instituições Escolares, a nova LDB diminui a centralização do poder educacional no MEC, respeitando a diversidade cultural e o regionalismo. Nesse contexto, a música passa a fazer parte do currículo de Artes como apreciação ou entretenimento.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano [...]Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda série, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções e vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e música nas terceiras e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1998, p. 108-109).

Teixeira (2014) comenta que, embora na nova LDB a música seja mencionada na área de Artes, como nas outras leis, fica claro que a música é um elemento para ser desenvolvido em projetos interdisciplinares de forma apreciativa ou até mesmo de outras formas, mas não como ensino específico. Apesar de a música ser parte do conteúdo de Artes, é exercida por um profissional especialista, mas como forma de entretenimento ou utilização em comemorações festivas.

Quarenta anos se passaram sem que a Educação Musical aparecesse nos currículos da educação brasileira. Finalmente, em 2008, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, é alterada para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação básica: a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. De acordo com o parágrafo 6º (APENDICE III), a música passa a ser conteúdo a ser estudado efetivamente.

Com o veto do 2º Artigo da Lei 11.769, paira uma grande dúvida sobre a educação musical brasileira; como foi retirada a obrigatoriedade de o professor ser especialista e formado na área musical, haveria comprometimento da qualidade da educação musical oferecida no país. Tal fato vem sendo motivo de vários estudos e debates entre os educadores musicais.

Mesmo longe do ideal, o que se espera é o direcionamento dos estudantes ao fazer e ao construir o conhecimento musical. Partindo de suas experiências e somando-as a um conteúdo musical significativo, a compreensão da música como forma de expressão será muito mais profunda nos processos de ouvir e executar. Espera-se que essa oportunidade mais uma vez presente no currículo da educação brasileira possa realmente ser proveitosa, ao propiciar ferramentas ao educando para a utilização da Linguagem Musical.

1.2.4 Música e mídias

Como já foi dito, a estética da música ocidental surge na Grécia antiga. A música grega é o ponto de partida para toda construção teórica que permeia esta arte até os dias de hoje. Mas a música Grega, que tem poucos registros, teve sua teoria absorvida por Roma. Depois, com a oficialização da religião cristã, adotada pelo império, surge a Igreja Católica Romana. Assim, a história da música ocidental mais conhecida e registrada tem início com a Igreja Primitiva.

A história da música ocidental, em sentido mais restrito, começa com a música da igreja cristã, ao longo de toda a idade média. E mesmo nos dias de hoje, intelectuais têm ido continuamente à Grécia e a Roma à procura de ensinamento, correções e inspiração nos mais diversos campos de atividades (GROUT; PALISCA, 2001, p. 16).

A Igreja passou, então, a proibir as práticas musicais profanas vindas da Grécia e absorvidas por Roma, pois as considerava como rituais pagãos. Deu-se, então, a divisão entre a música sacra e a música profana, que é a origem dos paradigmas música erudita e música popular.

Houve uma razão importante para o desaparecimento das tradições da prática musical romana no início da Idade Média: a maior parte dessa música estava associada a práticas que a Igreja primitiva via com horror ou a rituais pagãos que julgava ser eliminados. Por conseguinte, foram feitos todos os esforços não apenas para afastar da Igreja essa música, que traria tais abominações ao espírito dos fiéis, como se possível, para apagar por completo a memória dela (GROUT; PALISCA, 2001, p. 16).

A música erudita é estruturada pelas formas estabelecidas pelos grandes compositores da história, principalmente os germânicos, numa evolução de séculos de estudos e inovações. Até o século XIX era considerada a música culta, ou seja, a música valorizada e respeitada, e apenas a elite da sociedade europeia tinha condições de frequentar os grandes teatros e assistir aos grandes concertos de renomados nomes da composição musical.

Quando se inicia o domínio católico sobre a música e sua teoria, as criações musicais “profanas”, que representavam os construtos folclóricos, regionais e intuitivos do homem, deixaram de ser valorizadas e eram executadas apenas no senso comum, em festas, rituais ou contextos de tradição de uma sociedade marginalizada pelo clero. Obviamente, essas tradições folclóricas sempre existiram e, a partir do século XIV, tiveram forte influência na música erudita, principalmente com o advento do humanismo, que valorizou a composição profana nas formas eruditas, o que deu origem a vários estilos. O Nacionalismo do fim do século XIX, que era a influência das sonoridades folclóricas e regionais de uma determinada região ou país na música erudita de uma dada nacionalidade, é um exemplo disso. Para que a música erudita tivesse uma identidade étnica, vários compositores começaram a agregar na forma culta de composição sonoridades folclóricas e regionais que caracterizavam determinadas sonoridades tradicionais de um país ou região, mostrando assim, de maneira definitiva, a influência da música dita “popular” e folclórica na música erudita. O estilo nacionalista surge no fim do século XIX e influencia a música erudita até o século XX.

Um compositor é considerado nacionalista quando visa deliberadamente expressar, em sua música, fortes sentimentos por seu país, ou quando, de certo modo, nela imprime um carácter distintivo através do qual sua nacionalidade se torna facilmente identificável. Os principais meios por ele utilizados para atingir tais objetivos são o uso de melodias e ritmos do folclore de seu país e o emprego de cenas do dia-a-dia, das lendas e histórias de sua terra, como base para obras como óperas e poemas sinfônicos (BENNET, 1986, p. 64).

No século XX, com o desenvolvimento da tecnologia da gravação, a música, que era uma arte de execução e apreciação imediata e da elite social, passou por um novo paradigma: a ruptura espaço-temporal, que possibilitou que os compositores tivessem suas obras

imortalizadas sonoramente, e não apenas na escrita. O público apreciador agora poderia ouvir sua música preferida no conforto de suas casas e ter essas obras em uma coleção particular.

Rupturas estruturais de composição, como o serialismo, dodecafonismo²³, a quebra da tonalidade (atonalismo²⁴), entre outras, inauguraram uma época, depois da primeira guerra mundial, “experimental”, chamada por especialistas de a “Nova Música”.

A natureza radicalmente experimental de muitas obras escritas entre 1910 e 1930 levou a que estas fossem designadas como “Nova Música” – expressão com que já nos deparamos em outros momentos da história da música como foi o caso da Ars Nova no século XIV e das Nuove Musique de 1602. O adjetivo nova, no sentido em que foi aplicado à música escrita entre 1900 e 1930 traduziu uma rejeição quase total dos princípios consagrados que até então regiam a tonalidade, o ritmo e a forma musical (GROUT; PALISCA, 2001, p. 696).

Além das rupturas estéticas e estruturais dos anos 1930, grandes compositores também começaram a incorporar em sua música sonoridades da música oriental e também de sons da natureza, como o canto dos pássaros, muito utilizado por exemplo pelo compositor francês Olivier Messiaen.

Muitos compositores, à procura de novos materiais para incorporar à música viram no Oriente uma bela fonte de inspiração. Por exemplo, Olivier Messiaen, compositor francês, tem usado em suas músicas ritmos hindus e padrões métricos da poesia clássica grega. No entanto, ele os desassocia de seus contextos e significados originais para que possam servir a seus propósitos. Outro material a exercer grande fascínio sobre Messiaen é o canto dos pássaros – tanto os de sua terra como os dos outros lugares mais exóticos do mundo (BENNET, 1986, p. 75).

No fim dos anos 1940, Pierre Schaeffer, compositor francês, inicia experiências musicais com artefatos eletrônicos e objetos concretos do dia a dia, criando um novo paradigma musical: a “Música Concreta”. Estava inaugurada, assim, uma nova fase da música, que utilizaria agora uma nova tecnologia, a eletricidade e os ruídos, conceito que foi e é adotado por vários compositores até os dias de hoje.

²³ Sistema de organização de alturas musicais, criada na década de 1920 pelo compositor Arnold Schoenberg, rompendo com a harmonia tonal.

²⁴ Música desprovida de um centro tonal, ou principal, não tendo, portanto, uma tonalidade preponderante.

No final da década de 1940, o compositor francês Pierre Schaeffer começou a fazer, no Estúdio de Ensaios da rádio Francesa, experiências com o que chamou de *musique concrète* – música composta de forma “concreta”, diretamente sobre fitas magnéticas, sem a abstração da simbologia musical. Os sons por ele registrados eram sons naturais, como o de uma porta batendo, uma rolha saltando da garrafa, etc. Em seguida, esse material era transferido para outra fita, em que os sons eram misturados, superpostos e modificados de diversas maneiras. Pode-se modificar a altura do som alternando-se a rotação da fita (quanto mais alta a velocidade, mais alto será o som, e vice-versa), ou tacá-la no sentido inverso. A composição resultante é uma montagem de sons armazenados em fita, que pode ser tocada à vontade, dispensando a figura do intérprete (BENNET, 1986, p. 76).

Na década de 1950, surge na Alemanha a composição com geradores eletrônicos. Com essa tecnologia os compositores começaram a incorporar sons eletrônicos feitos com recursos apropriados e muitas vezes construídos por eles próprios. Com a fusão dessa nova sonoridade eletrônica com instrumentos tradicionais surgiu a música Eletroacústica, que seria a vanguarda da composição da “linhagem” erudita.

Nenhum outro desenvolvimento do período posterior a 1950 atraiu atenções ou trouxe ao mundo da música um tão grande potencial de importantes mutações estruturais como a utilização de sons eletronicamente produzidos ou manipulados. Este domínio começou a ser explorado com a *musique concrète* do início dos anos 1950, a matéria prima compunha-se de notas musicais ou outros sons naturais que, depois de diversamente transformados por estes meios eletrônicos, eram reunidos numa fita gravada. O passo seguinte consistiu em substituir ou completar os sons de origem natural por sons eletronicamente produzidos em estúdio. Uma das mais famosas entre as primeiras composições eletroacústicas, *A Gesand der Jünglinge*²⁵ de Stockhausen, bem como muitas anteriores obras do compositor neste campo, utilizam sons de ambas as proveniências. As consequências da Nova descoberta foram imensas e ainda hoje estão longe de terem sido completamente exploradas (GROUT; PALISACA, 2001, p. 745).

Nó século XX, além da tecnologia de gravação como influência na composição musical europeia, outro grande avanço tecnológico mudaria para sempre a forma de se apreciar a música: a transmissão da fala por ondas eletromagnéticas, desenvolvida durante a primeira década do século XX, dando origem ao rádio, na década de 1920, e mais tarde à televisão, nos anos 1940.

²⁵ Canção dos adolescentes, 1956 – Karlheinz Stouckhausen.

A tecnologia de transmissão da fala por ondas eletromagnéticas foi desenvolvida durante a primeira década do século XX por Fessenden e outros. Depois da I Guerra Mundial, Westinhouse nos Estados Unidos e Marconi na Inglaterra começaram as primeiras experiências com transmissões radiofônicas, isto é, a transmissão de mensagens por ondas eletromagnéticas para uma indeterminada e potencialmente vasta audiência. O subsequente desenvolvimento dos sistemas de transmissão radiofônica – o rádio - a partir de 1920 e a televisão a partir dos anos 1940 – foi rápido e universal (THOMPSON, 1998, p. 75).

A partir desse fato, a música popular, que representava o dia a dia do apreciador leigo e que era muito mais próxima que a “complexa música erudita”, toma a frente na distribuição da música pelo mundo. Os estilos musicais que de alguma forma revolucionaram a música como arte e que precisam de uma experiência de percepção e análise para entendimento e absorção de sua complexidade teórica e técnica, afastaram o público leigo da sua apreciação. Assim, esse mesmo público aproximou-se de uma música mais simples, “divertida” e de fácil compreensão.

A nova etapa da consciência musical das massas se define pela negação e rejeição do prazer no próprio prazer [...] A música de Schoenberg, tão diferente das canções de sucesso, apresenta em todo caso uma analogia com elas: não é degustada, não pode ser desfrutada (ADORNO, 1982, p. 177).

Portanto, a indústria cultural utiliza a música como um produto de entretenimento e de fácil fruição, ditando o seu consumo para a grande massa, afastando do senso comum a música erudita e a música popular mais complexa.

1.2.4.1 Reprodutibilidade técnica

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo e sociólogo alemão, associado à Escola de Frankfurt, concebe a expressão “Reprodutibilidade Técnica” para analisar a mudança que as novas formas de reprodução impuseram no contato que as pessoas tem com a obra de arte. E também para analisar como as criações artísticas são realizadas pelos artistas.

Benjamim (1994) também apontou a dominação dos meios de reprodutibilidade pela exploração do sistema ideológico capitalista, e apresentou a tese da perda da aura da obra de arte com o surgimento dos meios de produção técnica, ao assinalar que esses meios mudaram o conceito de arte. Benjamim (1994) pondera que a mudança do conceito de arte e a perda da aura são recíprocos, e que o conceito de aura permite resumir essas características: o que se perde na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura.

Para Benjamim (1994) a obra de arte tem uma unidade em si própria, ou seja, ela é por si só esteticamente significativa e absoluta. Esse sentido absoluto a reprodutibilidade técnica não conseguiu extrair da obra de arte. Benjamim (1994, p. 162) comenta que esse absoluto é “o aqui e agora” em que se desdobra toda a história da obra artística. Esse fenômeno representa, além de todas as transformações que a obra de arte recebeu durante os tempos, as relações de propriedade em que ela esteve, como objeto de culto (*Kultwert*), os fragmentos de uma tradição que resiste à reprodutibilidade técnica.

A técnica de reprodução retira da obra o valor original de sua concepção criativa. A aura não é um aspecto físico da obra, mas sim seu revestimento simbólico. Sua unicidade caracteriza também a experiência única do sujeito diante da obra, experiência esta que está baseada no que Benjamin denominou “valor de culto”.

A forma mais primitiva de inserção da arte no contexto da tradição se exprimia no culto. As mais antigas obras de arte, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual, inicialmente mágico, depois religioso. O que é de importância decisiva é que esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual. Em outras palavras: o valor único da obra de arte tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja (BENJAMIM, 1994, p. 171).

Benjamim (1994) diz que a aura se mostra como um tipo de ligação entre o público e a obra, dentro da tradição e na contemplação distante. E essa ligação foi completamente mudada, pois, para ele, a reprodutibilidade técnica isenta a obra de arte, e pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-a do ritual. Estando a obra de arte livre de sua função ritual, o valor de culto é posto em segundo plano pelo “valor de exposição” (*Ausstellungswert*), surgido com a reprodutibilidade técnica, que traz para perto tudo que a arte tinha como distante:

Fazer as coisas ficarem mais próximas é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através de sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (BENJAMIN, 1994, p. 170)

Benjamin (1994) afirma existirem dois caminhos: a apropriação dos meios pelo capitalismo que esvazia sua possibilidade revolucionária, e a introdução das técnicas de reprodução como um fator que modifica a experiência e o modo de perceber. Konder (2011) afirma que o capitalismo como sistema apropriador dos meios causou uma mudança radical de mentalidade que correspondeu ao surgimento, como modelo global de vida, da busca do lucro máximo pelo exercício profissional de uma atividade econômica. Foi aquilo que Weber (1981)

denominou, em obra de grande repercussão, *o espírito do capitalismo*. Em nenhuma civilização do passado jamais se considerou o acúmulo de bens materiais como finalidade última da vida. Especificamente de acordo com a tradição indo-europeia, a riqueza não se adquiria pelo trabalho, mas era um atributo vinculado normalmente ao estatuto da nobreza. O instituto da propriedade, como bem assinalou Marx (1990, *apud* Konder 2011), é a pedra fundamental do edifício jurídico capitalista. A busca incessante do empresário capitalista é pela apropriação, sob a forma de direito exclusivo, de toda e qualquer coisa material. Ou então, como sucedeu no campo do chamado direito industrial, a transformação de qualquer técnica produtiva em bem objeto de propriedade dita intelectual.

Konder (2011) ainda assevera que a expansão do sistema capitalista, da Europa Ocidental ao mundo todo, representou um dos movimentos mais característicos daquilo que se denominou a “aceleração da História”. Essa façanha, sem precedentes no longo processo de desenvolvimento da espécie humana, foi sem dúvida o resultado do exercício de uma nova modalidade de poder: o econômico. A dominação dos ricos sobre os pobres é tão velha quanto a própria humanidade. O capitalismo soube, porém, organizá-la de modo a lhe conferir extraordinária eficácia transformadora do meio social. Nesse sentido, como bem salientou Marx, ele exerceu na história um papel eminentemente revolucionário.

O primeiro caminho apontado por Benjamin (1994) seria aplicado à indústria da música e da arte e à sua distribuição nas mídias de massa, em que os artistas e músicos estão subordinados a empresários e produtores que impõem a construção do produto a ser vendido (a música), visando principalmente ao lucro. Assim, a obra de arte fica subordinada ao retorno financeiro que deve produzir, perdendo seu sentido de culto, ou seja, seu sentido de autenticidade e profundidade estética. O segundo caminho seria uma nova função, segundo Benjamin (1994, p.167): “[...] no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à sua produção, toda a função da arte se transforma. Assim em vez de se fundamentar no ritual, ela passa a se fundamentar em outra prática: a política”. Nesse sentido, não há lugar mais para nenhum tipo de nostalgia, pois, como ainda conforme Benjamim (1994, p. 169), “[...]a arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original”.

O valor da arte não está no tipo de experiência considerada, se apenas contemplativa, apreciativa, próxima ou distante, mas na experiência que traz novas percepções ao indivíduo.

Seria um tipo de privilégio de nosso tempo a aproximação entre arte e público, pois, na história humana, nunca houve antes uma técnica que disponibilizasse tantas possibilidades.

1.2.4.2 Indústria cultural

No século XX, a questão da qualidade musical foi ampla e profundamente discutida pelo filósofo, sociólogo e musicólogo Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), um dos maiores expoentes da Escola de Frankfurt. Segundo o pensamento de Adorno, as consequências sociais e psicológicas que as produções artísticas provocam nos diferentes tipos de público têm sido objeto de investigação filosófica. Desde o surgimento de inúmeras possibilidades de reprodução técnica, a obra de arte, de forma gradativa, vem perdendo seu sentido em si. Isso porque a própria essencialidade da obra, por meio da autonomia, só existia na obra em absoluto, que estava separada de ampla divulgação em massa e também de supostas regras implantadas por indústrias de produção artística. Atualmente, o desenvolvimento do “fazer” artístico está quase que totalmente dependente de mecanismos de produção, divulgação e distribuição. Esses processos, por sua vez, interferem na obra de arte, imprimindo-lhe significados alheios àqueles que lhes são inerentes.

Uma vez limitados pela cultura de massa, os objetos de arte estarão condenados à cega obediência às regras de uma sistematização que, racionalmente, organiza-se em função do poder do capital que, de forma subjacente e oculta, orienta o que se pode e se deve produzir, divulgar e vender. Assim os veículos de comunicação de massa, que propositadamente colocam em circulação imagens e sons, sugerem aceitação a determinados valores, comportamentos e atitudes. Seduzido pela publicidade e propaganda, o cidadão é compelido a aceitá-los como verdadeiros, sem prévia análise. Assim, os indivíduos são homogeneizados, e, perante uma sociedade padronizada, a diferença muitas vezes é pré-requisito de exclusão.

Percebendo o propósito e o poder da propaganda, Adorno criou a expressão “Indústria cultural”, para definir de forma mais precisa as intenções ideológicas dos discursos das mídias.

De vez que os atrativos dos sentidos, da voz e do instrumento são fetichizados e destituídos de suas funções únicas que lhes poderiam conferir sentido. [...] as emoções cegas e irracionais, como as relações com a música na qual entram carentes de relações. Na realidade, as relações são as mesmas que se verificam entre as músicas de sucesso e os seus consumidores. Parece-lhes próximo o totalmente estranho: são estranhos, alienado da consciência das massas por um espesso véu, como alguém que tenta falar aos mudos. Se estes por ventura ainda reagirem, já não fará diferença alguma se tratar da sétima sinfonia ou do short de banho (ADORNO. 1999. p. 76).

Percebe-se, assim, a complexidade da situação a que a música vem sendo submetida. E é nessa perspectiva estética e de fortes origens políticas que o filósofo da Escola de Frankfurt irá abordar a questão da música em sua obra, separando a arte de combinar os sons em duas vertentes: a música popular e a música erudita. De acordo com Adorno (1999), existem diferenças marcantes e fundamentais entre a música popular e a música erudita, especialmente no que consiste às formas e conteúdo de cada uma, bem como aos respectivos efeitos sócio psicológicos particulares causados por essas duas vertentes musicais. Segundo o filósofo, o que diferencia fundamentalmente a boa música, que em sua visão é a música erudita, da música popular, é que esta última está sujeita a um rígido sistema de padronização, de tal forma que, no desenrolar de seus processos psicossociais, debilitou a percepção estética de seus ouvintes.

Ao processo de padronização referente à música popular, Adorno (1999) apresenta o conceito de “estandardização” que, ao colocar a forma, estiliza o conteúdo, rompendo suas partes de maneira que elas adquiram significado independente do todo, isto é, tenham um sentido em si, separado da totalidade da forma da peça. Em contrapartida, na música erudita o desenvolvimento do conteúdo formal faz com que as partes da composição tenham em si, a ideia do todo ou a ideia absoluta da obra e do compositor. Também os detalhes, assim como as partes, são produzidos a partir da concepção do todo, e cada movimento musical é, geralmente, uma introdução ao final, o que confere à música erudita um constante estado de tensão favorável à sua própria dinâmica. Ao referir-se à música popular, Adorno (1999) atesta que a estandardização estrutural eleva à sua manipulação por aqueles que a promovem, de tal maneira que seus ouvintes, ao apreciá-la, colocam-na em estruturas subjetivas com estereótipos já existentes, de forma a facilitar a compreensão e, conseqüentemente, a sua aceitação.

O sentido musical se faz, segundo Adorno (1999), por meio do “Novo”, isto é, de algo que o sujeito não espera e que acontece genuinamente. Esse caráter de novidade é impossível, segundo Adorno (1999) na música popular, uma vez que ela subsiste sob a tutela de processos insistentemente repetitivos, que determinam seu reconhecimento e sua aceitação por parte do público ouvinte.

Pode-se constatar que, para Adorno (1999), existe um abismo entre música popular e música erudita, uma vez que primeira, em seu desenvolvimento, foi acometida pelo advento da padronização de suas estruturas formais. Novamente, percebe-se que o processo de promoção e a conseqüente popularização da música “hit” ocorrem pela repetição, que a torna reconhecível. Uma vez reconhecida, é simultaneamente aceita, criando uma “ilusão de valor” que causa no ouvinte a falsa sensação de possuir hegemonicamente algo que outrora era

utilidade pública. Portanto, em se tratando de música popular e música erudita, padronização e não padronização são termos contrastantes fundamentais.

Um julgamento claro no que concerne à relação entre música séria e música popular só pode ser alcançado prestando-se estrita atenção à característica fundamental da música popular: a estandardização. Toda a estrutura da música popular é estandardizada, mesmo quando se busca desviar-se disso. A estandardização se estende desde os traços mais genéricos até os mais específicos. Muito conhecida é a regra de que o chorus [a parte temática] consiste em trinta e dois compassos e que a sua amplitude é limitada a uma oitava e uma nota. Os tipos gerais de hits são também estandardizados: não só os tipos de música para dançar, cuja rígida padronização se compreende, mas também os tipos “característicos”, como as canções de ninar, canções familiares, lamentos por uma garota perdida. [...] Complicações não tem consequências. Esse inexorável procedimento garante que, não importa que aberrações ocorram, o hit acabará conduzindo tudo de volta para a mesma experiência familiar, e que nada de fundamentalmente novo será introduzido (ADORNO. 1986. p. 116-117).

Na opinião de Adorno em relação à música, o popular e o erudito ocupam posições opostas, desde o processo de composição e definições formais, até a sua divulgação e venda. Assim, diante da dificuldade de apropriação da música séria pelas grandes agências de publicidade e propaganda, elas encontram na música popular um veículo adequado para dar continuidade às suas intenções de massificação do gosto. Dessa forma, não gostar de uma canção muito tocada e difundida é pré-requisito de exclusão e resistência, ou seja, é encarado como um sinal de má socialização, como incapacidade de se divertir, ou até como uma falsa intelectualidade.

A crítica de Adorno à Indústria cultural é fundamentada no perfil formado pelos meios de reprodução, ou seja, seu cumprimento às leis do mercado. Dessa forma, sua entrada na lógica capitalista posicionada na ligação entre práxis e ideologia transforma tudo em semelhança, devido ao retorno lucrativo dos negócios. A estrutura esquemática e repetitiva é de imediato reconhecimento pelas pessoas e insere a obra de arte na previsibilidade e, assim, no fácil reconhecimento. Esta seria, na visão de Adorno, a fórmula do sucesso.

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO, HORKHEIMER, 2006. p. 103).

Adorno (2006) comenta que a indústria cultural reduz os elementos heterogêneos da cultura, arte e divertimento a um falso denominador comum, e a adaptação dos meios técnicos para o consumo de massa assume as regras do próprio capitalismo criticado por ele. A obra de arte é agora uma mercadoria que tem o papel de chamar a atenção de uma quantidade de

consumidores para sua diversão. Esse entretenimento, segundo Adorno (2006), passa a ser um prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. O proveito do sistema capitalista, o procedimento repetitivo do esquema na linha de produção de trabalho, diminui a livre ação e autonomia e o potencial de criação do indivíduo. O produto da indústria cultural dispõe a maneira do entreter como uma “distração” da opressão que leva com ela uma promessa de salvação e uma percepção ideológica da realidade de que, a qualquer instante, o indivíduo será brindado pelo sistema, espalhando assim modelos de comportamentos e desejos que serão continuamente alimentados pela indústria cultural.

Mas a afinidade original entre os negócios e a diversão mostra-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo. [...] Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É a verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa afirma, uma fuga da realidade ainda deixa subsistir (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 120).

Adorno (2006) assevera que a indústria cultural é a maneira pela qual o capitalismo domina o tempo livre dos indivíduos e sua capacidade de fazer escolhas, tirando a possibilidade de um movimento de revolução, com a maioria tendo a esperança de ser contemplado por esta indústria.

Adorno (1975) revela que a experiência estética do indivíduo, quando a verdade sobre uma obra é revelada, é a sensação de abalo (Erschütterung). O abalo tem também o sentido de estremecimento, de comoção. Esses sentimentos são importantes elementos que diferenciam obras-de-arte de simples mercadorias, pois a sensação do abalo relembra ao indivíduo sua submissão aos efeitos da indústria cultural. O abalo é o momento em que o indivíduo abandona o estado dormente sustentado pela inércia da condição banal de sua vivência cotidiana. Adorno (2008) diz que a experiência da arte como verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva.

O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceitual usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. E antes um momento de liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove. (ADORNO, 2008, p. 369).

O abalo exige que o sujeito seja capaz de se colocar no mais alto de si mesmo, como se uma visão espiritual se abrisse e ele conseguisse ver uma verdade oculta aos olhos físicos. Isso explicaria a razão de muitos evitarem o sublime, devido à incapacidade do esforço de grandeza da alma. Neste sentido, a indústria cultural afasta o indivíduo de aprofundar-se no significado da obra de arte, mantendo-o preso ao trivial, ao efêmero e ao comum.

1.2.4.3 Indústria cultural x reprodutibilidade técnica

Analisando os conceitos criados por Benjamin e Adorno, reprodutibilidade técnica e indústria cultural, Benjamin (1994), assevera que a obra de arte tem outro papel. Ele reflete que a destruição da autenticidade e unicidade da obra de arte leva à perda do valor de culto, porém intensifica seu valor de exposição, tornando-a acessível a todos. Assim, o acesso generalizado torna-se possível e a obra adquire um novo valor: o valor de consumo. Para Benjamin, a reprodução em série da obra artística não descaracteriza a obra de arte, apenas a retira do seu lugar permanente em museus e galerias de artes, para ser mostrada e admirada por todos em um sentido mais globalizado. Benjamin ainda diz que a arte seria tão mais perfeita quanto maiores fossem as possibilidades de reprodutibilidade técnica. No caso de Adorno, a arte é algo com que se sonha e que se busca, e nesse sentido é um objeto raro e extremamente puro, praticamente sagrado, como se pudesse fugir a qualquer momento.

Adorno é um reflexo crítico do estado da arte naquele período. Depois de ler o ensaio sobre a reprodutibilidade técnica de Benjamin, Adorno fomentou mais sua posição frente à arte estandarizada, que toma a autonomia e o potencial de contemplação e apreciação dos indivíduos. O contraponto entre Benjamin e Adorno sobre a perda da aura verifica-se no fim do que seria a autenticidade e unicidade da obra de arte. Adorno reflete essa realidade negativamente, como fruto da reprodutibilidade técnica e dos processos de democratização e massificação da arte. Com a massificação da obra de arte, ela acaba diluída na realidade banal, perdendo seu sentido original. Sobre os processos de democratização e massificação da arte, Adorno (2006) aponta a separação dos elementos constituintes da obra de arte e, com ela, a perda de sua dimensão crítica, ou seja, o fim de sua representação histórica para as gerações. Adorno é defensor da arte preservada em sua total originalidade e não desfeita em processos de reprodução e serialização. Defende, portanto, que o modo de preservar a existência da consciência crítica da arte deve acontecer na aura artística.

Kothe (1978) assevera que entre Benjamin e Adorno há o fato de que, para Benjamin, as possibilidades abertas pela reprodutibilidade técnica geram a retirada do sagrado da arte e, com isso, surgem causas positivas, ou seja, para ele é uma evolução. Já para Adorno é um dano e um atraso irreparável. Koethe (1978) destaca também que Benjamin é muito mais maleável na busca de novas possibilidades que o desenvolvimento tecnológico abre, enquanto Adorno é extremamente negativista, quando reflete sobre essas possibilidades.

1.2.4.4 Táticas e estratégias

Outro viés analítico sobre a produção dos bens culturais direcionada aos denominados consumidores vem de Certeau (1998). Enquanto as pesquisas tradicionais acerca do consumo de artefatos culturais consideravam os indivíduos apenas como consumidores passivos, Certeau (1998) propõe e investiga os usos que eles fazem dos produtos culturais e o que “fabricam” a partir dessas práticas culturais, que ele considera como “artes de fazer”. Dessa perspectiva, os produtos culturais usados no cotidiano são apropriados e transformados pelos sujeitos a partir de táticas e astúcias milenares, produzindo novas práticas e novas artes de fazer. Certeau (1998) não vê os sujeitos massificados, passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, mas como produtores.

Esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39).

Vem daí sua concepção de cotidiano como uma arte de fazer. E o termo arte, nesse contexto, é muito relevante, porque não está ligado a uma técnica, mas a uma (re)invenção, uma (re)criação com autoria. Não é uma arte contemplativa, mas forjada nas práticas de resistência e sobrevivência diária. Assim, segundo Certeau (1998, p. 39), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Certeau (1998, p. 39) vê focos de inconformismo dos mais fracos e oprimidos, inclusive diante do poder macroeconômico e seu condicionamento disciplinador, dizendo que “[...] as astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina”. Entretanto, a invenção do cotidiano não se dá de forma aleatória, a partir de relações caóticas e casuais. Pode, sim, ser inventado em linhas regulares ou sinuosas, em um movimento caótico próprio de quem se esquia ou espreita a presa. Entram em cena, então, as estratégias e táticas que permitem melhor situação no campo de batalha. Essas estratégias e táticas vão dizer como os consumidores culturais podem se transformar em produtores a partir de milhares de modos de operações sobre os produtos culturais, apropriando-se e reapropriando-se deles em seus usos mais diversos e em suas mil práticas cotidianas.

A distinção entre estratégias e táticas, sobretudo pela importância metodológica, segundo Certeau (1998) está no fato de que as estratégias estão ligadas ao campo de atuação, ao espaço, meio que vindo de fora, das condições com as quais se depara o sujeito. Já as táticas referem-se mais aos recursos do sujeito diante do jogo que se apresenta; é como um “se virar” diante das condições estratégicas impostas.

Estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de força e postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1998, p. 93).

O fato é que, segundo Certeau (1998), a estratégia amplia o campo de visão do observador e permite a fundação de um lugar autônomo, a partir do qual se estabelece uma “vitória do lugar sobre o tempo”, permitindo inclusive ações e planos previsíveis. Por outro lado, as táticas rompem com esse esquema demasiadamente formal, pois se deve jogar em campo alheio, sem um próprio autônomo, “dentro do campo de visão do inimigo” com as condições e improvisações que lhe vierem, operando golpe a golpe, lance a lance. “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1998, p. 40). Neste caso, a tática surge como uma arte, “uma arte do fraco”. As maneiras de fazer dos consumidores diante do poder industrial e econômico são táticas que exigem astuciosas operações, e é isso que o autor procura, com sua pesquisa.

O fato é que, hoje, com a aproximação de contextos sociais extremamente diferentes e com a velocidade das mídias cada vez mais avançadas, o conhecimento significativo é de fácil acesso para a maioria da sociedade, mas pouco procurado. Por isso, repensar a educação musical nas escolas não especializadas é de extrema importância para o resgate da identidade musical popular e erudita, e também para a formação de novas e significativas práticas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A definição de uma metodologia é fundamental para qualquer pesquisa. O emprego de técnicas sistemáticas é essencial para que o pesquisador consiga analisar o problema apresentado em seu trabalho.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (GIL, 2008, p. 8),

Segundo Lakatos e Marconi (2000), a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. As autoras afirmam ainda que o método é um fator de segurança e economia para a construção do objetivo, sem descartar a inteligência e o talento. Esses aspectos têm de estar presentes ao lado da sistematização no agir. Nesse sentido, além da capacidade intelectual, é fundamental para qualquer pesquisa a existência de uma sistematização, ou método, que é na verdade o emprego das técnicas mais adequadas para que o pesquisador consiga analisar seu problema de pesquisa.

Para o desenvolvimento deste estudo, no qual são abordados temas como a interferência da mídia nas RS da música e o impacto da música midiática na formação de professores de educação musical, optou-se por uma pesquisa transversal, quanto a temporalidade, e foi feito um grupo focal com alunos licenciandos em música de uma faculdade de música de um município do vale do Paraíba paulista.

2.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como básica, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema. Para consecução dos objetivos propostos, primeiramente foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, para levantamento bibliográfico e de locais e grupos a serem investigados.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2008, p. 27).

Englobou-se também uma dimensão descritiva, que

Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p. 28).

Pesquisas descritivas são muito usadas juntamente com as pesquisas exploratórias quando se investigam atuações práticas, e são muito usadas também em instituições educacionais, que são o foco deste trabalho. De acordo com Gil (2008, p. 28),

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Foi realizado um grupo focal com alunos do primeiro ao sexto semestre do curso de licenciatura em música de uma faculdade de uma cidade do vale do Paraíba paulista. Segundo Gil (2008), as pesquisas com grupo focal são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Podem também ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas.

Optou-se pela pesquisa qualitativa porque se procura compreender, neste trabalho: como as referências da mídia na formação de professores podem estar comprometendo o ensino da música na educação básica; e, verificar se essas referências sofrem interferências no decorrer do curso de graduação, conforme os trabalhos das matérias pedagógicas e técnicas da licenciatura em música vão avançando. Considera-se que essas matérias pedagógicas oferecem aos licenciandos dados para que entendam como trabalhar diferentes contextos musicais nas escolas de educação básica à luz dos objetivos preconizados pelos PCN de artes e música.

2.2 Amostra

A amostra desta pesquisa foi composta por alunos que cursam a licenciatura em música de uma faculdade de um município do vale do Paraíba paulista. A amostra não-probabilística foi composta por 12 alunos: 2 alunos de cada semestre do curso (Tabela 6).

Tabela 6 – Semestre e idade

Sujeitos	Semestre	Idade
Sujeito 1	1º semestre	22 anos
Sujeito 2	1º semestre	28 anos
Sujeito 3	2º semestre	44 anos
Sujeito 4	2º semestre	24 anos
Sujeito 5	3º semestre	25 anos
Sujeito 6	3º semestre	23 anos
Sujeito 7	4º semestre	51 anos
Sujeito 8	4º semestre	34 anos
Sujeito 9	5º semestre	29 anos
Sujeito 10	5º semestre	50 anos
Sujeito 11	6º semestre	22 anos
Sujeito 12	6º semestre	21 anos

Fonte: Pesquisador

Como o curso é composto de seis semestres, totalizam-se, assim, 12 sujeitos. Na IES pesquisada há 135 alunos devidamente matriculados no curso de licenciatura em música. Além da distribuição ao longo do curso, o critério de escolha foi uma seleção de licenciandos que começaram a estudar teoria, apreciação e percepção musical apenas após ingressarem na faculdade.

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser excessivamente grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (GATTI, 2005, p. 22).

É importante destacar que a faculdade de música escolhida não inclui em seu vestibular a prova de conhecimentos específicos em música. Sendo assim, o critério de escolha foi definido partindo-se da premissa de que alunos do curso que não estudaram os aspectos musicais mencionados devem apresentar referências mais veementes da música midiática da contemporaneidade.

2.3 Instrumentos

Como a técnica de coleta de dados definida foi a de grupo focal, o instrumento a ser utilizado foi um roteiro de questões que, de acordo com Bernadete Gatti (2005), deve ser flexível:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagens de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa. (GATTI, 2005, p.17)

Além disso, durante o desenvolvimento do grupo focal, foram inseridos estímulos musicais com referências eruditas e midiáticas, com o intuito de averiguar a reação dos sujeitos e a dimensão do impacto dessas referências. Esses estímulos foram escolhidos pelo pesquisador após observação da música erudita e popular estudadas nas universidades de música e das músicas divulgadas pelas mídias de rádio, televisão e internet em diferentes épocas dos séculos XX e XXI.

As questões foram elaboradas em tópicos que abrangem o processo de escolha pela faculdade de licenciatura em música: conhecimento de estéticas da música, gosto musical, diferenciação da música erudita e popular, concepções de música “boa” e música “ruim”, e também estímulos sonoros com música erudita, popular e músicas midiáticas de vários estilos (ANEXO A).

O grupo focal é conduzido por um moderador, que deve propor várias questões para os participantes. Estas questões compõem um roteiro previamente testado, preparado a partir dos objetivos do estudo. Ao moderador cabe encorajar os participantes a expressarem livremente seus sentimentos, opiniões e pareceres sobre a questão em estudo (WESTPLTAL, BÓGUS, FARIA, 1996, p. 473).

Além disso, os tópicos componentes do roteiro foram organizados de acordo com orientações apresentadas na obra de Gatti (2005), elaborados em formato de questões ou temas, na seguinte ordem: sensibilização e abertura, desenvolvimento, questão-chave e, por fim, encerramento.

As junções das questões em tópicos de debate, com estímulos de música culta e midiática, balizaram a análise das interferências da música midiática no gosto musical e no desenvolvimento pedagógico e musical dos licenciandos em questão. As questões foram

trabalhadas de forma em que os participantes do grupo se sentiram responsáveis pela criação e sustentação da própria discussão. De acordo com Gatti (2005):

A questão que se inicia o trabalho deve ser do interesse de todos e apresentar facilidade de resposta para os participantes, criando um bom clima para o grupo. Ela está assentada nas características comuns dos membros do grupo e, se for genérica, pode encorajar opiniões mais abertas e propiciar, de início, a vivência com opiniões e experiência diferentes (GATTI, 2005, p. 30).

A questão inicial escolhida foi: *O que levou vocês a escolherem cursar a licenciatura em música?* Com essa questão buscou-se o assunto em comum a todos os participantes e as experiências de cada um para chegar a essa escolha. Depois dessa questão de abertura, percebendo que os participantes ficaram mais tranquilos e confortáveis para o debate, foram colocadas as questões de aprofundamento, visando aos objetivos da pesquisa.

As questões de aprofundamento eram sobre as mídias mais acessadas para apreciação musical, os estilos que os participantes mais buscavam e ouviam, o conhecimento da história geral da música e da música que eles buscavam ouvir, os estilos que eles consideravam mais apropriados para abordagem na educação básica e também os conteúdos que achavam que deveriam saber para serem professores de música. Após a discussão das questões propostas foram apresentados estímulos musicais eruditos e midiáticos, questionamentos sobre o conhecimento desses estímulos musicais e a relação deles com a educação musical na educação básica, como: o conhecimento do compositor, estilo e época da música apresentada, onde e como os participantes a conheceram, qual seria sua qualidade (música boa ou ruim) e se deveria ser ensinada na educação básica nas aulas de musicalização.

Por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador trabalhos com grupos. O foco no assunto em pauta deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões, o mais possível livre de ameaças palpáveis. Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa (GATTI, 2005, p. 12).

Com essas questões, procurou-se manter o foco no objetivo sobre as referências midiáticas nas RS dos licenciandos, em um debate focado, aberto, com participação ativa de todos os participantes.

2.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da investigação conforme padrões éticos. Após aprovação daquele comitê, conforme CEP/UNITAU nº 863.089, solicitou-se a autorização dos gestores das escolas para que se pudesse realizar a coleta de dados (Anexo B).

Primeiramente, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme ANEXO C) aos alunos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como sua desistência a qualquer momento, se assim o desejassem.

O grupo focal, realizado com alunos do curso de licenciatura em música de uma faculdade de um município do vale do Paraíba paulista, foi conduzido conforme um roteiro, gravado em áudio e vídeo, e as falas e interações foram transcritas e analisadas.

A composição do grupo foi realizada conforme descrição que segue. O pesquisador responsável apresentou-se e também apresentou os objetivos da pesquisa em cada uma das turmas semestrais componentes do curso. Em seguida, convidou os licenciandos que não estudaram teoria, apreciação e percepção musical antes de ingressarem no curso, de acordo com os critérios estabelecidos para participarem da realização da pesquisa.

Com relação à quantidade de encontros necessários para a realização do grupo focal e da duração desses encontros, Gatti (2005, p. 28) indica que “Alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise”. Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, definiu-se a realização de um encontro.

No dia e hora previamente definidos em conjunto com os sujeitos da pesquisa, realizou-se o grupo focal, acompanhado por um pesquisador auxiliar. O trabalho teve início com a reapresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa. Em seguida, apresentaram-se as questões e temas definidos no instrumento para coleta de dados, de acordo com a ordem estabelecida. Para finalizar o encontro, procedeu-se à dinâmica de apreciação com diferentes estímulos musicais da música erudita, popular e midiática da música ocidental (Tabela 7)

Tabela 7 – Músicas, época, compositor e estilo

Fonte: pesquisador

Música	Compositor	Época	Estilo
1 – Donna Lee	Charlie Parker	Década de 1940	Jazz – Bebop
2 - Construção	Chico Buarque	Década de 1950	MPB
3 – Beat it	Michael Jackson	Década de 1980	Pop americano
4 – Sangue latino	Secos e molhados	Década de 1970	MPB
5 – Imigrant song	Led Zepellin	Década de 1970	Rock inglês
6 - Romaria	Renato Teixeira	Década de 1970	Regional/sertanejo raiz
7 – Ralando o tchan	É o Tchan	Década de 1990	Pop/pagode brasileiro
8- Pot-pourri	Mamonas assassinas	Década de 1990	Pop Rock brasileiro
9- Thats what I like	Bruno Mars	2017	Pop americano
10 - Acordando o prédio	Luan santana	2017	Sertanejo/Pop
11- 5ª Sinfonia	Ludwig van Beethoven	Século XIX	Período clássico
12 - Inverno – 1ª mov.	Antônio Vivaldi	Século XIII	Período barroco
13 - 1ª Sinfonia	Arnold Schoenberg	Século XX	Período moderno

Na transcrição, os sujeitos foram identificados e numerados de acordo com a sequência dos semestres do curso, a saber: 1º. Semestre: Sujeito 1 e 2, 2º Semestre: Sujeito 3 e 4; 3º. Semestre: Sujeito 5 e 6; 4º. Semestre: Sujeito 7 e 8; 5º. Semestre: Sujeito 9 e 10; 6º. Semestre: Sujeito 11 e 12 conforme a Tabela 6). Desse modo, as identidades dos sujeitos foram preservadas.

2.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos com a realização do grupo focal, da dinâmica de apreciação de estímulos sonoros, do levantamento bibliográfico e da análise documental da legislação pertinente à área temática delimitada foram analisados e organizados por meio da técnica de triangulação.

No que se refere aos grupos focais, Gatti (2005, p. 12) afirma que

Os grupos focais podem ser úteis em análises por triangulação ou para validação de dados, ou podem ser empregados depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes, ou, ainda para gerar novas perspectivas de futuros estudos.

Segundo Minayo (2010), em uma primeira dimensão, a triangulação é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas. No processo avaliativo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, dentre elas a necessidade de avaliadores externos, além dos internos, preferencialmente de formações distintas, o que

possibilita: “[...] combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” Minayo (2010, p. 29); realização de pesquisas quantitativas e qualitativas; análise do “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação”.

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 201).

O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados, conforme diversos procedimentos a serem adotados. Esses procedimentos são representados por etapas sumárias que visam à organização e ao tratamento das narrativas. Neste caso, foram transcritas as falas dos sujeitos participantes do grupo focal e da dinâmica de apreciação de estilos musicais.

O segundo momento refere-se à análise propriamente dita, que implica necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrência aos autores que se debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa é imprescindível; e, terceiro, as estruturas que permeiam a vida em sociedade (MINAYO, 2010).

Portanto, segundo Minayo (2010), na Análise por Triangulação de Métodos está presente um modo de operação pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato. O primeiro aspecto refere-se às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos e as narrativas dos entrevistados. O segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão, e o terceiro refere-se à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: Representações Sociais de licenciandos em Educação Musical

Os sujeitos participantes do grupo focal abrangeram os seis semestres do curso de licenciatura em Música da IES particular pesquisada. O grupo foi composto por 5 mulheres e 7 homens, e as idades variaram de 22 a 51 anos, com uma média geral de 33 anos.²⁶ Os sujeitos foram identificados e numerados de acordo com a sequência dos semestres do curso, a saber: 1º. Semestre: Sujeitos 1 e 2; 2º Semestre: Sujeitos 3 e 4; 3º. Semestre: Sujeitos 5 e 6; 4º. Semestre: Sujeitos 7 e 8; 5º. Semestre: Sujeitos 9 e 10; 6º. Semestre: Sujeitos 11 e 12. Desse modo, preserva-se a identidade dos sujeitos.

3.1 Educação musical e formação musical: Licenciatura x Bacharelado

Um dos principais desafios na educação musical brasileira é lidar com a diferença entre os conceitos de educação musical e de formação musical, ou seja: no primeiro caso, a música como processo interdisciplinar educativo, e no segundo, a música de performance com vistas à formação de músicos profissionais.

Em virtude da promulgação da Lei Federal 11.769, de 18 de agosto de 2008, que define a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica, inúmeras discussões, debates, propostas teórico-metodológicas, projetos e iniciativas locais referentes ao retorno da música nos contextos escolares têm surgido no meio escolar. Todas essas questões estão pautadas pelos profissionais do meio acadêmico da música, das associações de classe, de cursos de pós-graduação do país e de congressos na área, na tentativa de elucidar os aspectos em que a Lei é omissa: quais medidas devem ser tomadas para que a Lei seja cumprida? Quais profissionais devem ministrar essas aulas?

Uma outra situação é o veto ao artigo 2º da Lei Federal 11.769/08, “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, que reivindicava o professor especialista em música para ministrar esse tipo de ensino, que era a razão da criação das licenciaturas em música, conforme estava disposto.

²⁶ A variação da idade em relação às músicas midiáticas referenciadas é um fator importante para entender como as mídias de massa são essenciais para a divulgação e distribuição da música a partir do século 20 e, também, se esse fator interfere nas referências de estilos e gêneros musicais para os sujeitos.

Na justificativa do veto, há o argumento de que a música deve ser considerada uma prática social e que profissionais que atuam na área, de reconhecida competência, mesmo não possuindo formação acadêmica, estão aptos a lecionar música nas escolas. De acordo com essa discussão, Penna (2002) pergunta: Para que uma licenciatura em música?

É importante observar que a escola, ao mesmo tempo em que tenta inovar, tende a manter a sua cultura tradicional intacta no campo da educação musical. Não trabalha a música no campo educacional, deixando-a na maioria das vezes como uma atividade complementar, voltada ao ensino de um instrumento ou coral (canto).

Observamos que, por um lado, a escola se abre a inovações e, por outro, tende a conservar sua cultura escolar defendida, na maioria das vezes, pelos próprios professores que resistem a mudanças. Por que não considerar o ensino de música na escola um campo que se escreve na Educação? Tradicionalmente, por estas razões histórico-sociais, concebe-se o ensino da música, aquele voltado ao aprendizado de um instrumento ou canto (ESPERIDIÃO, 2012, p. 72).

Essa questão tem criado um problema: ao procurar uma faculdade de música, grande parte dos alunos candidatos ainda não sabe, de forma clara, diferenciar uma licenciatura de um bacharelado, ou seja, não conhece os objetivos de cada curso: o bacharelado é um curso voltado à formação de músicos instrumentistas, e a licenciatura, voltada ao ensino e à educação. Este estudo apontou logo de início esta questão, lançando como primeira pergunta: o que levou os participantes a escolherem o curso de licenciatura em música?

Dentre os 12 sujeitos, a maioria (8) não conhecia o conceito de licenciatura antes de entrar no curso: pensava que o curso escolhido seria voltado muito mais para a prática de algum instrumento, sem disciplinas de cunho pedagógico. Em outras palavras, a maioria via o curso como um conservatório ou como um curso de bacharelado em instrumento.

O Sujeito 9 destaca esse ponto:

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): primeiro, que sempre fui apaixonada por música, e a faculdade seria a oportunidade de fazer aulas. Aí chegou um momento que eu já tinha feito magistério e senti a necessidade de fazer algo que eu realmente gostasse e fiquei sabendo da faculdade de música. Em um primeiro momento não sabia que era licenciatura, quando vi que era licenciatura, e como já tinha feito magistério, achei interessante que poderia integrar as duas coisas.

Um aspecto relevante é que a IES pesquisada não menciona na propaganda veiculada nas mídias de rádio, televisão e por meio de panfletagem do curso a palavra “licenciatura”, mas

apenas “música”. Este foi um elemento importante nas falas dos sujeitos, quanto à escolha dessa graduação. Ao ver na propaganda da instituição a palavra “música”, sem o complemento “licenciatura”, imaginaram que o curso seria voltado para a prática, ou seja, um curso de bacharelado, um conservatório, em que aprenderiam a tocar um instrumento ou aprenderiam o canto. Assim, a maioria dos sujeitos respondeu que não sabia que se tratava de uma licenciatura.

O sujeito 8 comenta esse ponto:

Sujeito 8 (4º semestre, 51 anos): Acho que a maioria foi assim, viu? Acho que todos foram assim, eles viram lá: faculdade de música, mas não sabiam que era licenciatura, não sabiam qual era a diferença de ser uma licenciatura. Depois que estão aqui dentro, vamos continuar.

O sujeito 10 confirma a fala do sujeito 8 e complementa, dizendo que a maioria não sabe que é licenciatura, quando ingressa no curso.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Desde criança eu gostei da parte musical. Não tive muitas oportunidades de estudar música por trabalhar em outra área. Quando vi no site a palavra música, quis entrar com o intuito de aprender, não sabia que era licenciatura, mas depois que entramos no barco.

Sujeito 8 (4º semestre, 51 anos): Aqui mesmo você pode contar quantos sabiam, a maioria não sabia.

Sobre a falta do termo licenciatura na propaganda da escola, opinaram que este seria um fator de desistência nas turmas, pois, para eles, a maioria representa o termo graduação em música como um curso prático, sem matérias de cunho pedagógico, base de um curso de licenciatura.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Eu já sabia a diferença, mas pela propaganda do curso estar escrito apenas música, eu pensei que seria um bacharelado ou um conservatório. Tanto é que quando começamos, a nossa turma tinha uns 80 alunos, e uma semana depois das aulas começarem, a turma diminuiu muito.

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Sim, houve desistência depois que começamos o curso, pois viram que não era igual a um conservatório.

O sujeito 5 faz uma ressalva sobre o sentido da palavra “música” na propaganda, uma representação voltada à prática, e não à pedagogia, ao ensinar música.

Sujeito 5 (3º semestre, 25 anos): Depois que os alunos percebem que não tem aula de instrumento, e nem muitas aulas práticas, eles acabam desistindo.

Ao serem questionados se tinham conhecimento que um curso de bacharelado também abrange uma grande parte teórica, todos responderam que sabiam, mas afirmaram que em um

bacharelado não teria os aspectos pedagógicos presentes na formação de professores. Isso mostra que a representação da palavra música está, para a maioria dos sujeitos, ligada à dimensão performática instrumentista, e não à pedagógica.

Nas afirmações abaixo é possível perceber essa concepção dos sujeitos:

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Mas não tem a teoria da sala de aula.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Não teria a parte pedagógica.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Aprender todas aquelas leis? Não quero.

Jodelet (1989) diz, conforme revisão da literatura, que as RS são fenômenos complexos sempre ativos que agem na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. No caso estudado, os alunos trazem à tona uma RS quando observam a palavra música relacionada ao universo acadêmico: estudar música para a maioria está enraizado na crença da performance, na crença de tocar um instrumento, ou cantar, ou seja, de se tornar um artista.

Por outro lado, quatro sujeitos afirmaram terem escolhido o curso justamente por ser licenciatura. O sujeito 1 fala de sua vontade de trabalhar com música.

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Eu sabia que era licenciatura e na minha família tem algumas pessoas que trabalham com música. Eu sempre gostei e não me via fazendo outra coisa que não seja direcionada a música.

O relato do sujeito 3²⁷ mostra a consciência e o objetivo de unir o interesse pela música à história e assim poder trabalhar relacionando as duas áreas, em uma perspectiva interdisciplinar.

²⁷ O Sujeito 3 (2º semestre) já possui uma licenciatura em história.

Sujeito 3 (2º semestre, 44 anos): Em primeiro lugar porque gosto muito de música, e em segundo porque é uma licenciatura. Eu vi que era licenciatura e como já fiz uma licenciatura em história, vi a oportunidade de eliminar algumas matérias, vim na expectativa, não de aprender a tocar um instrumento, mas sim de trabalhar com música em algum momento. Tenho consciência que preciso me aprofundar também fora da licenciatura por não ter um conhecimento prévio nesta área. Por trabalhar em pesquisa e não na educação, vi a oportunidade de em algum momento juntar o conhecimento das duas licenciaturas.

O relato do sujeito 11 mostra que o conhecimento e a vontade de cursar a licenciatura vêm da sua influência familiar ou da busca pela aprovação da família

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Eu estava fazendo contabilidade, fiz o técnico em contabilidade também porque achava que estudar música era um pouco coisa de vagabundo. Mas eu mudei um pouco a cabeça da minha família e saí da contabilidade e fui para a música. Quando eu soube que era licenciatura eu gostei da ideia, minha família é de professores, então sabia que estaria voltada para a área pedagógica. Só discordo quando falam que a licenciatura é menos assustadora, mas discordo hoje, pois quando entrei eu achava isso também. Hoje eu penso que seria legal ter o bacharelado para depois fazer a licenciatura, eu que tive a oportunidade de estudar por fora, percebo que as pessoas que não têm conhecimento de música antes de entrar na faculdade acabam segurando os outros. Para muitos os papéis estão invertidos devemos primeiro saber o conteúdo para depois ensiná-lo, aqueles que entram sem conhecimento terão que aprender muitas coisas teóricas na faculdade, e terão dificuldades na hora de trabalhar no ensino□.

Ele lança, ainda, uma crítica ao modelo atual do ensino da música: como ensinar música sem dominar o conteúdo? Segundo sua visão, a faculdade de licenciatura não oferece profundidade teórico-musical, como o bacharelado. Para ele, isso levanta a questão de que, mesmo cursando uma licenciatura, é interessante manter estudos técnicos paralelos para o aprofundamento teórico e técnico da música.

Seu relato é corroborado pelos sujeitos 7 e 9:

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): O ideal seria ter uma prática antes e a licenciatura ser um complemento, e isto não é um critério que a faculdade exige, aqui se você quiser fazer, mesmo sem saber nada de música, você vai fazer. Então sem conhecimento prévio, 3 anos são muito pouco e por isso vou buscar fazer o caminho inverso, depois que me formar vou querer fazer um curso técnico no conservatório.

O sujeito 7 demonstra a necessidade de uma vivência musical mais prática, antes de se cursar licenciatura.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Eu acho que só a faculdade não basta, pois para quem não viu música antes da faculdade é tudo muito complexo, e para eu entrar em uma sala de aula preciso dominar o conhecimento. Então hoje eu curso um conservatório para me dar mais base além da faculdade, mesmo sabendo que vai demorar para eu ter uma base para entrar em uma sala de aula, é algo que eu gosto muito e quero tentar fazer, mas a minha preocupação é ainda que não ficou claro o que o MEC quer na sala de aula, se é apenas uma musicalização básica ou uma aula de música de verdade. Estou perdida nesse assunto.

O sujeito 9, além de concordar com o sujeito 7, comenta sobre o domínio necessário do conteúdo para ministrar as aulas de música, e demonstra dúvidas sobre o real objetivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com as aulas de música na Educação Básica.

É essencial destacar aqui que a IES pesquisada não tem, em seu vestibular, a prova de conhecimentos específicos em música, o que colabora para a formação de classes bem heterogêneas. Para o sujeito 6, o curso de licenciatura seria menos exigente tecnicamente e teoricamente no âmbito musical do que um curso de bacharelado, ou seja, segundo suas palavras, a licenciatura “assusta” menos:

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Bom, eu entrei sabendo que era licenciatura, não é a minha primeira formação e eu não fiz antes porque não via viabilidade para trabalhar com isso. Não fui para o bacharelado por que não me sentia preparada e porque sei que no bacharelado existe uma outra estrutura, a licenciatura assustou menos, abrange menos coisas e é menos tempo também.

Nesse caso, para o sujeito 6 a ancoragem é de que o curso de licenciatura seria na prática mais fácil do que um curso de bacharelado. Assim, ele escolhe o primeiro, pois acredita que não tem um aprofundamento técnico e teórico musical suficiente para cursar o bacharelado. Sua ancoragem liga a licenciatura a um curso menos assustador e menos exigente na prática instrumental.

Por outro lado, alguns sujeitos disseram que o fato de a licenciatura ter como objetivo o pedagógico, para atuação na educação básica, ou seja, não estar direcionada para um público que busca o aprendizado musical como preferência, é um fator que intimida.

Na afirmação do sujeito 1 emerge a impressão marcada pelo sentimento de receio:

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): A licenciatura ainda me assusta um pouco, não me imagino entrando em uma sala de aula e tendo que explicar alguma coisa, isso me assusta.

O sujeito 10 complementa a fala do sujeito 1, qualificando o motivo que assusta:

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Este susto vem do despreparo, com a juventude de hoje, que está de uma forma que nem os pais conseguem controlar.

O fato de a licenciatura ajudar a lecionar música em outros contextos que não na educação básica também veio à tona na pesquisa, pois os sujeitos mais experientes com o trabalho musical concordaram que este é um ponto favorável.

O sujeito 10 mostra sua experiência com a aplicabilidade do conhecimento pedagógico adquirido na licenciatura

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Dentro do que eu venho aplicando, tem-me ajudado bastante, principalmente na parte pedagógica. Com a parte pedagógica a gente consegue nortear melhor.

O sujeito 7 confirma que a licenciatura é uma ajuda para a didática em outros contextos de ensino, mas afirma também que não é uma necessidade.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Ajuda, mas não é necessário.

Assim como afirma Moscovici (1961), existem três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação, etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Essas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas.

Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e compartilha com outros grupos. São representações emancipadas, com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar, uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos.

Por último, existem as representações geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social, que não são partilhadas pela sociedade. Essas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou de luta entre grupos.

Antes de entrarem na faculdade existem dois grupos: o primeiro representa a palavra música como um curso de aprendizagem artística no campo da performance, e um outro grupo, menor, tem um conhecimento mais aprofundado e já sabe que a música, além do aporte da prática instrumental e vocal, também possui o aporte voltado para a educação.

Ao adentrarem a faculdade de música, esses dois grupos, que eram opostos, passam a partilhar os mesmos símbolos e conhecimentos, passando ao terceiro grupo citado por Moscovici, ou seja, um grupo mais homogêneo, que compartilha as mesmas práticas simbólicas e teóricas.

As RS dos alunos da graduação em música, em sua maioria, ainda são voltadas para a performance, ou seja, a maioria dos graduandos ainda pensa o estudo acadêmico em música voltado apenas para a formação de músicos, e não para a educação interdisciplinar. Essa representação prejudica a continuidade dos indivíduos no curso de licenciatura, quando não se tem uma descrição exata do curso nas propagandas da IES.

O grupo que conhece as diferenças entre o bacharelado e a licenciatura não apresenta um comportamento de desistência que esteja ligado às suas RS. Isso demonstra que um saber confiável relacionado aos objetivos de cada curso está diretamente ligado com a motivação que determina a continuidade ou a desistência dos indivíduos que buscam formação superior em música.

Essas representações são reguladoras de comportamentos, conceitos e normas de um grupo social sobre um determinado objeto, neste caso, a música ligada ao ensino superior. Paira ainda uma interrogação sobre os objetivos da formação do professor de educação musical e, mesmo do ponto de vista dos graduandos, existem muitas dúvidas de como atuar nesse campo de trabalho.

3.1.1 Educação musical: contextos eruditos, populares e midiáticos

O que faz uma obra musical ser classificada como erudita, popular ou midiática, ou como se mensura a importância de uma obra musical em um contexto educacional ou de apreciação? Atualmente os professores precisam distinguir, contextualizar e trabalhar com três tipos de meios musicais: o erudito, o popular e o midiático (aquele que está nas mídias de massa em uma relação de tempo com os sujeitos e que não tem, necessariamente, uma identidade musical com os contextos dos mesmos), sendo este último o maior divulgador da obra musical na contemporaneidade.

A arte popular é aquela em que os artistas aprendem seu ofício sem frequentar escolas de artes (academia), mas criam obras de reconhecido valor estético e artístico. Essa arte é intuitiva e tem

como base valores locais, regionais, representando crenças, lendas, costumes típicos de determinada cultura. A arte erudita cria obras de valores universais, é fruto do trabalho de artistas que têm conhecimentos técnicos e formais apurados. As obras eruditas são marcos de determinadas épocas e trazem reflexões acerca dos modos de expressão plástica e de inovações conceituais. Os produtores da chamada cultura erudita fazem parte, geralmente, de uma elite social, econômica, política e cultural, e seu conhecimento é proveniente de um universo reificado, isto é, dos livros, das pesquisas universitárias ou do estudo em geral (erudito significa que tem instrução vasta e variada, adquirida sobretudo pela leitura e pelo estudo acadêmico). A arte erudita é produzida visando museus, críticos de arte, propostas revolucionárias ou grandes exposições, público e divulgação.

A cultura popular aparece associada ao povo, às classes excluídas socialmente, às classes dominadas. Essa cultura não está ligada ao conhecimento científico; pelo contrário, diz a respeito ao senso comum (universo conceitual).

A obra de arte popular constitui um tipo de linguagem por meio da qual o homem do povo expressa sua luta pela sobrevivência. Cada objeto é um momento de vida. Ele manifesta o testemunho de algum acontecimento, a denúncia de alguma injustiça (AGUILAR, 2000, p. 71).

Nesse sentido, o mais importante na arte popular não é o objeto produzido, e sim o próprio artista, o homem do povo, do meio rural ou das periferias das grandes cidades. Por isso, também, a arte popular é sempre contemporânea a seu tempo. Sobre a cultura popular brasileira, Alfredo Bosi (1992) assevera:

Há um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira e tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino, das Assembléias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos de expressão (BOSI, 1992, p. 323).

A partir do século XX, com o advento das mídias de massa surge mais um tipo de música, a música midiática, que muitas vezes é imposta pela indústria cultural. Aparece em muitos contextos, hoje em dia, considerados popularescos, sem ligação com a história e a vida de um povo ou artista. Adorno (2006) comenta sobre a queda da qualidade da música no século 20 e a evolução das mídias de massa no sistema capitalista, e faz diferenciação entre música erudita e popular, sendo a popular a mais distribuída nessas mídias da chamada indústria cultural.

Devido ao rebaixamento do gosto geral, ou, ainda, devido ao isolamento da música elevada face às massas ouvintes, lastima-se às vezes a divisão da música em duas esferas, há muito sancionada pelas administrações culturais que conservam, sem mais delongas, a seção música de entretenimento (ADORNO, 2006, p. 85).

Adorno considera a música popular como uma música de baixa qualidade, e a música erudita como de real significado estético. Mas a pergunta a ser feita é: Toda música popular, ou midiática é inferior e serve apenas para o entretenimento?

Alfredo Bosi (1992), em “A dialética da colonização”, comenta:

Quanto às potencialidades de expansão de cada uma dessas faixas da cultura brasileira: a cultura erudita cresce principalmente nas classes altas e nos segmentos mais protegidos da classe média: ela cresce com o sistema escolar. A cultura de massa, ou indústria cultural, corta verticalmente todos os estratos da sociedade, crescendo mais significativamente no interior das classes médias. A cultura popular pertence, tradicionalmente, aos estratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes (p. 328).

Bosi (1999, p. 329) complementa:

Esse esquema de reação peculiar ao meio receptor vai regulando, até certo ponto, os conteúdos e as formas dos próprios meios de comunicação de massa, que procuram ir ao encontro dos gostos do povo, tornando-se então popularescos ou pseudotradicionalistas (a que não lhes é dado ser autenticamente tradicionais) como o fazem alguns programas de rádio e não poucas fotonovelas meio sentimentais, meio modernizantes, meio moralizantes. O típico popular, com todas as suas tendências para a caricatura, é um modo pelo qual a indústria cultural projeta o povo como o outro. O outro é o povo ao mesmo tempo explorado e intocado.

A análise da diferenciação entre os contextos populares e eruditos revelou que os graduandos, sujeitos desta pesquisa, consideram essas diferenças em um contexto de música mais ou menos acessível e também conforme parâmetros sociais.

Allan Merriam (1980), em seu livro “The Antropology of Music”, classificou as funções sociais da música, considerando-a como comportamento humano e parte funcional da cultura humana, integrante de sua totalidade e reflexo da organização da sociedade em que se insere:

A música não é uma linguagem universal, mas sim é formado de acordo com a cultura da qual é parte. [...] Ela transmite emoção ou algo similar à emoção, para aqueles que compreendem seu idioma. O fato de que a música é compartilhada como uma atividade humana por todos os povos pode significar que ela comunica uma determinada compreensão, simplesmente por sua existência (MERRIAM, 1980, p. 223).

Segundo Merriam (1980), as funções sociais da música são: 1 –de expressão emocional, 2- de prazer estético, 3- de divertimento, 4- de comunicação, 5- de representação simbólica, 6- de reação física, 7- de inconformidade às normas sociais, 8- de validade das instituições sociais e dos rituais religiosos, 9- de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, 10- de contribuição para integração da sociedade.

Do ponto de vista de Merriam (1980), a música pode se inserir em várias áreas das relações indivíduo/sociedade, o que é fundamental para o desenvolvimento humano. Merriam (1980) entende a 10ª função da música como uma contribuição para a integração social, e afirma que é preciso compreender a música em vários contextos sociais, conhecer as RS da música e transformar esses contextos em um aprendizado significativo para o desenvolvimento do sujeito

Questionados se sabiam a diferença entre música erudita e popular, os sujeitos desta pesquisa apresentaram suas percepções de variadas maneiras.

Para o sujeito 9, a música popular é a mais acessível, por ser divulgada na mídia:

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): A música popular é aquela mais acessível, a que está na mídia.

Por sua percepção, não estando na mídia a música erudita seria muito menos conhecida e acessível. Esse relato demonstra o primeiro indício das referências midiáticas nas RS da música para os alunos, que diferenciam esses conceitos relacionando-os com a incidência da música nas mídias.

O sujeito 11 apresenta seu ponto de vista de outra forma:

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Música erudita é aquela separada cronologicamente, aquela que está dividida em períodos até chegar na música contemporânea.

Para ele, portanto, a música erudita seria aquela estudada cronologicamente.

Já o sujeito 3 reflete que os conceitos sobre erudito e popular refletem uma questão social:

Sujeito 3 (2º semestre, 44 anos): Acho que essas diferenças dependem dos contextos, por exemplo, em determinada sociedade era normal ouvir uma ópera e mesmo que nós não estejamos vivendo isso em outra sociedade, aquilo pode ser visto como popular, todo mundo conhece e tem acesso.

Enquanto o sujeito 9 cita a mídia como contexto da música popular, o sujeito 11 fala da música dividida em ordem cronológica na história da música. As ancoragens feitas variam: o sujeito 11, por exemplo, mostra uma interferência da licenciatura nas suas representações de música erudita, pois entende a música erudita como aquela estudada em história, sem apresentar

definições mais profundas dos conceitos de erudito e popular; o sujeito 9 relaciona diretamente a música popular à mídia; já o sujeito 3 aponta essas diferenças como conceitos sociais – para ele, erudito e popular seriam diferenças de visão social.

Os relatos demonstram que os alunos representam os contextos erudito e popular de maneira muito mais consensual e que a mídia é referida, nessas diferenciações. A música erudita para os sujeitos seria aquela mais complexa e menos acessível ao público leigo, enquanto a popular seria aquela distribuída pelas mídias. Analisando os relatos sobre os contextos musicais, percebe-se que eles são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo, ou seja, o segundo grupo de RS citado por Moscovici (1961). Neste sentido, cada grupo cria as suas próprias versões e compartilha com outros grupos. São representações emancipadas, que apresentam certo grau de autonomia, tendo uma função complementar quando compartilham conjuntos de interpretações e de símbolos.

3.1.2 A contextualização da música na educação

A pesquisa trouxe relatos sobre como os estudantes de licenciatura em música pensam essa realidade contextual, ou seja, o que se deve saber, entender ou conhecer para se ensinar música nas escolas de educação básica, na atualidade.

Questionou-se: Quais os conhecimentos necessários para trabalhar com música em escolas do ensino básico? Questionamos. Os sujeitos citaram conhecimentos históricos da música, psicologia, filosofia, didática, contextos sociais dos meios escolares, conhecimentos técnicos e teóricos da música e de gêneros musicais da atualidade.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Primeiro, uma didática muito bem definida e conhecimento do que se vai passar e estudar o que é melhor para aquela turma em específico.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Conhecer o contexto social onde a escola está inserida.

Sujeito 3 (2º semestre, 28 anos): Ter um conhecimento filosófico e histórico da música, o porquê dos sons, o sentido que o som tem na sua vida, para depois ver o gênero, o estilo, então o principal é conhecer lado filosófico, histórico e social da música, assim como o som influencia a vida do indivíduo.

Os sujeitos 11, 10 e 3 citam as disciplinas de cunho pedagógico, filosófico e histórico, e citam também seus contextos sociais.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): A teoria e didática para saber expressar o conhecimento da gente.

Sujeito 2 (1º Semestre, 28 anos): Precisa ter didática, pois não adianta saber muito e não saber passar o conhecimento para a mente das crianças.

Sujeito 8 (4º semestre, 51 anos): Acho que precisamos ter didática também.

Os sujeitos 7, 2 e 8 apontam a didática em primeiro lugar, mas o sujeito 7 cita especificamente a teoria musical como ponto fundamental para o ensino da música

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Didática.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Conhecer os contextos de onde você está entrando.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Temos que ter conhecimento de teoria, harmonia, saber contextualizar isto e saber desenvolver dinâmicas para trazer o aluno para o conhecimento.

Os sujeitos 1 e 11 citam também a didática e o conhecimento dos contextos sociais, mas o sujeito 10 amplia as citações das disciplinas técnicas, como teoria e harmonia.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Saber e dominar a teoria, e conhecer a parte psicológica da criança.

Sujeito 5 (3º semestre, 25 anos): Acho que a teoria e a didática são muito importantes, não adianta nada saber tocar um instrumento e não saber passar isto.

Nos relatos dos sujeitos 9 e 5 além da didática e teoria surge também a parte psicológica dos alunos como um ponto importante para o educador.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Saber contextualizar, e domínio. Não é saber tudo, porque não tem como saber tudo, mas aquilo que você se propõe a ensinar tem que ter domínio, pois se você não sabe para você, vai ser incapaz de ensinar.

Sujeito 4 (2º semestre, 24 anos): Dominar a parte teórica e ter didática. Conhecer a didática de ensino.

Para os sujeitos 6 e 4 é fundamental ter domínio amplo, tanto das disciplinas técnicas, quanto das pedagógicas.

A partir desses relatos, é possível perceber que a filosofia de Aristóteles ainda paira, mesmo que inconscientemente, nas RS da educação musical e da formação dos professores. Os

conhecimentos da didática, da teoria musical e da contextualização, assim como os conhecimentos dos alunos, são apontados pela maioria dos sujeitos como de essencial importância para se ensinar música na Educação básica. Para Aristóteles, como visto na revisão da literatura, o conhecimento e o domínio da teoria seriam mais importantes.

Antes de entrarem em um curso superior em música, os alunos pensavam muito na música como contexto prático - era a RS que eles haviam elaborado sobre o estudo e o aprendizado musical. Ao cursar a licenciatura, passaram a colocar a didática como principal qualidade do professor de música.

Os sujeitos também opinaram que o conhecimento dos contextos sociais dos alunos é importante, pois o professor, como formador de opinião, não pode impor seu gosto e deve ensinar de maneira imparcial e socialmente contextualizada. Os conhecimentos pedagógicos eram novidades para eles na vivência musical, e na medida em que viam a música como prática e aperfeiçoamento técnico, tinham a visão da formação do músico de performance. Ao cursarem a licenciatura, perceberam que os conhecimentos didáticos e teóricos da pedagogia são importantes para a formação do professor de música.

Esse conhecimento pedagógico passou da novidade à essencialidade, em sua formação. Como foi citado na revisão da literatura, Duarte (2002); Duarte e Alves-Mazzotti (2006) asseveram que, no caso da novidade, procura-se encontrar nela uma ancoragem no que se conhece e que pode ser utilizado para se perceber e assimilar o “novo” ao repertório. Isso é feito por meio da verificação do semelhante e do não-semelhante com o conhecido, portanto constrói-se uma metáfora. Por essa via, pode ocorrer a naturalização de algo cujos elementos passam a fazer parte da “realidade”, e não mais do pensamento,

Esses relatos confirmam também a afirmação de Gainza (1964), de que o racionalismo e o sensorialismo puros, em música, conduzem a um empobrecimento que afeta profundamente o ensino. Segundo esse autor, os conhecimentos didáticos são de extrema importância para a educação musical nos contextos escolares, o que reafirma a diferença entre a formação e a educação musical.

3.2 A Estética, o gosto e a qualidade musical para os licenciandos em música

A estética tem íntima aproximação com a filosofia do belo, que está relacionado à qualidade de uma obra artística. Como visto na revisão de literatura, as análises estéticas sofreram mudanças através da história, numa relação entre objetividade e subjetividade (gosto pessoal).

Ao perguntar aos sujeitos sobre como diferenciam uma música “boa” de uma música “ruim”, buscou-se estudar sua compreensão sobre qualidade musical e, também, verificar se para eles a qualidade de uma obra estaria ligada a análises estéticas ou apenas ao gosto pessoal. Nesse sentido, os sujeitos 7, 11 e 6 apontaram o gosto pessoal como embasamento, ou seja, uma visão subjetiva

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Acho que vai do gosto, o que é ruim para um pode ser bom para outro.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Difícil, hoje uma música pode ser ruim para você porque o seu estado de espírito não está legal para aquela proposta de música e amanhã pode soar diferente. Já teve vários casos de pessoas que escreveram músicas e foram criticadas, falaram que aquilo não faria sucesso e pouco tempo depois ou muitos séculos depois foram considerados gênios. Delimitar um rótulo de bom ou ruim é cruel ainda mais para uma arte.

Segundo os sujeitos 7 e 6, o bom ou ruim em música é uma questão pessoal, temporal, e até um estado espiritual ou emocional. As ancoragens dos sujeitos estão ligando um suposto conceito de música ruim ou música boa ao gosto de cada um, e uma referência pode ser feita ao dito popular “gosto não se discute”

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Acho que ainda é uma questão pessoal. A questão é a qualidade e não o ser ruim ou bom.

O sujeito 11, além da questão pessoal, diz que música boa ou ruim é diferente de qualidade musical. Nesse sentido, os conceitos ruim, bom e qualidade e não qualidade, de acordo com os relatos dos sujeitos, são diferenciados como consensuais e reificados. Para eles, deveria se debater sobre qualidade, e não sobre gosto.

Na revisão de literatura abordou-se a estética ligada ao belo e o belo como uma questão de gosto. Bras (1990) diz que muitos autores do século XVIII buscaram inaugurar um sentido interno estético cuja expressão seria dada pelo homem de gosto. A teoria kantiana baseia-se em parte nessas concepções, ao fazer do belo uma categoria do juízo. Kant ocupa-se em fundamentar o juízo que, segundo ele, reconhece o belo em uma categoria subjetiva, ligada ao

gosto. A estética artística poderia ser analisada objetivamente, para se fazer diferença entre uma arte de qualidade e uma arte de pouca qualidade. Hegel foi contra todas as teorias da estética do sentimento e da subjetividade do gosto, ao reafirmar a objetividade do belo e a possibilidade de ele ser reconhecido racionalmente. Tal objetividade seria possível porque o belo era considerado como um momento singular do desdobramento do espírito absoluto, no qual se expressaria a ideia numa forma determinada, portanto, a verdade. Bourdieu (2012) considera que o que se chama de gosto na verdade é um “senso prático”, esquemas de ação que orientam percepções, escolhas e respostas. Na contemporaneidade, a estética objetiva ligada à qualidade artística está muito mais perto do despertar de sentimentos (bons ou ruins) do que apenas do belo hegeliano.

Após observação e análise desses relatos, perguntou-se aos sujeitos se, na opinião deles, existiria música de qualidade e música sem qualidade. Notou-se que os sujeitos identificam uma suposta qualidade, citando a parte técnica da composição musical e o viés social. O sujeito 6, por exemplo, cita a parte técnica, segundo ele mais racional, e entende essa suposta racionalidade como uma ideia estética.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Esteticamente acredito que se nos dissociarmos do emocional, e pensarmos racionalmente e tecnicamente, podemos delimitar critérios com mais facilidade e analisarmos as estruturas, harmônicas, melódicas e a letra se houver.

O sujeito 12 pensa em um viés mais social:

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Eu acho que este conceito de música de qualidade ou sem qualidade vai muito da oportunidade que a pessoa tem. Eu moro em uma cidade muito escassa de cultura, eu escuto todos os tipos de ritmo e não critico nenhum. Até os estilos que falam besteira tem alguma coisa ali dentro. Acho que este negócio de eu gosto disso ou daquilo é ruim, acho que isto tem a ver com o que a pessoa vive culturalmente desde o berço.

O sujeito 11 enfatiza o lado técnico e pessoal:

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Acho que ainda é pessoal, por exemplo, se você busca um cara que toca “limpinho”, comparando com outro, que não é tanto, este vai ser ruim tem gente que acha que Stevie Ray Vaughan²⁸ é sujo e é ruim por isso.

Ao observar as afirmações dos sujeitos, percebe-se que eles apresentam “bom” ou “ruim” como adjetivos do senso comum para qualificar uma obra artística. Dessa forma, quando

²⁸ Guitarrista, cantor e compositor de blues elétrico norte-americano.

se reportaram a esses adjetivos, seu juízo de análise foi pessoal, ligada ao gosto. Quando a palavra foi qualidade, os sujeitos apresentaram critérios objetivos, representando a palavra qualidade como uma análise reificada, ligada ao conhecimento técnico da obra.

O sujeito 6 volta ao conceito ruim, que supostamente seria um conceito do senso comum, mas coloca o fato de que, quando se classifica uma obra como ruim, “você tem que entender muito o assunto”.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Quando você fala isso é ruim, você tem que entender muito daquilo para dizer isso.

Logo após, o próprio sujeito 6 enfatiza a música atual como revestida de interesses financeiros, e afirma que, se a música é um veículo de comunicação, precisa ter um interesse em comum. Isso demonstra que, para ele, na contemporaneidade a música mais consumida é aquela realizada em linguagem simples e cotidiana, sem complexidade estrutural ou técnica, sem uma representatividade mais profunda de qualidade estética. Tal posicionamento mantém atual o pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt, Benjamin e Adorno, sobre a grande massificação da arte na contemporaneidade.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): É a música que representa mais do que um interesse, pois a arte é um interesse em comum, a música não é comunicação, ela é um veículo de comunicação. E para haver uma comunicação tem que ter o emissor e o receptor, o interesse hoje é financeiro, e de autopromoção.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Um exemplo é o axé; nos anos 2000, era uma harmonia básica igual a todos os outros, letras que ensina os passinhos, o batuque é exatamente o mesmo, mas em 2017, não é mais uma música básica que, qualquer um toca, os arranjos estão assustadores. Tecnicamente difíceis, um exemplo é Ivete Sangalo. Pode ser que daqui alguns anos o sertanejo que hoje são quatro notinhas, no futuro tenham arranjos como o Axé de hoje. Então nesse sentido de qualidade tecnológica de arranjos e técnica evoluiu muito.

O sujeito 11 relata que existe uma diferença entre qualidade da música e qualidade dos recursos tecnológicos. A priori, ele fala que hoje em dia certos estilos, que eram muito repetitivos em décadas passadas, passam a ter arranjos mais complexos, o que aumenta a qualidade da música. Em sua RS de qualidade, a complexidade se dá pela técnica dos arranjos. Assim, para ele, a simplicidade de uma composição comprometeria sua qualidade.

Para os sujeitos, as análises da qualidade musical estão ligadas a um universo reificado, pois alguns deles ancoram a qualidade como sofisticação e complexidade, adjetivos objetivos. Já o juízo de gosto, que seria subjetivo e influenciado pelo meio social e pelas mídias, é

ancorado no universo do senso comum, ou seja, ao consensual. Deste ponto de vista, como já foi dito, as RS são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade. Jodelet (1989) diz que essa modalidade de pensamento tem sua particularidade em seu caráter social. Para os sujeitos, uma pessoa leiga em música observa uma música e a define como boa ou ruim. Essa visão seria construída socialmente, mas o especialista já observa a qualidade do ponto de vista objetivo e analisa a estética usando conhecimentos mais profundos. Isso demonstra que, quando se tem o conhecimento reificado, as RS mudam ou sofrem interferências, fazendo com que o sujeito passe para um estado de conhecimento mais profundo e técnico.

3.3 Referências midiáticas na formação dos professores de música

A evolução das tecnologias de reprodução técnica do som culminou em um grande viés para a produção musical do século XX. Nas sociedades ocidentais, a música começou a viver uma situação inédita, que se intensificou a partir dos anos 1950. Ao mesmo tempo em que os recursos tecnológicos se multiplicam e o acesso à arte se torna bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados e perde sua expressividade artística.

Se, por um lado, atualmente é possível ter acesso a estilos e gêneros musicais de culturas diferentes, por outro lado essa tecnologia fez surgir uma indústria que praticamente baliza toda a produção musical mundial, ditando praticamente o que deve ser conhecido do público e o que deve ser deixado de lado. Adorno e Benjamin tinham percebido essa nova tendência cultural e tinham formulado opiniões contrárias quanto ao futuro da arte. No século XX, a transformação da música em bem de consumo, conforme afirma Adorno (1975), criou diferenciações extremas entre o público, elitizou a chamada “música culta” e intensificou a passividade e a massificação dos ouvintes. Convivem com essa “música culta” (também diversificada) diversas outras modalidades de música, da “folclórica” à “música de consumo”, numa pluralidade de situações divergentes.

O espaço da modernidade é caracterizado, simultaneamente, pela riqueza e pela diversidade da atividade musical. Os grandes centros culturais de então propiciaram o surgimento de um número enorme de estéticas diferentes e, com frequência, divergentes, criando uma agitação de ideias sem paralelo na História da Música. Pois, contrariamente a outros momentos da História, a modernidade definiu-se não como um período de um estilo geral, característico de uma época, mas como de vários estilos, e, em algumas de suas instâncias o de várias linguagens (MORAES, 1989, p. 12).

Adorno, que criou a expressão *Indústria Cultural*, via negativamente essa tendência: a arte perderia seu significado profundo, e obras de pouca qualidade e efêmeras dominariam o mercado. Já Benjamin (1994), que criou a expressão *Reprodutibilidade Técnica*, teve uma visão mais positiva, pois via esse mercado como uma nova tendência da arte. Mesmo concluindo que a arte perderia sua aura, ou seu valor ritualístico e de culto (profundo), entendeu que seu valor de exposição aumentaria e que teria uma acessibilidade nunca antes alcançada.

Para iniciar as análises de apreciação musical dos licenciandos em música, apresentou-se-lhes esta questão: Quais meios tecnológicos vocês mais utilizam para ouvir música?

Tabela 8 – Semestre, idade e mídias

Sujeitos	Semestre	Idade	Mídia
Sujeito 1	1º semestre	22 anos	Internet
Sujeito 2	1º semestre	28 anos	Internet
Sujeito 3	2º semestre	44 anos	Rádio e internet
Sujeito 4	2º semestre	24 anos	Internet
Sujeito 5	3º semestre	25 anos	Internet, rádio e TV
Sujeito 6	3º semestre	23 anos	Todos os possíveis
Sujeito 7	4º semestre	51 anos	Internet, rádio e TV
Sujeito 8	4º semestre	34 anos	Internet, rádio e tv
Sujeito 9	5º semestre	29 anos	Internet, rádio e TV
Sujeito 10	5º semestre	50 anos	Internet, rádio e TV
Sujeito 11	6º semestre	22 anos	Internet
Sujeito 12	6º semestre	21 anos	Internet

Fonte: pesquisador.

Na Tabela 8 apresenta-se a idade, o semestre cursado e as mídias mais usadas pelos sujeitos para audição de música. Dos 12 sujeitos, 6 citaram apenas a internet como meio de busca (linhas amarelas), todos com idade inferior a 30 anos; 5 sujeitos citaram, além da internet, o rádio e a televisão (TV) como meio de busca (linhas verdes), e desses, 5, 2 tinham idade inferior a 30 anos, e 3, mais de 30 anos. Apenas 1 Sujeito citou o rádio e a internet (linha marron), e 1 sujeito relatou que usa todos os meios possíveis, o que aponta uma caracterização bem ampla (linha azul).

A Tabela 8 demonstra que a idade interfere nos meios de busca. A maioria dos sujeitos mais velhos, acima de 30 anos, recorrem, além da internet, a outros meios, como o rádio e a televisão, enquanto os mais novos, com menos 30 anos, têm a internet como o principal meio de busca.

Os estilos e gêneros musicais referenciados nas mídias mudaram ao longo do tempo, fazendo com que os mais velhos tenham que recorrer a DVDs, CDs e até discos de vinil, ou a programas culturais específicos na televisão e no rádio, para ter acesso aos seus artistas favoritos. Os músicos e compositores de outrora não são referenciados nas mídias de massa atuais como eram no passado.

Saldanha (2013) assevera que a pluralidade cultural do país se torna cada vez mais envolvente, e não mais só as influências negras, indígenas e europeias formam as nossas bases. Outras influências absorvidas pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e entretenimento, constituem a nossa estrutura e se fundem, coexistindo com as nossas tradições. Segundo Saldanha (2013), entram em cena novos elementos. Sonoridades, asiáticas e do oriente médio, pop-rock, reggae, hip-hop, funk e a música eletrônica fundem-se à tradição, a religiosidade e ao local e constituem o novo. A extensão territorial e a colonização diversa contribuem para essa pluralidade. Regionalismos variados terminam por adquirir características unificantes, assemelhadas, a partir de uma midiaticização nacionalizada e globalizada que provoca forte influência nesses diferentes polos culturais regionalizados. Expressões como o hip-hop paulistano, o funk carioca, o forró universitário e os sertanejos universitários encontram espaço e consumo, constroem identidade e movimentam um mercado paralelo criado pelas novas mídias digitais. A chamada revolução digital tem possibilitado uma nova forma de consumo da produção musical, sem intermediários, direta e bem mais barata, muitas vezes gratuita. O novo paradigma da relação compositor, público e produto tem ocasionado alterações severas no funcionamento da estrutura de mercado, consumo e produção da obra musical. A internet e a tecnologia digital transformam o mercado da indústria cultural. O consumidor atua agora dentro de um espaço coletivo virtual e plural, no entanto bastante singular e individual no momento das escolhas musicais

Tem importante papel a influência exercida pela indústria cultural nos meios de produção e divulgação fonográfica, indústria de comunicação de massa e entretenimento, para a consolidação, transformação e continuidade de variados gêneros da cultura musical brasileira. Tal influência se revela vem a definir novas terminologias e possibilita a expressão de novas

culturas e tendências, como no caso citado do rádio e, mais recentemente, da internet, determinantes para a ressignificação ou mesmo para a criação do novo.

A internet, como um novo e eficiente meio de procura, consegue abrir novas oportunidades, pois oferece um rico arquivo de músicas de vários estilos, épocas e gêneros que atraem todas as faixas etárias. Considerando que a internet é um meio livre, no qual o sujeito pode encontrar qualquer tipo de música, compositor, estilo ou artista, pressupõe-se que, para uma busca na rede o sujeito geralmente conhece previamente o que procura.

Desse modo, questionou-se se os sujeitos buscavam já sabendo o que procuravam e, caso a resposta fosse afirmativa, como conheciam os artistas, compositores, composições e estilos musicais antes consultar a internet. O sujeito 11 cita a televisão como um dos meios de conhecimento musical, e o sujeito 6 fala claramente sobre a mídia influenciando e seu conhecimento e sua formação musical.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Conheço por filmes, televisão, shows e também muitas vezes coloco o estilo que quero ouvir e busco pelo estilo.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Busco muito pela influência das mídias. Por exemplo, estou assistindo um programa de televisão comum e passa um comercial, se eu gostar da música, trilha, eu tento achar a música.

O sujeito 7 cita a busca por artistas de seu gosto pessoal, já o sujeito 2 costuma procurar as músicas de sua igreja, que são suas preferidas, ou seja, uma influência religiosa

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Procuro por artistas.

Sujeito 2 (1º semestre, 28 anos): Procuro pelas músicas que são tocadas na igreja.

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Comercial ou alguém ouvindo algo na rua, eu gosto e vou atrás.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Gosto de buscar algo que remete a algum passado, tem uma história, coisas antigas ou uma época que vivi. A música atual, não é mais a mesma, pois os antigos cantores falavam de coisas que trazem sentimentos, faziam músicas sem tantos recursos, mas que tocavam muito a gente. Talvez hoje com novas tecnologias seriam ainda melhores.

O sujeito 12 cita sua busca na internet baseada em comerciais de televisão e também em algo casual que o agrada. O sujeito 10 costuma procurar músicas que o remetem ao seu passado, uma nostalgia que parece mediar bastante os sujeitos mais velhos do grupo. Alguns deles falam que a música feita no passado era bem melhor que a atual, tinham uma história mais bonita e

uma estrutura harmônica e melódica mais agradável. Quando se coloca a questão de um prévio conhecimento para as buscas na internet, a televisão passa a exercer importante papel na procura de músicas.

Perguntou-se sobre quais parâmetros eles usam para procurar uma música, um músico ou um artista da música, na internet. Para o sujeito 7, o artista consagrado é um parâmetro de sua procura. A influência dos pais e a música do contexto religioso também foram citados.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Geralmente são os que já escutamos. Os que já estão consagrados

Sujeito 1 (1º semestres, 22 anos): Acho que tem muita influência dos pais. Ouvimos muito o que eles ouviram. Escuto muito artistas que meu pai escuta.

Sujeito 2 (1º semestre, 28 anos): Procuro pelas músicas que são tocadas na igreja.

Indagados sobre o que seriam artistas consagrados, o sujeito 7 responde que são os referenciados na mídia e que fazem música sofisticada, “uma música com harmonia”:

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): É aquele que está na mídia, por exemplo, Caetano Veloso. Eu busco muito as músicas também que têm uma harmonia e o Caetano Veloso tem músicas com harmonia.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Busco pela história do artista, o Caetano tem uma grande história musical.

O sujeito 10 procura pela história do compositor, ou por sua importância na história da música. Caetano Veloso é um músico popular bastante divulgado nas mídias, desde a década de 1960 até hoje. A incidência de Caetano Veloso nas mídias há cinco décadas pode ter construído esse significado histórico para o sujeito, quanto a representar Caetano Veloso como um artista e músico consagrado. Essa ancoragem está ligada, como já observado na revisão de literatura, ao processo histórico da música no século XX, em que os artistas com maior incidência nas mídias são os mais conhecidos e, consequentemente, os mais reconhecidos como consagrados. O consagrado como parâmetro de reconhecimento artístico e musical é uma RS enraizada no núcleo central.

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Acho que tem muita influência dos pais, ouvimos muito o que eles ouviram, escuto muito o que meus pais escutam.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Eu gosto muito de blues é uma música que não está muito na mídia, quando conheci o blues, conheci com meu professor na aula de guitarra. Ele me falou que era um estilo legal e eu comecei a procurar e gostei.

Sujeito 4 (2º semestre, 24 anos): Acho que os amigos e familiares têm uma influência nas músicas que ouço.

O sujeito 4 e o sujeito 1 referem a influência da família para a formação do seu gosto musical, ou seja, a socialização primária possui impacto importante nas RS. Já o sujeito 11 refere a influência de seu professor particular de guitarra, o que leva à questão da passagem de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento. O sujeito 11 não tinha contato com o *blues*, esse estilo não fazia parte de seu meio social, então sua RS sobre música não incluía essa referência cultural.

A matéria-prima para a construção da representação social é proveniente, em grande parte, da base cultural acumulada pela sociedade ao longo da sua história e que circula entre seus membros sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados básicos e de referências históricas e culturais que formam a memória e a própria identidade da sociedade (IBAÑEZ, 1988, p. 30).

Com seus estudos em música, ele passa a buscar estilos musicais que não têm grande incidência na mídia, e assim sua análise de qualidade ou do “consagrado” passa a ter outras referências representativas.

A próxima questão foi: Que tipo de música mais ouvem? Por quê?

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Tecno e house, me deixam bem.

O sujeito 1 cita os estilos tecno e house, que são estilos tocados em casas noturnas, direcionados à dança informal com a intenção de diversão, que evocam um sentimento de bem-estar.

Sujeito 2 (1º semestre, 28 anos): Gospel, por causa da igreja.

Sujeito 3 (2º semestre, 44 anos): O samba e a MPB me despertam mais interesse e ouço desde criança.

Sujeito 4 (2º semestre, 24 anos): Rock nacional, pela influência dos meus pais.

O sujeito 2 é o primeiro a citar o estilo gospel, e explica a ligação com a igreja que frequenta. Já o sujeito 3 cita estilos de música brasileira, como o samba e a MPB, que ouve desde criança, o que demonstra uma provável influência da socialização primária. O Sujeito 4 explica a influência de seus pais, quanto ao Rock Nacional, o que corrobora mais uma vez corroborando a influência da socialização primária.

Sujeito 5 (3º semestre, 25 anos): Gospel, mpb, música latina (mexicana, italiana, espanhola), no caso da música latina gosto do jeito que eles cantam, gospel pelo fato de ser evangélica e MPB pela história dos compositores e das composições.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Música instrumental, todos os tipos, sem referências de estilo, estas músicas estão desligadas das letras, assim elas não são racionalizadas.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): MPB e clássica, por causa da harmonia.

Sujeito 8 (4º semestre, 51 anos): Gospel, pela influência da igreja.

Os sujeitos 5 e 8 demonstraram a influência da religião, o que levanta a hipótese de que na contemporaneidade a religião tem forte influência na formação do gosto musical dos sujeitos. O sujeito 6 fala do seu gosto pela música instrumental, que é desligada das letras, o que demonstra, em sua opinião, uma forma de não racionalizá-la pelo discurso poético. Já o sujeito 7 evoca a beleza da harmonia na música popular brasileira (MPB).

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Música clássica e música católica, a clássica pela maravilha das orquestras e composições e a música católica pela influência da religião em minha vida.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): MPB, Milton, Vinícius, parece que já estive com eles.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Blues, pelo jeito que eles se expressam, pelos sentimentos que me despertam, tipo inconsciente coletivo.

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Soul, sou evangélico e a música gospel foi influenciada pelo Soul e pelo Blues.

Os sujeitos 9 e 12 demonstram a forte influência da religião cristã na formação do seu gosto musical, enquanto o sujeito 10 evoca um sentimento de afetividade com nomes importantes da MPB. O sujeito 11 cita o Blues e sua expressividade como o estilo principal de seu gosto musical.

As citações da música gospel e católica demonstram a forte influência da religião cristã na formação do gosto musical do jovem, pois, dos 5 sujeitos que citaram esse estilo, 4 estão abaixo dos 30 anos de idade. Dessa forma, surge a hipótese de que a religião tem forte papel nas ancoragens no núcleo central de representação, no que se refere ao gosto musical.

Analisando as citações do *blues*, da música instrumental e da música erudita como gêneros com poucas referências midiáticas no século XX e na atualidade, formulou-se a seguinte questão: Cursando a licenciatura, vocês mudaram algo no seu gosto musical, e mesmos

os que não mudaram passaram a gostar de estilos de que antes não gostavam ou que não conheciam?

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Eu não mudei, mas eu ampliei.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Eu nunca imaginei que um dia eu ouviria música clássica em casa, mas com as aulas de história da música, hoje eu gosto muito.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Nomes que eu nunca imaginei ouvir e que eu já gostava antes de entrar na sala de aula. Ouvia uma música em aula e pensava: já ouvi essa música, gosto dela e aprendia o nome, que era um nome estranho, que nunca tinha ouvido antes.

Sujeito 10 (5º semestres, 50 anos): Às vezes passando em frente da igreja em São Paulo ouvia aquela música bonita, parava para ouvir aquele estilo erudito sacro, buscava aquelas músicas para conhecer. Mas aqui na faculdade ampliou.

O sujeito 6 cita a ampliação do seu gosto musical e, como já havia citado, a música instrumental, demonstra um gosto voltado à música pouco referenciada nas mídias de massa. Isso pode ter sido adquirido na faculdade e no estudo mais aprofundado da música.

O sujeito 7 diz que as aulas de história da música foram essenciais para que ele passasse a gostar de música clássica. O sujeito 9 relata que, com as aulas na licenciatura, passou a conhecer algo que tinha pouca representatividade para ele. Segundo relatou, apesar de já ter ouvido certos estilos aleatoriamente, somente na licenciatura é que pode definir e conhecer esses mesmos estilos.

O sujeito 10 também cita uma ampliação do seu conhecimento musical durante seus estudos na faculdade.

Os relatos demonstram que durante o curso de licenciatura em música os sujeitos conseguiram elevar seu estado de conhecimento; assim, de alguma forma a faculdade interfere nas RS da música para os alunos, principalmente no que se refere à apreciação de músicas não midiáticas. Como visto na revisão de literatura, as RS constituem um sistema que orienta comportamentos e práticas e que permite compreender e explicar a realidade, pois os indivíduos adquirem conhecimentos e os integram em um quadro coerente com seus valores. É também por meio das RS que vêm a elaborar uma identidade social. Essa abordagem possibilita explicar e aperfeiçoar as práticas educativas, e também coordenar as diversas teorias sobre a passagem das concepções prévias (representações) ao conhecimento confiável ou eficaz para um determinado grupo social e suas necessidades sociais específicas. Assim, a prática e o estudo

realizado no ensino superior interferem nas concepções prévias dos sujeitos, ou seja, em suas RS.

O sujeito 9 pondera:

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Às vezes você ouve uma música que acha feia, daí você acaba sendo forçado a ouvir por causa da disciplina, e acaba aprendendo a gostar, pois vai identificando os instrumentos, arranjo, coisas que em um primeiro momento no dia a dia você não ia ouvir.

Ele relata que, mesmo não gostando de um determinado estilo, às vezes, devido ao conteúdo de uma disciplina, é necessário ouvir músicas de determinados estilos. O conhecimento desses estilos, que não faziam parte de seu gosto pessoal, aumenta sua percepção musical. Esse aumento da percepção demonstra também uma passagem do estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento, interferindo em suas RS da música.

Questionados sobre quais estilos de música consideram adequados para serem ensinados na educação básica, a maioria dos sujeitos concordou que se deve trabalhar com todos os estilos e gêneros musicais. O sujeito 11, por exemplo, fez uma análise por faixa etária, acreditando que, dependendo da idade, todos os estilos devem ser apresentados, mas não necessariamente ensinados ou colocados no repertório musical dos alunos da Educação básica:

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Dependendo da idade, todos os estilos. Acho que todos os estilos devem ser apresentados, mas não necessariamente ensinados.

O sujeito 3 fala em uma apresentação de todos os estilos para que a criança, além de saber selecionar, tenha menos preconceitos em relação a estilos que não conhece:

Sujeito 3 (2º semestre, 44 anos): Todos os estilos devem ser apresentados, não só para a criança ser mais elitista, mas para ser menos preconceituosa.

O sujeito 9 demonstra, com um relato de experiência profissional, que, se não houver uma contextualização dos gostos musicais de um determinado contexto social com o conteúdo ensinado, as aulas de música correm o risco de não funcionarem, na educação básica:

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Trabalhei uma vez em escolas que determinado gênero não entravam, por exemplo, o funk (carioca), e o bairro todo era voltado para este estilo, então lá, as aulas de música não funcionavam muito.

O sujeito 10 defende a prática de um viés histórico no ensino, defendendo que isso serviria para o desenvolvimento do senso crítico:

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Todos os estilos são interessantes de ensinar, pois cada estilo tem uma história e isto faz com que você traga a criança a ser mais crítica com o conhecimento, porque hoje fazemos uma seleção sem ter conhecimento, assim você faz com que a criança cresça com senso crítico.

A discussão feita pelo sujeito 6 aborda a visão do professor como formador de opinião, o que não possibilitaria a parcialidade unilateral nos conteúdos ensinados:

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): O professor é um formador de opinião, e não pode ser parcial no ensino da música, com seus gostos próprios. Muitas vezes o aluno não está preparado para aquilo e o profissional não tem noção do que fala em uma sala de aula.

Para que as análises das referências midiáticas tivessem maior precisão, foi realizada, além das questões sobre os temas, uma dinâmica de apreciação de trechos de músicas de diferentes contextos (Tabela 7 – Procedimento de coleta de dados). Algumas delas têm ou tiveram muita incidência nas mídias populares (rádio, televisão) de diferentes épocas.

As questões colocadas sobre cada execução musical eram: 1- se os sujeitos conheciam o compositor, a época, o nome e o estilo da música executada; 2- se a música fosse conhecida dos sujeitos, onde e quando a conheceram (na faculdade ou fora dela - este seria o foco principal); 3- se a música executada era de qualidade ou não; e 4- se era uma música que deveria ser ensinada nas escolas, ou se os sujeitos, como professores, a ensinariam para os alunos de educação básica, e por que.

A primeira música executada no grupo focal foi *Donna Leem* de Charlie Parker, saxofonista, um dos ícones do jazz instrumental da fase Bebop. O Bebop foi uma fase do jazz da década de 1940, quando os músicos se cansaram da padronização e da repetição das músicas características desse estilo. Uma música mais rápida, mais complexa, harmônica e melodicamente, com fraseados de improvisação extremamente intelectuais e velozes.

O Bebop tira o jazz do mainstream²⁹ da música americana e o coloca no underground, na qualidade de música feita para músicos, e não para leigos. Segundo Hobsbawn (2012):

A melhor maneira de explicar a sua gênese musical é dizer que os músicos se cansaram e se frustraram com a música cada vez mais padronizada e repetitiva das big bands dos anos 30. (Os primeiros revolucionários do bop vieram, quase todos, dessas big bands. Gillespie era o trompetista de Teddy Hill e Cab Calloway, Charlie Parker era o sax alto de Jay McShann; Kenny Clarke era baterista de uma série de bandas; Charlie Christian era o guitarrista de Goodman.) Apesar de haver algumas grandes bandas de bop ocasionais, como a de Gillespie, Herman e Eckstine, o jazz moderno é, essencialmente, uma música de pequenos conjuntos. Tratava-se também, essencialmente, de uma reação ao entretenimento do público leigo, grande ou pequeno: era música para músicos (HOBSEBAWN, 2012, p. 149).

O Bebop sai da popularidade e o transforma o jazz em uma espécie de música erudita que só os iniciados na linguagem conseguiam entender. Hobsbawn (2012) assevera: “Os revolucionários assumiram um nível tal de sofisticação musical, que transformaram automaticamente o jazz em atividade de elite”.

Essa fase do jazz³⁰ não foi aceita nas mídias da época (década de 1940). Os ouvintes leigos viam o Bebop como uma música confusa e caótica.

Tratava-se de um teste de conhecimento técnico tão complexo quanto seguir uma fuga de Bach sem a partitura. Se o músico ou ouvinte conseguisse, ótimo. Caso contrário, azar dele. Não é de admirar que os músicos modernos demonstrassem um desejo muito maior por construções intelectualmente mais exigentes em termos de música clássica. Para eles, nada de Delius e Debussy, mas Bach, Schoenberg e Bartók [...] O ouvinte que escutasse as complexidades rítmicas pouco familiares, os solos dissonantes e aparentemente desconexos, as mudanças de tom livres e contínuas, o extraordinário uso de instrumentos, bem poderia ver o bop não só como novo, mas também como caótico (HOBSEBAWN, 2012, p. 150-151).

²⁹ Mainstream é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante. A tradução literal é “corrente principal” ou “fluxo principal”.

³⁰ O jazz é dividido em algumas fases: no começo do século XX até a década de 1920, como a fase do ragtime; na década de 1920, a fase principal era o dixieland; nos anos 1930, o Swing; na década de 1940, o Bebop revolucionou o estilo; nos anos 1950, o Cool Jazz; nos anos 1960, o Free jazz que, mais tarde, nas décadas de 1970 e 1980 entraria em sua fase Fusion, o que caracteriza uma fusão com outros gêneros musicais, como rock, funk, soul, entre outros.

Ao serem questionados sobre a música, os sujeitos não reconheceram o compositor ou o nome da música. Todos erraram a época, mas reconheceram o estilo como Jazz. Mesmo os sujeitos que na licenciatura já estudaram a história do jazz, os compositores e as épocas de cada fase, não souberam reconhecer nada além da caracterização geral: jazz.

Isso indica que uma música de um estilo que está completamente fora das mídias tem apenas uma representação periférica e generalizada. A ancoragem generalizou todo o estilo, e mesmo os sujeitos que estudaram todas as fases jazzísticas no decorrer do curso, apoiaram-se na representação geral. Outro dado é que os sujeitos entenderam a música como complexa e ligaram essa complexidade com a expressão *música de qualidade*, como já visto nesta dissertação, nos temas sobre qualidade musical. Quanto a ser uma música de qualidade, todos responderam que sim.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Acho que é de qualidade pela complexidade.

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Acho que é de qualidade pelo conhecimento que o compositor está mostrando na execução da música.

A RS da música de qualidade para os sujeitos apoia-se na complexidade melódica, rítmica e harmônica. Uma música complexa ou sofisticada atinge o núcleo representativo como música de maior qualidade, o que já se percebeu, quando do debate sobre estética e qualidade, neste texto anteriormente. Quanto a esse estilo ou gênero musical ser ensinado na Educação básica, os sujeitos concordaram que é uma música complexa para se ensinar, mas que deveria ser apresentada pela sua riqueza histórica e artística. Na palavra dos sujeitos 10 e 7, os alunos da Educação básica perderiam o preconceito e deixariam de ignorar músicas mais complexas, que não estão nas mídias massificadas da atualidade.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Acho que deve ser ensinada pelo contexto histórico dela. Dentro de um contexto histórico você consegue abranger várias coisas e também retirar preconceitos.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): A cultura tira a pessoa da ignorância, quanto mais conhecimento melhor.

As músicas eruditas executadas também revelaram o desconhecimento da maioria dos sujeitos. Eles mantiveram a ancoragem no termo “música clássica”, e mesmos os sujeitos que já estudaram a matéria de apreciação e história da música tiveram dificuldades para distinguir época e compositor.

Abric (2001) é autor da teoria do núcleo central, que seria um elemento fundamental das RS. Toda representação estaria organizada ao redor de um núcleo central, um núcleo estruturante garante algumas funções essenciais: 1- função geradora: é o elemento por meio do qual é criado e transformado o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É por meio dele que esses elementos ganham um sentido e um valor; 2- função organizadora: é o núcleo que determina a natureza dos laços unificadores dos elementos da representação. Neste sentido, é o elemento estabilizador e unificador da representação.

O núcleo central seria o elemento mais estável da representação, pois garante a continuidade em contextos móveis e evolutivos. É o elemento que mais resiste às mudanças Abric (2001).

Será na representação o elemento que mais resistirá à troca. O efeito de qualquer modificação no núcleo central ocasiona uma mudança completa na representação. Assim a identificação desse núcleo central permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes. A simples identificação do conteúdo é, portanto, uma representação insuficiente para reconhecer e especificar. É a organização desse conteúdo que é essencial: duas representações do mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes se a organização do conteúdo, e a centralidade de alguns elementos são diferentes (ABRIC, 2001, p. 21).

A música erudita, referenciada como clássica, demonstra ser uma ancoragem em um núcleo central de representação, enquanto os períodos históricos estudados no decorrer do curso ficam ancorados apenas como representações periféricas. Isso identifica duas representações do mesmo conteúdo, como assevera Abric (2001).

Quando foi executado o primeiro movimento da *5ª sinfonia* de Beethoven, as referências midiáticas foram instantâneas:

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Filmes.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Nos desenhos do Pernalonga.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Já tinha ouvido em filmes, mas fui conhecer na faculdade

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Filmes da Disney geralmente têm esse tipo de música.

Sujeito 3 (2º semestre, 44 anos): Em casa, ouvindo vitrola.

Mesmo a música erudita, que tem pouca incidência nas mídias de massa, é referenciada pelos sujeitos por meio delas. A falta de conhecimento profundo dos sujeitos revela que as

mídias, quando veiculam a música erudita, não a apresentam em contextos de aprendizagem e com programas específicos, mas quase sempre em desenhos e filmes, o que provoca uma ancoragem midiática. A análise permite verificar a importância do cinema para a divulgação e distribuição da música erudita em diferentes décadas do século XX. O sujeito 7 relata que já tinha ouvido esse gênero de música em contextos midiáticos, mas que foi na faculdade que realmente o conheceu. Cabe ao curso de graduação trabalhar a música erudita com mais profundidade e tempo, para que os sujeitos possam modificar o núcleo central da ancoragem desse gênero musical. Só assim a passagem do menor saber para um maior saber acontecerá.

O sujeito 3 relata que conheceu esse gênero de música ouvindo músicas na vitrola, em sua casa. Isso constata mais uma vez que, nesse caso, o sujeito 3 demonstra familiaridade maior com esse gênero musical, que é sempre rotulado como uma música mais culta. Considerando que o sujeito 3 já tem uma formação superior em história, essa formação pode ter interferido em suas RS musicais, por meio de um viés cultural e social.

Ao ser executado o primeiro movimento do *Inverno*, de Vivaldi, as mídias foram referenciadas novamente:

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Já vi esta música em comercial.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Eu também vi em um comercial

As duas primeiras peças de música erudita (Beethoven e Vivaldi), que fazem parte da composição tonal, são muito conhecidas do público e muitas vezes são apresentadas nas mídias de massa, geralmente em contexto de comerciais, filmes e desenhos. Pensando, foi apresentada aos sujeitos, como a terceira peça erudita, a *Sinfonia nº1*, de Arnold Schoenberg. Trata-se de uma peça extremamente complexa, pois utiliza outra técnica de composição, fora dos padrões da composição tonal (que é a mais comum e mais referenciada pelas mídias). Nenhum dos sujeitos reconheceu a peça, e a acharam bem “estranha” aos ouvidos.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Me lembrou o primeiro semestre nas aulas de história da música. Dodecafonismo?

O sujeito 7 relata que lembrou das aulas de história da música, quando essa peça foi apreciada, e isso o fez lembrar da composição dodecafônica, que é exatamente a técnica de composição utilizada por Schoenberg, nessa obra. Isso demonstra mais uma vez que as matérias mais técnicas da graduação estão interferindo nas RS dos sujeitos, mesmo que ainda não suficientemente para a modificação do núcleo central das RS de música erudita. Quanto à

questão sobre a qualidade das peças eruditas, todos os sujeitos responderam que são músicas de qualidade. Mais uma vez representaram a qualidade musical pela complexidade da composição. Mesmo a peça de Schoenberg, que praticamente todos desconheciam, ou que nunca tinham ouvido, foi referenciada como de qualidade ligada à complexidade representativa. Como já visto na revisão de literatura sobre RS, segundo Duarte (2002); Duarte e Alves-Mazzotti (2006) o “conhecido” é a expressão das qualidades já estabelecidas e mantidas por um grupo social, mas o mesmo não ocorre com a “novidade”, o “ainda desconhecido”.

Para o caso da “novidade”, procurou-se encontrar uma ancoragem no que se conhece e que pode ser utilizado para perceber e assimilar o “novo” ao repertório, por meio da verificação do semelhante e do não-semelhante com o conhecido. Portanto, constrói-se uma metáfora. Por essa via, pode ocorrer a naturalização de algo cujos elementos passam a fazer parte da “realidade”, e não mais do pensamento. No caso da música, a ocorrência musical percebida ou criada a partir da organização dos elementos sonoros selecionados de acordo com critérios normativos e culturais torna “real” ao ser introduzida no mundo das coisas reais, das coisas que existem. Sua natureza simbólica é deixada para trás e ela passa a ser entendida como um reflexo de determinada realidade.

Exemplos de peças da Música Popular Brasileira e de peças internacionais, como *Sangue latino*, *Construção*, *Romaria* e *Beat it*, foram reconhecidos pela maioria apenas pelos nomes dos artistas. A idade dos sujeitos influenciou no reconhecimento. Todos concordaram que essas composições são de qualidade, ligando a questão da qualidade ao contexto das letras e aos arranjos dos instrumentos. Nesse sentido, as músicas brasileiras tiveram a ancoragem da qualidade mais ligada à questão do discurso poético das letras. Sobre a música *Romaria*, os sujeitos ligaram a letra ao contexto social do caipira, ou da música rural, o que poderia ser um argumento para planejar uma aula:

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): É ótimo porque você pode ligar a história do caipira.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Ele está falando do caipira, então é um contexto cultural regional.

Três sujeitos consideraram a música como um problema, pois sua letra é religiosa, ligada ao catolicismo, o que, segundo os sujeitos, poderia ser interpretado de maneira errada por alunos que fossem de uma outra religião.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Pode ser ligada a história da Nossa Senhora Aparecida.

Sujeito 3 (2º semestre, 44 anos): Se for ligar a música à história da Nossa Senhora, temos que tomar cuidado com o contexto da escola, não poderíamos ensiná-la em um colégio adventista, por exemplo.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): O difícil é explicar para evangélicos.

Analisando esses discursos, vemos que, quando a música é uma canção, a ancoragem da qualidade fica extremamente ligada à letra, e quando a música é instrumental, ou em uma língua estrangeira (*Beat it*), que o sujeito não entende, ele ancora a qualidade na complexidade e sofisticação instrumental.

A música *Sangue latino* foi citada por dois sujeitos como uma música que está sendo tocada em uma novela atual, e isso, na opinião deles, facilitou o reconhecimento:

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Alguma novela já colocou esta música.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Tem alguma novela atual tocando esta música.

As falas dos sujeitos 1 e 9 mostram grande referência da mídia no reconhecimento de músicas brasileiras antigas. Nesse sentido, a composição *Sangue latino* foi reconhecida pelos mais velhos, que viveram os contextos midiáticos da época da composição. Já os mais jovens que reconheceram a música citaram o fato de ela estar tocando em uma novela. Isso demonstra de maneira veemente as fortes referências midiáticas na atualidade.

A música *Immigrant Song* foi reconhecida pela maioria apenas pelo gênero, e foi citada por um sujeito como trilha sonora do desenho Shrek. O sujeito 9 diz que ela poderia ser ensinada nas escolas como a música do Shrek. Nesse caso a ancoragem foi feita no contexto midiático, e mesmo a composição sendo de uma banda muito conhecida na história da música popular, Led Zeppelin, a música foi ancorada como sendo de um desenho animado.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): No caso de inserir na escola, podemos citá-la como a música do desenho Shrek, ela é citada neste filme. Então acho que poderia ser um caminho.

As músicas *Ralando o Tchan*³¹ e o *pot-pourri* dos Mamonas Assassinas foram escolhidos por serem músicas totalmente midiáticas e por terem grande visibilidade nas mídias de massa brasileiras das últimas décadas do século XX. De acordo com Subtil (2006), o grupo Mamonas Assassinas foi um marco para que músicas de contextos mais apelativos, humorísticos e eróticos tivessem maior veiculação na mídia, pois, com o grande sucesso desse grupo musical, esse contexto virou um padrão na indústria cultural brasileira.

Após a audição do *pot-pourri* com várias músicas do grupo Mamonas assassinas, todos os sujeitos acertaram os nomes das músicas, o compositor e a época de produção. No questionamento sobre se era uma música de qualidade, todos concordaram que a parte instrumental é de qualidade, mas que a letra seria duvidosa.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Tirando a letra, eram músicas muito boas.

Sujeito 9 (5º semestre, 29 anos): Tirando a letra, o instrumental é bom.

Sobre a música *Ralando o Tchan*, todos os sujeitos acertaram a época, artista e o nome da composição. O sujeito 11 considerou a música repetitiva, como se esse gênero musical tivesse um padrão de composição mercadológico. Nas palavras do sujeito 11 (6º semestre), “era tudo igual”. Ele diz que a qualidade dessa música está ligada à proposta da composição, que seria, segundo ele, o entretenimento. Já o sujeito 6 relata que, pelo motivo de ser monótona ou repetitiva, ou seja, sem variações em sua forma estrutural, a música não teria uma qualidade elevada.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Era época do Axé onde era tudo igual.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Por ser uma evolução do Axé ela tem qualidade. Para o que ela se propõe a fazer, tem qualidade.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Uma música sem variação nenhuma, então não tem uma qualidade elevada.

Quando questionado se incluiriam essa composição no repertório do ensino da música na Educação básica, todos comentaram que a letra e a ligação da música com as danças sensuais

³¹ A música *Ralando o tchan*, do grupo É o Tchan, foi divulgada e distribuída com muito sucesso na mídia brasileira, durante os anos de 1997/1998, e todos os sujeitos acertaram a época, o artista e o nome da composição. Sobre a qualidade da música, houve diversas opiniões divergentes).

não seriam convenientes para crianças e adolescentes. Nesse caso, a representação de qualidade está relacionada, mais uma vez, ao discurso poético de uma canção.

Foram escolhidas, para finalizar, duas músicas que estavam em primeiro lugar no ranking de sucesso internacional e nacional. A composição *Acordando o prédio*, de Luan Santana, foi reconhecida por todos, quanto ao gênero, nome do artista e ano de composição. Sobre sua qualidade, todos concordaram que as conotações sexuais na letra excluem a condição de qualidade elevada, o que demonstra mais uma vez que a RS, quando canção, está ancorada na letra.

A música que estava em primeiro lugar no ranking internacional de sucesso, *That's what I like*”, do músico Bruno Mars, não foi reconhecida por 11 dos sujeitos, o que indica que a maioria dos sujeitos tem maior familiaridade com a música nacional. Na avaliação de qualidade, apenas dois sujeitos opinaram:

Sujeito 4 (2º semestre, 24 anos): Não acrescenta muita coisa.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Acrescenta, pois é um estilo, mas nada além disso.

O sujeito 4 e 11 não definem muito bem a questão de qualidade, dizem que a música não acrescentaria nada e que, por isso, não teria uma qualidade elevada. A expressão *não acrescentar nada* pode ser entendida “não acrescenta conhecimento significativo”.

Por meio desses relatos é possível observar que a mídia exerce grande influência na análise musical dos sujeitos da pesquisa. Todos os temas debatidos foram de alguma forma ancorados em referências midiáticas, o que confere à licenciatura em música uma grande responsabilidade na formação dos professores que irão atuar na musicalização da Educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas do século XX e neste início do século XXI, as mídias de massa transformaram a música em um dos objetos de consumo mais lucrativos da indústria cultural. Uma indústria que atualmente se volta quase que totalmente, pelo menos no Brasil, ao capital de lucro, colocando em segundo plano a dimensão da arte como uma linguagem de expressão humana. A mudança das músicas distribuídas na mídia brasileira e do modo como influenciam o gosto das crianças e adolescentes causaram grande comoção na comunidade musical. Isso se agravou quando educadores musicais perceberam que essas mesmas músicas estavam sendo ancoradas e referenciadas pelos alunos da musicalização como a principal manifestação musical brasileira.

A partir das inquietações que surgiram na prática da educação musical, quando se percebeu que as mídias de massa e o avanço das tecnologias de comunicação causam um direcionamento estético, histórico e perceptivo nos jovens, e que na educação musical preconizada na educação básica não há intenção direta de formar músicos profissionais, mas sim de utilizar a música para o desenvolvimento humano, englobando o conhecimento histórico, a conscientização identitária e social e o desenvolvimento cognitivo, problematizou-se: com que intensidade as referências da mídia nas RS da música para os futuros professores de musicalização interferem em sua formação, e como a licenciatura trabalha essas referências no decorrer do curso?

Por meio da experiência do pesquisador na docência na IES pesquisada, percebeu-se que os alunos do curso de licenciatura em música trazem muitas referências da música midiática em suas RS. Essas referências persistem durante todo o curso, com uma forte ancoragem no núcleo central de representação, e a instituição tem dificuldade para trabalhar com elas, no que consiste em transferir para os licenciandos um conhecimento confiável para atuar na musicalização na Educação Básica.

Como explicado na revisão de literatura, a ancoragem é a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente a outras representações já fixadas. Nesse processo, o objeto é descrito e adquire características de acordo com as convenções sociais do grupo a que pertencem os sujeitos. Nesse processo, também, hierarquiza-se e determina-se o afastamento ou a inclusão do objeto pesquisado numa categoria, com base na coincidência entre alguns de seus aspectos e aqueles que o definem como um protótipo.

Ancoragem é, portanto, entendida como o processo pelo qual se determina que um objeto pertence a uma categoria, dando a ele um nome. Já o núcleo central, segundo Abric (2001), seria o elemento mais estável da representação, que garante a continuidade em contextos móveis e evolutivos. É o elemento que mais resiste às mudanças.

Dessa forma, para responder ao questionamento foi estabelecido como objetivo geral desta pesquisa investigar as referências da música midiática nas RS dos licenciandos em música. Os objetivos específicos foram definidos como: 1) entender se a motivação para o ingresso no curso de licenciatura em música está ligada às RS dos indivíduos sobre o ensino superior da música; 2) examinar se a percepção musical a partir das referências midiáticas dos licenciandos em música sofre interferências no desenvolvimento dessa formação; 3) identificar se os futuros professores de música diferenciam, a partir da formação no curso, música midiática e música culta (erudita e popular); e 4) investigar qual o contraponto que o curso de formação de professores de música oferece, em relação às referências midiáticas dos sujeitos.

Como trajetória metodológica, optou-se pela realização de um grupo focal com 12 alunos do primeiro ao sexto semestre do curso de licenciatura em música da referida instituição, dois alunos de cada semestre do curso. O critério de escolha dos sujeitos foi a seleção daqueles que haviam começado a estudar teoria, apreciação e percepção musical apenas após ingressarem na faculdade. A faculdade de música escolhida não inclui em seu vestibular a prova de conhecimentos específicos na área, o que viabilizou a adoção desse critério. Os instrumentos utilizados foram um roteiro de questões e uma dinâmica, na qual se inseriram estímulos musicais com referências eruditas e midiáticas, com o intuito de averiguar a reação dos sujeitos e a dimensão do impacto dessas referências. Os estímulos foram escolhidos após conhecimento da música erudita e da música popular culta estudadas nas universidades de música e as músicas distribuídas pelas mídias de rádio e televisão em diferentes épocas dos séculos XX e XXI.

A primeira questão proposta ao grupo na primeira parte da pesquisa buscava entender a motivação dos alunos para o ingresso na licenciatura em música. Verificou-se que, ao ver apenas a palavra música na propaganda midiática da instituição, a maioria dos sujeitos representou o curso de uma forma prática, ou seja, como um conservatório ou um bacharelado, cursos ligados à performance e à formação artística do músico. Apenas os sujeitos que haviam cursado outro curso superior sabiam o que era e qual era o objetivo da licenciatura em música.

Neste sentido, a escolha dos indivíduos pelo curso de licenciatura em música está diretamente ligada às RS construídas ao longo do tempo sobre esse tema. Lane, *apud* Martins (2007) pondera sobre o caráter histórico e dialético da formação de grupos. Dessa perspectiva, o próprio grupo é uma experiência histórica que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano. Ao mesmo tempo, traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem, articulando aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva. No Brasil, o ensino da música é historicamente ligado à performance, como visto na revisão da literatura. As RS da música, para a maioria dos indivíduos, estão ligadas a essa característica, o que corrobora o estudo de Lane, *apud* Martins (2007), sobre a característica da experiência histórica nos processos grupais.

Após a questão de abertura, passou-se à investigação sobre o conhecimento e a capacidade dos indivíduos para diferenciar gêneros e estilos musicais. Essa diferenciação foi colocada nos contextos da música erudita e popular. Isso foi percebido nos relatos em que os indivíduos representam a música popular como sendo aquela mais acessível. Essa acessibilidade foi ligada pelos indivíduos entrevistados às mídias de massa, como rádio e televisão, e essa música é representada como mais simples e de fácil entendimento. A música erudita tem uma representação de música antiga, ou música clássica, pouco referenciada nas mídias, e mais complexa, pois exige estudo para que se possa entender sua complexidade. Os alunos que já cursavam a licenciatura e que estavam em semestres mais avançados tinham interferências do curso em suas RS, pois descreveram a música erudita como aquela separada historicamente em períodos. Apesar dessas interferências acadêmicas, mesmo os alunos veteranos representavam essas diferenças de uma maneira consensual. Os alunos também têm em suas RS que essa diferenciação seria feita pelo costume ou contato com os diferentes gêneros musicais e com os fatores sociais que possibilitam esse contato.

Os indivíduos ancoram as diferenças de gêneros musicais na complexidade e na acessibilidade da música, mas ainda não têm um saber confiável a esse respeito. Apesar de alguns deles, dos semestres mais avançados, já terem algumas noções provenientes do estudo acadêmico sobre essas diferenciações, essa interferência ainda é bastante consensual. Eles fazem a mesma ancoragem ligada à complexidade, quando se questiona a qualidade de uma música e se tenta fazer uma análise estética. A música de “qualidade” é ligada à música

estruturalmente mais complexa. Quando a análise é sobre uma canção, a qualidade é diretamente ligada à letra da música.

Os sujeitos pesquisados, apesar de ligarem qualidade musical à complexidade de uma obra, também relatam que a diferenciação entre uma música “boa” e uma música “ruim” seria uma questão de gosto. Verificou-se que, quando se usa a diferenciação *boa* ou *ruim*, os sujeitos usam uma análise subjetiva e ligam essa diferenciação a um universo consensual. Já para diferenciar qualidade de não qualidade, os sujeitos usam uma análise mais objetiva e ligam essa diferenciação a um universo reificado. Essa mistura de subjetividade e objetividade de julgamento estético produz a hipótese de que as matérias de filosofia e estética não são aprofundadas no âmbito artístico. No decorrer do curso, mesmo os sujeitos que estavam nos últimos semestres faziam análise estética sem embasamento teórico, assim como os sujeitos dos primeiros semestres.

Um terceiro ponto estudado foi sobre quais conhecimentos os sujeitos acreditam que devem adquirir para poder lecionar música no ensino infantil, fundamental e médio. Quase que unanimemente, reportaram-se aos conhecimentos pedagógicos, mesmo a maioria deles não sabendo que o curso era uma licenciatura antes de seu ingresso. Quanto aos objetivos de uma licenciatura, as RS dos sujeitos sofreram uma mudança no decorrer do curso, fazendo com que eles percebessem que as disciplinas de caráter pedagógico são importantes para o desenvolvimento de um trabalho educativo por meio da música.

Quando questionados sobre quais meios utilizavam para ter acesso a uma música, um compositor ou um artista do meio musical, constatou-se que todos os sujeitos utilizam a Internet. No entanto, apesar de a rede mundial de computadores ser o recurso mais citado, a busca na rede é balizada pela televisão ou pelo rádio. Isso porque os sujeitos relataram que procuram na rede músicas que ouviram em programas de televisão ou de rádio, ou também em propagandas.

Por meio do questionamento sobre os estilos e gêneros musicais que eles mais gostavam, percebeu-se uma ampliação desse repertório no decorrer do curso de licenciatura. Alguns relatos demonstraram que, mesmo não gostando de um estilo ou gênero musical, quando aumentam sua percepção e conhecimento analítico alguns sujeitos passam a entender melhor e a apreciar músicas que não estavam anteriormente em seu repertório de apreciação. Essa

mudança no gosto demonstra que a estética pode ser destituída do gosto e ter uma análise objetiva e, assim, fazer parte do conhecimento que interferirá nas RS dos estudantes de música.

Essa ampliação de repertório demonstra mais uma vez que o curso realmente interfere nas RS da música dos alunos, mas essas interferências têm origem mais veemente nas matérias técnicas, ligadas diretamente ao aprendizado musical. Sobre as disciplinas de caráter pedagógico, apesar de elevarem o conhecimento dos alunos, algumas precisam ser aprofundadas e serem mais ligadas ao processo filosófico, social e estético da construção musical, o que é de extrema importância para que os futuros professores possam trabalhar diferentes contextos sociais da música na Educação Básica.

A segunda parte da pesquisa propôs uma dinâmica de apreciação. Procurou-se perceber se as RS de diferentes estilos de música popular e música erudita tinham referências da mídia e se os sujeitos conseguiam percebê-las e diferenciá-las. Foram executadas peças musicais consideradas do repertório culto e também músicas que tiveram grande incidência nas mídias de diferentes épocas do século XX. Observou-se, por meio da dinâmica de apreciação, que os sujeitos identificavam as músicas referenciando-se às mídias como televisão e rádio, e mais: mesmo sem conhecimentos mais profundos sobre as músicas executadas, eles referiam-se a contextos midiáticos para descreverem sobre praticamente todos os estilos e gêneros executados.

Estilos como o Jazz bebop, erudito barroco, clássico e moderno foram reconhecidos como trilha sonoras de filmes e propagandas. Os sujeitos também relataram que a maioria das músicas inseridas nas mídias brasileiras na contemporaneidade são efêmeras e de baixa qualidade, em decorrência de seus contextos dúbios e eróticos. Os sujeitos dos semestres mais avançados já tinham conhecimento não midiático no reconhecimento das peças do repertório culto, mas ainda não o suficiente para uma análise estética profunda.

As RS dos sujeitos desta pesquisa demonstram que, atualmente, no que concerne ao conhecimento musical, a sociedade está quase totalmente influenciada pelas mídias de massa. Assim, o presente estudo atingiu o objetivo de detectar essas referências e entender como surgem e se fixam nas RS dos sujeitos. Constatou-se, que essas referências precisam ser trabalhadas na licenciatura, para que a formação seja completa e confiável. O curso de licenciatura em música precisa aprofundar-se em sua formação filosófica, pedagógica e técnica, para que o ensino da música seja visto no Brasil como uma ferramenta educacional, voltada,

não apenas à formação musical ou a uma atividade complementar, mas também ao desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do ser humano.

Espera-se que os resultados deste trabalho venham a colaborar na realização de outros estudos voltados à formação de professores de educação musical, promovendo assim uma grade curricular mais profunda e completa, com matérias técnicas e pedagógicas, proporcionando assim mudanças na música como atividade educacional e essencial para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. “A abordagem estrutural das representações sociais”. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- _____. **Las representaciones sociales**: aspectos teóricos. México, D. F.: Cultura Libre, 2001
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Unesp, 2008.
- _____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os Pensadores**, v. XLVIII. São Paulo: abril, 1975.
- _____. Hegel. In **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999
- _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- AGUIAR, J. A. **Música popular e indústria**, Campinas, SP, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de campinas, 1989.
- AGUILAR, N. **Mostra do Redescobrimento**: São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
- ALVARENGA, C. H. A., “O ensino de música como resgate de Identidade Social” In: **ANAIS DO II SIMPOM 2012** – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em Música.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.
- _____. Representações sociais e exclusão: em busca da qualidade na pesquisa. In: **JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**, 3, 2003, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos, Rio de Janeiro, 2003.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de janeiro: Rio, 1981
- ARISTÓTELES. **A Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Ética a Nicômaco**. Tradução Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. **Poética**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARROYO, M. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. In: **Em Pauta**, v. 18, n. 30, janeiro a junho de 2007.

_____. **Representações Sociais sobre práticas de ensino aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.** Porto Alegre, RS, Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas.** Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.171.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luis Costa. **Teoria da Cultura de Massa**, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982, p. 206-244.

BENNET, R. **Uma breve história da música.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BERLYNE, D. E. **Aesthetics and psychobiology.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.

BERTONI, L. M. “Arte, Indústria Cultural e educação”. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 1992

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAS, G. **Hegel e a Arte:** Uma apresentação à Estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de agosto de 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Lei no. 90394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação: 2014

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO, M. T. A. Música: In: **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol (3) p. 4579, 1998.

BUENO P. A. R.; COSTA R. M. C. D.; BUENO, R. D. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 493-507, abr./jun. 2013.

BUENO, R. **Pedagogia da música – Volume 1.** Jundiaí: Keyboard Editora Musical Ltda., 2011.

CABECINHAS, R. Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Braga, v. 14, n. 28, p. 125-137, maio 2004.

CABRAL, S. **A MPB na Era do Rádio.** São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

CAMINHA, P. V. **Carta a El Rey Dom Manuel**. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1968.

CANCLINI, N. G., **A socialização da arte – teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANDÉ, R. **História universal de la música**. Madri: Aguillar, 1981.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: A. Pedagogia universitária: a aula em foco. São Paulo: Papirus, 2000

_____. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis – SP: Vozes, 1999

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Sightsinging at New England Conservatory of Music. **Journal of music theory pedagogy**, 2(1), p. 3-9, 1988.

_____. Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In: R. Cowell (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992, p. 392-413.

DEUTSCH, D. Grouping mechanism in music. In: T. Deutsch (Ed). **The Psychology of Music**. San Diego: Academic press, 1999, p. 299-348.

DUARTE, M. A. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. **Em Pauta**, Campinas-SP, v. 13, n. 20, p. 123-141, junho 2002.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B. “Representações sociais de música: Aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? ” **Educ. Soc.**, Campinas-SP, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006.

ELLIOT, D. J. **Music matters**. New York: The Oxford University Press, 1995

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores – suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012.

FEITOSA, C. **Explicando a Filosofia com Arte**. Rio de Janeiro: Edíouro. 2009.

FILIPAK, R., **Política pública em Educação Musical**: uma Survey sobre os rumos da implementação da lei 11.769/08 no município de Palmeira-PR. Curitiba, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2014.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música. São Paulo, 2008.

FUBINI, E. **La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX**. Madrid: Alianza Edittorial, 2005,

GAINZA, V. H. **La iniciación musical del niño**, Americana. Buenos Aires, Argentina: Ricordi, 1964. (Manuales Musicales Ricordi)

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008,

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental**. Lisboa: GRADIVA, 2001.

HEGEL, G. W. **Cursos de estética**. São Paulo: Edusp, 2001

HOBSBAWN, E. J. **A história social do jazz**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2012.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A Indústria Cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 159-204.

HURON, D. **Sweet anticipation: music and the psychology of expectation**. Cambridge, MA: MIT press, 2007.

IBÁÑEZ G. T. Representaciones sociales: teoría y método. In: *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988

JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993

JOPPERT, M. **A música na cidade do Rio de Janeiro do século XVI até o século XIX**. Rio de Janeiro: Divisão de educação complementar, 1965.

KANT, I. **Crítica da Faculdade do juízo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KONDER, F.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142011000200020, acesso em 04 de abril de 2018.

KOTHE, F. R. **Benjamin e Adorno: confrontos**. São Paulo: Ática, 1978.

KRUMHANSL, C. L. **Music psychology: Tonal structures in perception and memory**. Annual Reviews of Psychology, Theory Spectrum, 1991.

KRUMHANSL, C. L.; SHEPARD, R. N. Quantification of the hierarchy of tonal functions within a diatonic context. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 5, p. 579-594, 1979.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAMA, A. G. **Por um sentido formativo da arte numa “sociedade de consumidores”**: uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Rancière. São Paulo, SP, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2015.

LANGE, F. **A organização musical durante o período Colonial brasileiro**. Coimbra: Quinto Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, 1966.

LANG, H. **Music in Western Civilization**. London: J. M. Dent, 1941

LANGER, S. K. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for musicians: understanding and acquiring skills**. Oxford: Oxford University, 2007

LEMAN, Marc. **Embodied music cognition and mediation technology**. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.

LERDAHL, F.; JACKENDOFF, R. **A generative theory of tonal music**. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LIPPMAN, E. **Musical Thought in Ancient Greece**. Nova York: Columbia University Press, 1964.

MARCONDES, N. A.V; BRISOLA, E. M. A. “Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas”. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARKUS, H. & ZAJONC, R. B. The cognitive perspective in social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (orgs.), **Handbook of Social Psychology**. New York: Rondon House, 1985.

MARIANO, D. A. L. **Processo de afirmação da obrigatoriedade do ensino da música na escola: aspectos sociais, educacionais e legais**. João Pessoa, PA, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

MARROU, H. **História da Educação na Antiguidade**. 4. ed. São Paulo: E.P.U., 1975

MARTINS, P. N., ROCHA, A. C. R. **Efeito da educação musical na promoção das habilidades sociais e escolares da criança**. Bauru, SP, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.

MARTINS, S. T. F. M. Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane. In: **Psicologia & Sociedade**; vol. 19, Edição Especial n. 2, setembro.2007, p. 76-80, Botucatu, São Paulo, Brasil

MELLO, G. **A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República**. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1947.

MENDES, K. D. S. SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out/dez, 2008.

MERRIAM, A. P. **The Antropology of Music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1980.

MEYER, L. B. **Emotion and meaning in music**. Chicago: Chicago University, 1956/1961.

MINAYO, M. C. S. Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. In: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MORAES, J. J. **Música da modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: University of France, 1961.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOUTSOPOULOS, E. **La musique dans l'œuvre de Platon**. Paris: PUF, 1959.

NARMOUR, E. **The analysis and cognition of basic melodic structures: The implication - realization model**. Chicago: University of Chicago press, 1990.

NARMOUR, E. Hierarchical expectation and musical style. In: D. Deutsch (Ed.). **The Psychology of Music**. San Diego: Academic press, 1992, p.441-472. N

NORTH, A.; HARGREAVES, D. **The social and applied Psychology of Music**. Oxford: Oxford University press, 2008.

NUNES, T. R. **A influência da música sobre as Representações Sociais de meio ambiente no contexto de uma exposição científica**. Florianópolis, SC, dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005

PAVARINO, R. N. **Teoria das Representações Sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação de massa**. Trabalho apresentado no Núcleo de Teorias da Comunicação, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, n. 7, p. 7-19, setembro, 2002,

PLATÃO. **A República**. 11. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008,

PIAGET, J. **Criatividade**. In: VASCONCELOS, M. S. **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

POMPEO, D. A.; ROSSI, L. A.; GALVAO, C. M. **Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem**. **Acta paul. enferm.** São Paulo, v. 22, n. 4, 2009.

RAUSCHER, F. H. The impact of music instruction on other skills. In: S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Oxford: Oxford University press, 2009, p. 244-252.

REIMER, B. **A Philosophy of music Education**. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Clif, 1970.

ROCHA, A. C. R., **Educação musical e experiência estética**: entre encontros e possibilidades. Campinas, SP, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**; ou, da educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALDANHA, L. V. <http://www.ufrgs.br/> - acesso em 14 de abril de 2018

SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. Rio de Janeiro: Afrontamento, 1999.

SANTOS, R. T. A. Psicologia da Música: Aportes Teóricos e Metodológicos por mais de um século. In: **Música perspectiva**; Rio Grande do Sul, Brasil, V.5 n.1, P. 65-90, março, 2012, UFRGS.

SCARDUA, A.; FILHO, E. A. S. Analisando representações sociais através de elementos gramaticais: compondo representações sobre música. **Psicologia & Sociedade**. Rio de Janeiro, Brasil, n. 22, p. 374-381, fevereiro, 2010, UFRJ.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHOLES, P. **The Oxford Music companion to Music**. Oxford: The Oxford University Press, 1978.

SERAFINE, M. L. **Music as cognition**: The development of thought in sound. New York: Columbia University press, 1988.

SLOBODA, John. A. Cognition and real music: The psychology of music comes of age. **Psychologica**. Bélgica, 26, p. 199-219, 1986.

SERRAVEZZA, A. **Música e scienza nell'età del positivismo**. Bologna: IIMulino, 1996.

SOUZA, J. "Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical". **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014. Editora UFPR

SUBTIL, M. J. D. "Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes". **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 177-194, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

_____. **Música midiática & o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

_____. O consumo musical midiático e a construção de sentidos por crianças de 9 a 12 anos. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol.7, n. 20, p. 257-274 nov. 2010.

SWANWICK, K.; TILLMANN, J. The sequence of musical development: A study of children's composition. **British Journal of Music Education**, 3, p. 305-339, 1986.

SWANWICK, K. **Music, Mind and education**. London: Routledge, 1988.

TEIXEIRA, N. C. <https://www.webartigos.com/> - 2013 - acesso em 4 de agosto de 2017.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

TOMÁS, L. **Ouvindo o lógos**: música e filosofia. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

VALA, J. Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J., Vala & M. B., Monteiro. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

_____. Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, n 4, p. 5-30, 1986.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1981

WESTPLTAL M. F., BÓGUS C. M., FARIA M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. In: **Boletim de la Oficina Sanitária Panamericana**. São Paulo v.120, n.6, 1995.

WILLEMS, E. **L'Oreille musicale: la preparation auditive de l'enfant**. 5. ed. Fribourg: Pro musica, 1985.

WIORA, W. **Les Quatre âges de la musique**. Paris: Petite Biblioteque Payot, 1961.

WISNICK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Cia das Letras; Círculo do Livro, 1989.

WOLF, U. **A Ética a Nicômaco de Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ZAN, J. R. “**Música popular brasileira, indústria cultural e identidade**”. **EccoS Revista Científica**, vol. 3, n.1, junho, 2001, p. 105-122, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

Endereços eletrônicos:

<http://guiadoestudante.abril.com.br/> - acesso em 8 de maio de 2017.

<http://mec.gov.br/> - acesso em 8 de maio de 2017.

ANEXO A - OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

CÓPIA

Ofício nº PPGEDH – 016/2017

Taubaté, 09 de março de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **ALESSANDRO CABRAL DE VASCONCELOS**, do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“Representações sociais da música para licenciandos em Educação Musical”**. O estudo será realizado com alunos do curso de Licenciatura em Música, sob a orientação da **Profª Drª LETÍCIA MARIA PINTO DA COSTA**.

Para tal, será realizado junto à população a ser pesquisada grupo focal por meio de um instrumento elaborado para este fim. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657 ou com **ALESSANDRO CABRAL DE VASCONCELOS**, telefone (12) 99615-0556 (inclusive ligações a cobrar), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano

Ilmo. Sra Diretora Patrícia Baptistella
FASC – Faculdade Santa Cecília
Pindamonhangaba - SP



Nome do Recebente
Patrícia Baptistella

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Vale Educação S/A
CNPJ 18320856/0001-00
FACULDADE SANTA CECÍLIA

Aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 22/01/75 – Parecer 54/57

Ofício Nº 022/2017

Pindamonhangaba, 15 de Março de 2017.

Ao Profº Alessandro Cabral de Vasconcelos,

Por meio deste instrumento que atende às exigências legais, eu Msc. Profº Marco Antonio Baptistella, Vice Diretor da Faculdade Santa Cecília de Pindamonhangaba – FASC, após leitura do Ofício, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvida à respeito do lido e do explicado, firmo o meu consentimento livre e esclarecido da concordância quanto à realização da pesquisa com alunos da instituição e dentro da mesma. Fica claro que a Faculdade Santa Cecília de Pindamonhangaba – FASC, por meio de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento livre e esclarecido, e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, e fica ciente que o trabalho realizado torna-se informação confidencial, sem que os dados pessoais sejam publicados, e que serão utilizados, a presente pesquisa, somente dados numéricos, cujos mesmos serão destruídos após 05 anos da emissão deste.

A sua disposição para maiores esclarecimentos,

Msc. Profº Marco Antonio Baptistella

Direção

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Representações Sociais de licenciandos em Educação Musical: referências da mídia na formação dos professores de música”

Orientador: Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa.

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa, como voluntário. Após ser esclarecida sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Representações Sociais de licenciandos em Educação Musical: referências da mídia na formação dos professores de música”

Objetivo da pesquisa: Investigar as referências da música midiática nas RS de licenciandos em música.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um grupo focal, aplicado junto a professores de educação musical e alunos de um curso de licenciatura em música de uma faculdade de um município do vale do Paraíba paulista.

Destino dos dados coletados: o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados por meio de grupo focal, que serão preservados por ele por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então serão destruídos. Será tomado o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa bem como os conhecimentos gerados não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição em que a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas individuais e grupo focal serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), e também divulgados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, quando da realização do grupo focal. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos: de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder a qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; e, solicitar que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem **Representações Sociais de licenciandos em Educação Musical: referências da mídia na formação dos professores de música.**

Cabe aqui ressaltar que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente quando de seu término.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento terão acesso aos pesquisadores responsáveis, para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o investigador é mestrando da Turma 2016 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Alessandro Cabral de Vasconcelos, residente na Av. Monteiro Lobato, 153 – Chácara do Visconde, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 99615 0556. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa, que pode ser contatada pelo telefone (12) 99740 7774. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição em que os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com suas disponibilidades. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. A sua participação possibilitará ampliar o conhecimento sobre **Representações Sociais de licenciandos em Educação Musical: referências da mídia na formação dos professores de música.**

DECLARAÇÃO:

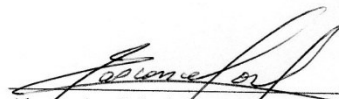
Declaro que li e compreendi todas as informações que constam deste documento e que sanei todas as minhas dúvidas junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo. Para mim estão claros os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e a possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou-me claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar deste estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____



Alessandro Cabral de Vasconcelos
Pesquisador Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do pesquisador ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO D – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

Projeto de pesquisa proposto na plataforma Brasil e aprovado

Número do parecer: 2.286.324

ANEXO E – Alteração da Lei 9.394

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I

Dados de identificação:

Sexo

Idade

Semestre que está cursando

Parte II

Questões colocadas para realização do grupo focal

- 1 – O que levou vocês a escolherem cursar licenciatura em música?
- 2 – Quais os meios tecnológicos vocês mais utilizam para ouvir música?
- 3 – Cursando a licenciatura, vocês mudaram o gosto musical?
- 4 – De qual tipo/estilo de música vocês mais gostam/ouvem? Por quê?
- 5 – Vocês conhecem a história da música e a história da música que vocês mais ouvem?
- 6 – Qual ou quais tipos/estilos de música vocês acreditam que devem ser ensinado(s) na educação básica? Por quê?
- 7- O que vocês acham necessário saber para ensinar música nas escolas de educação básica?

Parte III

Estímulos musicais

- 1- Apreciação de peças da música erudita e popular
- 2- Apreciação de músicas midiáticas de diferentes décadas.

Músicas

- 1- Donna Lee – Charlie Parker
- 2- Construção – Chico Buarque
- 3- Beat it – Michael Jackson
- 4- Sangue Latino – Secos e Molhados
- 5- Imigrant song – Led Zeppelin
- 6- Romaria – Renato Teixeira
- 7- Ralando o Tchan – É o Tchan
- 8 – Pout pourri do disco de 1995 – Mamonas Assassinas
- 9- Thats what I Like – Bruno Mars
- 10- Acordando o prédio – Luan Santana

- 11- Sinfonia 5 – Ludwig Van Beethoven
- 12- Inverno – 1º movimento – Antônio Vivaldi
- 13- Sinfonia 1 – Arnold Schoenberg

Questões relativas as músicas:

- 1- Você conhece esta música? Escreva o nome do compositor, o estilo e a época.
- 2- Como você conheceu esta música? Na faculdade ou antes?
- 3- Na sua opinião, esta música é boa ou ruim? É uma música de qualidade?
- 4- Essa música deve ser ensinada na escola? Você, como professor, ensinaria essa música na Educação Básica?

APÊNDICE II - TRANSCRIÇÃO

Transcrição do grupo focal

Pesquisador: O que levou você a escolher cursar licenciatura em música?

Sujeito 9: Primeiro que sempre fui apaixonada por música e a faculdade seria a oportunidade de fazer aulas, aí chegou um momento eu já tinha feito o Magistério, e senti a necessidade de fazer algo que eu realmente gostasse. Fiquei sabendo da Faculdade de Música, e em um primeiro momento não sabia que é licenciatura. Vi que era a música e fui para lá, aí vi que era licenciatura e como já tinha feito o magistério achei interessante que poderia integrar as duas coisas.

Pesquisador: Então quando vocês viram o curso de música vocês imaginaram que era voltado mais para a prática?

Sujeito 9: Sim imaginei isto não sabia que era licenciatura.

Sujeito 8: Acho que a maioria foi assim, viu? Acho que todos foram assim, eles viram lá faculdade de música, mas não sabiam que era licenciatura, não sabiam qual era a diferença de ser uma licenciatura, entraram e depois que estavam lá dentro continuaram.

Pesquisador: Esta é a opinião de todos vocês? Quem entrou sabendo que era uma licenciatura?

As opiniões não foram unânimes 5 alunos dos 12 sabiam que estavam entrando em uma licenciatura.

Pesquisador: E vocês sabem a diferença entre licenciatura e bacharelado?

Sujeito 6: Bom, eu entrei sabendo que era licenciatura, não é a minha primeira formação e eu não fiz antes porque não via viabilidade para trabalhar com isso. Não fui para o bacharelado por que não me sentia preparada e porque sei que o bacharelado existe uma outra estrutura, a licenciatura assustou menos, abrange menos coisas e é menos tempo também.

Pesquisador: A escolha também foi pelo tempo do curso?

Sujeito 6: Mais pela amplitude do que pelo tempo, quem faz 3 anos também faz 4.

Sujeito 10: Desde criança eu gostei da parte musical, não tive muitas oportunidades de estudar música por trabalhar em outra área. Quando vi no site a palavra música quis entrar com o intuito de aprender, não sabia que era licenciatura mas depois que entramos no barco continuamos.

Sujeito 8: Aqui mesmo você pode contar quantos sabiam, a maioria não sabia.

Sujeito 10: Inclusive até hoje no site, na propaganda, não se fala em licenciatura, fala-se em música.

Todos concordam e dizem que isso é um erro.

Sujeito 10: É um erro, pois todos vêm com o objetivo da prática.

Pesquisador: Mas ainda insistindo, por que a escolha da licenciatura?

Sujeito 11: Eu estava fazendo contabilidade, fiz o técnico em contabilidade também porque achava que estudar música era um pouco coisa de vagabundo. Mas eu mudei um pouco a cabeça da minha família e sai da com contabilidade e fui para música. Quando eu soube que era licenciatura eu gostei da ideia, minha família é de professores, então sabia que estaria voltada para a área pedagógica. Só discordo quando falam que a licenciatura é menos assustadora, mas discordo hoje, pois quando entrei eu achava isso também. Hoje eu penso que seria legal ter o bacharelado para depois fazer a licenciatura, eu que tive a oportunidade de estudar por fora, percebo que as pessoas que não têm conhecimento de música antes de entrar na faculdade acabam segurando os outros. Para muitos os papéis estão invertidos devemos primeiro saber o conteúdo para depois ensiná-lo, aqueles que entram sem conhecimento terão que aprender muitas coisas teóricas na faculdade, e terão dificuldades na hora de trabalhar no ensino□.

Sujeito 6: Sim 3 anos é muito pouco tempo para estudar música profundamente e ainda aprender a ensinar todos. Concordo que o curso é muito curto para quem entra sem conhecimento, pois aprender o conteúdo e ainda saber como ensinar é praticamente inviável.

Pesquisador: E o pessoal do primeiro semestre? Qual o porquê da escolha?

Sujeito 1: Na minha família tem algumas pessoas que trabalham com música. Eu sempre gostei e não me via fazendo outra coisa que não seja direcionada a música.

Pesquisador: Mas você sabia que era licenciatura?

Sujeito 1: Sim sabia.

Sujeito 2: Eu também tenho músicos na família e um colega que está no segundo semestre falou para eu fazer o curso, na minha cabeça era uma faculdade onde eu iria aprender só música e prática, mas fui vendo que era uma licenciatura.

Pesquisador: Você sabe o conceito de licenciatura?

Sujeito 2: Pelos dois, primeiro por ser música, depois ele me explicou que era licenciatura e assim mesmo gostei da ideia.

Sujeito 3: Em primeiro lugar porque gosto muito de música, em segundo porque era uma licenciatura. Eu vi que era licenciatura e já fiz uma licenciatura antes em História, vi a oportunidade de eliminar algumas matérias. Eu vim com a expectativa, não de aprender a tocar instrumento, mas sim de trabalhar com música em alguns momentos. Tenho a consciência que preciso me aprofundar também fora da licenciatura por não ter um conhecimento prévio nesta área, e por trabalhar em pesquisa e não na educação. Vejo também a oportunidade de em algum momento juntar o conhecimento das duas licenciaturas.

Pesquisador: E depois que vocês ingressaram na licenciatura, vocês ainda querem ser professores?

Sujeito 10: Depois que entrei na licenciatura eu comecei a dar um pouco mais de noção dentro do ensino religioso, para aqueles que estão ali ao meu redor. E também vou adquirir mais conhecimento pedagógico que vamos colocando em prática, isto ajuda bastante aceitar a palavra licenciatura, pois me abriu vários caminhos. No começo imaginei uma coisa e acabei vindo para outra, mas hoje a licenciatura está encaixando dentro do que eu esperava.

Pesquisador: Vocês concordam? Vocês querem ser professores?

Sujeito 3: Quando fiz minha primeira licenciatura em História não pensei em ir para a sala de aula, mas hoje cursando licenciatura em música eu penso em ir.

Pesquisador: Vocês sentem a necessidade de buscar conhecimento técnico fora da faculdade, por exemplo, estudar um instrumento?

Todos respondem que sim.

Sujeito 7: O ideal seria ter uma prática antes e a licenciatura ser um complemento, e isto não é um critério que a faculdade exige, aqui se você quiser fazer, mesmo sem saber nada de música, você vai fazer. Então sem conhecimento prévio, 3 anos são muito pouco e por isso vou buscar fazer o caminho inverso, depois que me formar vou querer fazer um curso técnico no conservatório.

Sujeito 9: Eu acho que só a faculdade não basta, pois para quem não viu música antes da faculdade é tudo muito complexo, e para eu entrar em uma sala de aula preciso dominar o conhecimento. Então hoje eu curso um conservatório para me dar mais base além da faculdade, mesmo sabendo que vai demorar para eu ter uma base para entrar em uma sala de aula, é algo que eu gosto muito e quero tentar fazer, mas a minha preocupação é ainda que não ficou claro que o MEC quer na sala de aula, se é apenas uma musicalização básica ou uma aula de música de verdade. Estou perdida nesse assunto.

Sujeito 7: Acho muito bom ter música nas escolas e é um leque grande que se abre, é muito bom.

Sujeito 11: Estando no sexto semestre e já tendo feito estágio, hoje eu sei que quero dar aula para crianças de musicalização para incentivá-las a procurar aulas de música. Depois não me senti à vontade dando aulas de música para crianças do ensino fundamental II, porque há um desinteresse que não é culpa delas. Mas se corrigir esse problema, acho que eu me sentiria mais à vontade e pensando nessa idade quero apenas dar aula para quem quer aprender. Detestei dar aula para “marmanjo” que precisa aprender e não quer aprender.

Sujeito 6: Estamos tratando de dois tipos de escolha: a consciente e inconsciente em relação à licenciatura.

Pesquisador: Então alguns entraram sabendo que iriam se formar professores de música; aqueles que entram apenas vendo a palavra música, imaginavam que seria o quê?

Sujeito 12: Imaginei que seria como a Fêgo, um conservatório.

Pesquisador: Então vocês vieram a saber a diferença entre bacharelado e licenciatura apenas na faculdade?

A maioria respondeu que sim.

Sujeito 10: Eu já sabia a diferença, mas pela propaganda do curso estar escrito apenas música, pensei que seria um bacharelado ou um conservatório, tanto é que quando começamos a nossa turma tinha uns 80 alunos, uma semana depois das aulas, a turma diminuiu muito.

Sujeito 1: Sim houve muita desistência depois que começamos o curso, pois viram que não era igual um conservatório.

Sujeito 5: Depois que os alunos percebem que não tem aula de instrumento e nem muitas aulas práticas, e eles acabam desistindo.

Pesquisador: Mas vocês também têm ideia de que no bacharelado vocês teriam muita teoria?

Todos respondem que sim.

Sujeito 12: Mas não teria teoria da sala de aula.

Sujeito 10: Não teria a parte pedagógica.

Pesquisador: Então é a parte pedagógica que assusta?

Todos respondem que sim.

Sujeito 11: Aprender todas aquelas leis? Não quero:

Pesquisador: E hoje, cursando, vocês se interessaram pela parte pedagógica? Vocês acham que é necessário? Valorizam isso?

Todos respondem que sim.

Sujeito 7: Sim. É bem interessante.

Sujeito 9: Se não tiver a parte pedagógica fica complicado lecionar.

Pesquisador: E agora, vocês têm mais vontade de ser professores?

Sujeito 1: A licenciatura ainda me assusta um pouco, não me imagino entrando em uma sala de aula, eu tendo que explicar alguma coisa, isto me assusta.

Sujeito 10: O assustar vem do despreparo com a juventude de hoje que está de uma forma que nem os pais conseguem controlar.

Pesquisador: Geralmente a licenciatura seria para dar aula em uma turma de Educação Básica; vocês acham que ela ajuda também para uma aula particular? De instrumento, por exemplo?

Todos respondem que sim.

Sujeito 7: Ajuda, mas acho que não é necessário.

Sujeito 10: Dentro do que eu venho aplicando, tem ajudado bastante, principalmente na parte pedagógica. Com a parte pedagógica a gente consegue nortear melhor.

Pesquisador: Quais os meios tecnológicos que vocês mais utilizam para ouvir música?

Sujeito 1 (1º semestre): (22 anos) - internet.

Sujeito 2 (1º semestre): (28 anos) - internet.

Sujeito 3 (2º semestre): (44 anos) – rádio e internet.

Sujeito 4 (2º semestre): (24 anos) – internet.

Sujeito 5 (3º semestre): (25 anos) – internet, televisão e rádio.

Sujeito 6 (3º semestre): (23 anos) – todos os possíveis.

Sujeito 7 (4º semestre): (51 anos) – internet, rádio e televisão.

Sujeito 8 (4º semestre): (34 anos) – internet, televisão e rádio

Sujeito 9 (5º semestre): (29 anos) – televisão, rádio e internet.

Sujeito 10 (5º semestre): (50 anos) – internet, rádio, discos e televisão

Sujeito 11 (6º semestre): (22 anos) – internet.

Pesquisador: Como você conhece a música, antes de acessar a internet?

Sujeito 11: Filmes, televisão, shows, também muitas vezes coloco o estilo que quero ouvir e busco pelo estilo.

Sujeito 7: Procuro por artistas.

Sujeito 2: Procuro pelas músicas que são tocadas na igreja.

Sujeito 3: Por estilo. Sujeito 6: Busco muito pela influência da mídia, por exemplo, estou assistindo um programa de televisão e começa a passar um comercial, eu gosto da trilha e tento achar que música é aquela.

Sujeito 12: Comercial ou alguém ouvindo algo na rua, eu gosto e vou atrás.

Sujeito 10: Gosto de buscar algo que remete a algum passado, tem uma história, coisas antigas ou uma época que vivi.

Pesquisador: Como vocês geralmente conhecem os artistas, compositores e músicos?

Sujeito 7: Geralmente são os que já escutamos, os que já estão consagrados.

Pesquisador: O que é um artista consagrado, na opinião de vocês?

Sujeito 7: É aquele que está na mídia, por exemplo, Caetano Veloso. Eu busco muito as músicas também que têm uma harmonia e o Caetano Veloso tem músicas com Harmonia.

Sujeito 10: Busco pela história do artista, o Caetano tem uma grande história musical.

Sujeito 1: Acho que tem muita influência dos pais, ouvimos muito que eles ouviram, escuto muito o que meus pais escutam.

Sujeito 11: Eu gosto muito de blues é uma música que não está muito na mídia, quando conheci o blues, conheci com meu professor na aula de guitarra. Ele me falou que era um estilo legal e eu comecei a procurar e gostei.

Sujeito 4: Acho que os amigos e familiares têm uma influência nas músicas que ouço.

Sujeito 11: Aqui na faculdade conheci artistas e estilos que não conhecia.

Pesquisador: Vocês, cursando a licenciatura, mudaram algo, no seu gosto musical?

Sujeito 6: Eu não mudei, mas eu ampliei.

Pesquisador: Vocês, mesmo os que não mudaram, passaram a gostar de estilos que antes não gostavam ou conheciam?

Sujeito 7: Eu nunca imaginei que um dia eu ouviria música clássica em casa, mas com as aulas de história da música, hoje eu gosto muito.

Sujeito 9: Nomes que eu nunca imaginei ouvir e que eu já gostava antes de entrar na sala de aula. Ouvia uma música em aula e pensava: já ouvi essa música, gosto dela e aprendia o nome, que era um nome estranho, que nunca tinha ouvido antes.

Sujeito 10: Às vezes passando em frente da igreja em São Paulo ouvia aquela música bonita, parava para ouvir aquele estilo erudito sacro, buscava aquelas músicas para conhecer. Mas aqui na faculdade ampliou.

Sujeito 9: Às vezes você ouve uma música que acha feia, daí você acaba sendo forçado a ouvir por causa da disciplina, e acaba aprendendo a gostar, pois vai identificando os instrumentos, arranjo, coisas que em um primeiro momento no dia a dia você não ia ouvir.

Pesquisador: Vocês falaram que buscam músicas na internet, mas antes da internet, televisão e rádio. A rádio coloca apresenta variedade de estilos, ainda?

Sujeito 10: Sim, tanto é que rádio tem bastante, né!?

Sujeito 6: Eu acho que houve uma comercialização, antes disso, antes dessa comercialização, era mais produtivo ouvir rádio, então quando a rádio era realmente rádio, e não era ligado ao consumo, era muito mais produtivo.

Pesquisador: Que tipo de música vocês mais ouvem, e por quê?

Sujeito 1: Techno e House me deixam bem.

Sujeito 2: Gospel, por causa da igreja.

Sujeito 3: Samba e MPB, me despertam mais interesse, tenho uma influência desde criança, da casa das avós e pais.

Sujeito 4: Rock nacional, influência de pai e mãe.

Sujeito 5: Gospel, MPB e música Latina (México, Itália e da Espanha), gosto do jeito que eles cantam, a história deles.

Sujeito 6: Música instrumental, todos os tipos sem referência de gênero. Por que essas músicas estão desligadas das letras assim elas não são racionalizadas, não são limitadas. Pois quando você ouve uma música com letra, aquilo tem uma proposta e querendo ou não você está condicionado no estado racional, já instrumental ela tira essa limitação e você vai mais além.

Sujeito 7: MPB e música clássica. MPB por causa da Harmonia e também música clássica.

Sujeito 8: Gospel pela influência da igreja.

Sujeito 9: Música clássica e música católica pela influência religiosa, e como é espetacular a composição, as orquestras da música clássica.

Sujeito 10: MPB, Milton, Vinicius, porque me identifico parece, que já estive com eles

Sujeito 11: Blues, pelo jeito que eles expressam pelo sentimento que me desperta parece inconsciente coletivo.

Sujeito 12: Soul, por causa da história das músicas, a música evangélica foi influenciada pelo Soul e pelo Blues.

Pesquisador: Você sabe a diferença entre música popular e música clássica erudita?

Sujeito 9: A música popular é aquela mais acessível, a que está na mídia.

Sujeito 11: Música erudita é aquela separada cronologicamente, aquela que está dividida em períodos até chegar na música contemporânea.

Sujeito 3: Acho que essas diferenças dependem dos contextos, por exemplo em determinada sociedade era normal ouvir uma ópera e mesmo que nós não estejamos vivendo isso em outra sociedade aquilo pode ser visto como popular, todo mundo conhece, tem acesso.

Pesquisador: Como vocês definiriam uma música ruim e uma música boa?

Sujeito 6: Dificil, hoje uma música pode ser ruim para você porque o seu estado de espírito não está legal para aquela proposta de música e amanhã pode soar diferente. Já teve vários casos de pessoas que escreveram músicas e foram criticadas, falaram que aquilo não faria sucesso e pouco tempo depois ou muitos séculos depois foram considerados gênios. Delimitar um rótulo de bom ou ruim é cruel ainda mais para uma arte.

Sujeito 7: Acho que vai do gosto, o que é ruim para um pode ser bom para o outro.

Sujeito 11: Agora no sentido qualidade é outra coisa.

Pesquisado: Então, o que é uma música de qualidade?

Sujeito 11: Acho que ainda é pessoal, por exemplo, se você busca um cara que toca “limpinho”, comparando com outro, que não é tanto, este vai ser ruim tem gente que acha que Stevie Ray Vaughan é sujo e é ruim por isso.

Sujeito 7: A arte não pode ser quadrada assim, por exemplo, se ele tocar quadrado certinho ele é bom ou tem qualidade.

Pesquisador: Vocês acreditam que existe uma música de qualidade e uma música sem qualidade?

Sujeito 12: Eu acho que esse conceito de música boa e música ruim vai muito da oportunidade que a pessoa tem, porque eu moro em uma cidade muito escassa de cultura, eu escuto todos os tipos de ritmos e não critico nenhum. Até os que falam besteira, pois até os que falam besteira têm alguma coisa ali dentro. Acho que esse negócio de eu gosto disso ou daquilo é ruim, acho que isso tem a ver com o que a pessoa vive culturalmente desde o berço.

Pesquisador: Mas sem pensar em contextos sociais e culturais, vocês acham que existe uma música com qualidade e outra sem qualidade?

Sujeito 6: Esteticamente acredito que sim, se nos dissociarmos do emocional e pensarmos no lado racional e técnico aí acredito que seja muito mais fácil delimitar critérios e analisar a estrutura harmônica, melódica e a letra.

Sujeito 9: Concordo com o sujeito 6 e também acho que depende muito do conhecimento que a pessoa tem.

Pesquisador: Vocês separam o gosto da análise técnica e estética da música?

Sujeito 6: Quando você fala isso é ruim, você tem que entender muito daquilo para dizer isso.

Pesquisador: Depois que vocês entraram na faculdade vocês mudaram essas análises?

Sujeito 6: Eu ainda cursando o terceiro semestre, não me sinto pronta para falar ou analisar música.

Sujeito 3: Eu ouço diferente, mas não analiso nada ainda.

Sujeito 10: Sim, com certeza.

Pesquisador: Vocês conhecem a história da música ou a história das músicas que vocês estão ouvindo?

Sujeito 11: Quando eu ouço, eu procuro saber. Se eu não aprendi em algum lugar, eu vou procurar.

Sujeito 10: Eu procuro saber.

Sujeito 9: Eu também:

Sujeito 10: As músicas têm histórias, assim como o samba era marginalizado e hoje não é, o funk é marginalizado e agora está entrando na elite. No futuro pode tudo isso mudar.

Sujeito 7: As músicas têm sempre história e sua aceitação nas camadas sociais são cíclicas.

Sujeito 9: Acho que todos deveriam buscar a história das músicas que ouvem, quando eu era criança gostava muito de música internacional e eu não sabia o contexto das músicas, "daí você canta com o inglês "daquele jeito" e quando você vai ver o que a música diz se assusta.

Sujeito 1: O funk por exemplo, possui letras feias, mas se pensarmos no ritmo é bom. Existe funk carioca com letras melhores.

Pesquisador: Quando vocês ouvem música, vocês ficam presos só à letra?

Sujeito 4: Para mim a letra é o chamariz da música.

Sujeito 11: Eu tenho prestado bastante atenção no instrumental e tenho descoberto formações inusitadas como xilofone banda de rock.

Sujeito 6: Quem tem ouvido crítico sempre vai ficar mais de olho no instrumental.

Pesquisador: Os veículos da mídia, como rádio e televisão, estão divulgando músicas com histórias interessantes e estruturas musicais ricas?

Sujeito 10: Tem músicas de qualidade, mas são poucas.

Sujeito 6: A música virou comércio.

Sujeito 4: Tem música de qualidade, mas elas não têm tanta visibilidade.

Sujeito 12: Acho que é de época, as músicas falam o contexto da época que elas estão vivendo, as músicas de hoje em dia retratam hoje e elas retratam o que a sociedade está vivenciando e se a letra tá ruim quer dizer que a sociedade não está tão boa assim.

Sujeito 11: Se você procurar música boa na televisão você acha, um exemplo é a TV Cultura, mas poucos assistem, mas existem artistas comerciais e muito bons um exemplo é o Bruno Mars.

Pesquisador: Vocês acham que a mídia veicula músicas de qualidade e sem qualidade, mas se forem pesar, qual é a tendência midiática?

Sujeito 11: No sentido da produção, acho que sim, tem qualidade, mas o sentido musical acho que não.

Sujeito 10: No sentido musical acho que não.

Sujeito 1: No sentido de produção tecnológica sim tem qualidade.

Sujeito 6: No sentido de arranjos, instrumentistas e tecnologia estamos em uma evolução tremenda, mas não sentido da música como arte eu acho que não.

Pesquisador: Mas o que seria música como arte?

Sujeito 6: É a música que representa mais do que um interesse, pois a arte é um interesse em comum, a música não é comunicação, ela é um veículo de comunicação. E para haver uma comunicação tem que ter o emissor e o receptor, o interesse hoje é financeiro, e de autopromoção.

Sujeito 11: Um exemplo é o axé; nos anos 2000, era uma harmonia básica igual a todos os outros, letras que ensina os passinhos, o batuque é exatamente o mesmo, mas em 2017, não é mais uma música básica que qualquer um toca, os arranjos estão assustadores. Tecnicamente difíceis, um exemplo é Ivete Sangalo. Pode ser que daqui alguns anos o sertanejo que hoje são quatro notinhas, no futuro tenham arranjos como o Axé de hoje. Então nesse sentido de qualidade tecnológica de arranjos e técnica evoluiu muito.

Sujeito 10: Depende da época mesmo, pois os antigos cantores falaram de coisas que trazem sentimentos, faziam músicas sem tantos recursos, mas que tocavam muito a gente. Talvez hoje com novas tecnologias seriam ainda melhores.

Pesquisador: Vocês estão vendo a qualidade da música pelos arranjos, instrumentistas e tecnologia; uma música de qualidade mede-se apenas por isso? Existiria uma música de qualidade que seria simples, nesses itens?

Sujeito 11: Sim, um exemplo é o Caetano Veloso.

Sujeito 9: Às vezes você pega uma música simples, só violão por exemplo, mas que é extremamente inteligente e o outro com vários instrumentos maravilhosos e é uma porcaria.

Sujeito 7: A música é inspiração, podemos ter uma música cheia de harmonia, mas sem sentimentos.

Pesquisador: Quais estilos vocês acreditam que deve ser ensinado na Educação Básica?

Sujeito 11: Por idade, todos.

Sujeito 12: Todos, os alunos têm que ser apresentados a “novos horizontes”.

Pesquisador: Há algum estilo específico que vocês acham que devem ter destaque no ensino?

Sujeito 10: Todos os estilos são interessantes de ensinar. Cada estilo tem uma história, e isto faz com que você traga a criança a ser mais seletista com o conhecimento. Porque hoje fazemos uma seleção sem conhecimento. Assim você faz com que a criança cresça com o senso crítico.

Sujeito 9: Trabalhei em escolas que determinado gêneros não entravam, por exemplo, o funk carioca. O bairro era todo voltado para esse estilo, então lá as aulas e apresentações musicais não funcionavam muito.

Sujeito 11: Acho que todos os estilos devem ser apresentados, mas não necessariamente ensinados.

Sujeito 3: Devem ser apresentados todos, não só para crianças serem mais celetistas, mas para serem menos preconceituosas.

Sujeito 10: Muitas músicas não podem ser apresentadas também pela influência religiosa, tem histórias que podem ferir o aluno no sentido religioso, nós devemos ensinar todos os estilos, mas às vezes, por exemplo, você vai apresentar um ritmo africano e recebe críticas de contextos religiosos.

Sujeito 9: Isto já aconteceu aqui na faculdade com alunos que não quiseram apresentar determinados tipos de música, pois feriam seus princípios religiosos, tem gente que não separa o conhecimento artístico da música com a sua religiosidade.

Pesquisador: Vocês acreditam que os alunos, hoje em dia, estão sendo influenciados musicalmente mais pelo quê?

Sujeito 1: As crianças de hoje em dia estão buscando as informações muito cedo, eu acho importante a gente mostrar para elas o que elas não conhecem, o que vem de antes, não que elas estão vendo agora.

Sujeito 10: As crianças buscam aquilo que dizemos para elas que não podem. Quando você diz não pode, elas querem saber□.

Pesquisador: Existem músicas que estão na mídia e aquelas que não estão ou estão com pouca incidência. Vocês acham necessário contextualizar os dois, ou isso não é necessário

A maioria responde que sim, que é necessário contextualização.

Sujeito 6: Sim, acho necessária esta contextualização.

Sujeito 10: Sim, isto é importante.

Sujeito 6: Podemos em vez de ensinar estilos, fomentar as crianças a buscar o som, porque por estilo você está condicionando, mas a busca do som está sem esses fatos condicionantes. Quando você apresenta o gênero, as pessoas nem sempre estão no mesmo contexto que você, agora o som você pode apresentar como arte, mostrando o som de alguns instrumentos por exemplo. A criança pode depois buscar estes sons em diferentes gêneros.

Pesquisador: O que vocês acham necessário saber para ensinar música nas escolas de Educação Básica?

Sujeito 11: Primeiro, uma didática muito bem definida e conhecimento do que se vai passar, e estudar o que é melhor para aquela turma em específico.

Sujeito 12: Às vezes você passou uma matéria para uma sala e os efeitos são diferentes em cada criança.

Sujeito 10: Conhecer o contexto social onde a escola está inserida.

Sujeito 3: Ter um conhecimento filosófico e histórico da música, o porquê dos sons, o sentido que o som tem na sua vida, para depois ver o gênero, o estilo, então o principal é conhecer lado filosófico, histórico e social da música, assim como o som influencia a vida do indivíduo.

Sujeito 6: Temos que ter uma capacidade adaptativa. Em cada sala o professor é formador de opinião.

Sujeito 11: O que o professor fala para o aluno é verdade, você não pode entrar na aula falando que o funk é ruim.

Sujeito 6: O professor é um formador de opinião e não pode ser parcial no ensino da música com seus gostos próprios, muitas vezes o aluno não está preparado para aquilo. Tem profissional que tem noção do que fala em uma sala de aula.

Sujeito 10: Muitos professores vêm para a aula sem estar aberto e ficam fechados em sua própria opinião.

Sujeito 6: O professor às vezes é a única referência que o aluno tem sobre o assunto.

Sujeito 7: A teoria e didática para saber expressar o conhecimento da gente.

Sujeito 2: Precisa ter didática, pois não adianta saber muito e não saber passar o conhecimento para a mente das crianças.

Sujeito 8: Acho que precisamos ter didática também.

Sujeito 1: didática.

Sujeito 11: Conhecer os contextos de onde você está entrando.

Sujeito 12: Você deve saber entrar no mundo do aluno e também saber trazer o aluno para seu mundo, o professor já sabe teoria, história, mas os alunos não. O aluno está fechado no mundo dele e você precisa trazer para o seu mundo emocional as diferenças e propostas que existem na música.

Sujeito 10: Temos que ter conhecimento de teoria, harmonia, saber contextualizar isto e saber desenvolver dinâmicas para trazer o aluno para o conhecimento.

Sujeito 9: Saber e dominar a teoria, e conhecer como a criança se, para lidar com cada um de maneira diferente, conhecer a parte psicológica da criança.

Sujeito 5: Acho que a teoria e a didática são muito importantes, não adianta nada saber tocar um instrumento e não saber passar isto.

Sujeito 6: Saber contextualizar, e domínio. Não é saber tudo, porque não tem como saber tudo, mas aquilo que você se propõe a ensinar tem, que ter domínio, pois se você não sabe para você, vai ser em incapaz de ensinar.

Sujeito 4: Dominar a parte teórica e ter didática. Conhecer a didática de ensino.

Parte II - Apreciação

Pesquisador: Coloca a música Donna Lee, de Charlie Parker. Para apreciação, solicita que os sujeitos escrevam o nome do compositor, o estilo e a época de composição da música.

O nome do compositor ninguém acerta, o estilo todos acertam, o ano varia entre 1960 e 1970, mas ninguém acertou a década de 1940.

Pesquisador: Quem ouviu essa música pela primeira vez?

5 alunos falam que ouviram a música pela primeira vez naquele momento.

Pesquisador: E o estilo?

Todos já tinham ouvido o estilo, Jazz, e todos já tinham ouvido esse gênero musical antes de entrar na faculdade.

Não é um gênero ouvido frequentemente, na opinião dos 12 sujeitos.

Pesquisador: É uma música de qualidade ou não?

Sujeito 9: Acho que sim.

Sujeito 10: Sim.

Sujeito 12: É uma música de complexidade e domínio, qualidade é uma palavra muito difícil para definir uma música.

Todos concordaram que é de qualidade.

Pesquisador: Por que vocês acham que essa música é uma música de qualidade?

Sujeito 9: Acho que pela complexidade.

Sujeito 12: Acho que pelo conhecimento que o compositor está mostrando na execução da música.

Pesquisador: Vocês acham que esta música deve ser ensinada nas escolas?

Sujeito 11: Acho que deve ser apresentada.

Sujeito 10: Acho que deve ser ensinada pelo contexto histórico. Dentro de um contexto histórico você consegue abranger várias coisas e também retirar preconceitos.

Sujeito 7: A cultura tira a pessoa da ignorância, quanto mais conhecimento melhor.

Pesquisador: Atualmente seria fácil ensinar ou apresentar esse gênero nas escolas?

Todos falam que seria difícil.

Sujeito 11: Atualmente deveria ser apresentada para a criança no ensino infantil, para eles saberem que existe isso, e depois de alguns anos, se tiver uma continuidade no ensino, este gênero pode ser ensinado no ensino fundamental ou médio. Acredito que o ensino deve ter uma sequência do infantil ao médio como é nos países de primeiro mundo.

Pesquisador: Coloca a música Construção, de Chico Buarque, de 1971.

O nome do compositor apenas um sujeito não sabia, o estilo variou entre samba, MPB e Bossa Nova. A época variou entre 1950 e 1980.

Pesquisador: Vocês conheceram esta música como?

Sujeito 9: Conheci na escola quando eu era pequena.

Sujeito 6: Não conhecia a música especificamente, mas o Chico Buarque sim.

Sujeito 12: Esta música conheci agora.

Pesquisador: Esta música é uma música de qualidade ou não?

Todos concordam que é de qualidade.

Pesquisador: Por que vocês acham que essa música tem qualidade?

Sujeito 10: Pela letra e pelo arranjo.

Sujeito 3: O contexto dela. Toda a história por trás dela.

Pesquisador: Vocês conheceram a história dessa música ou a do compositor?

Todos afirmaram conhecer, mas ninguém comentou nada sobre a história.

Sujeito 3: Conheço mais a história do pai do compositor do que do compositor.

Pesquisador: Esta música deve ser ensinada nas escolas? Vocês ensinariam?

Todos dizem que sim.

Sujeito 7: Eu acho interessante pelo conteúdo.

Sujeito 9 Sim, também pelo contexto social.

Pesquisador: Vocês ensinariam só a parte técnica dessa música ou também o contexto social e histórico?

Sujeito 3: Apesar de não ter tido aula de história da música, eu acho que todas as músicas nascem em um contexto.

Todos concordam que deve ser ensinada também como contexto social e histórico.

Todos conheceram o artista Chico Buarque fora da faculdade, mas nem todos conheceram a música especificamente.

Pesquisador? Vocês acham que os alunos da Educação Básica já conheceriam esta música antes de ser apresentada na escola?

Todos concordam que seria possível, mas bem difícil os alunos reconhecem esta música e o compositor, na educação básica atual.

Sujeito 10: Esta música já esteve na mídia, mas faz tempo que não está mais, então seria difícil os alunos conhecê-la.

Pesquisador: coloca a música Beat it, de Michael Jackson.

Todos acertaram o compositor, o estilo apenas um errou, e a maioria acertou a década de 1980 como época.

Pesquisador: Vocês conheceram esta música onde?

Todos respondem mídia.

Pesquisador: Esta música é bem veiculada pela mídia?

Sujeito 11: Michael Jackson é contemplado pela mídia.

Sujeito 12: Foi muito até o ano de 2005.

Sujeito 9: Mas ele sempre volta para as mídias.

Pesquisador: Esta música é uma música de qualidade?

Sujeito 11: Não tem como falar que não tem qualidade.

Pesquisador: Vocês ensinariam esta música na escola?

Sujeito 11: Apresentaria.

Sujeito 3: Esta música em específico não.

Sujeito 6: Sim, para apresentar o artista.

Sujeito 7: Mostraria para os alunos conhecerem o estilo.

Pesquisador: Os alunos conheceriam esta música antes de vocês a apresentarem?

Todos respondem que provavelmente sim.

Pesquisador: Coloca a música Sangue Latino, dos Secos e Molhados.

Todos acertam Ney Matogrosso como o cantor, alguns colocam Secos e Molhados, a década varia entre 1960 e 1987. Estilo, todos colocam MPB.

Pesquisador: Como vocês conheceram esta música?

Sujeito 12: Conheci agora.

Sujeito 9: Conhecia desde criança.

Sujeito 11: Já foi divulgada pelo Fantástico.

Sujeito 1: Alguma novela já colocou essa música.

Sujeito 9: Tem alguma novela atual que está colocando esta música.

Pesquisador: É uma música de qualidade?

Todos respondem que sim.

Sujeito 11: Sim, que voz! Que artista!

Pesquisador: Por que vocês acham que tem qualidade?

Sujeito 7: Tem qualidade porque ele é livre do comércio.

Sujeito 11: Estética, produção.

Sujeito 7: Concordo com o sujeito 11.

Sujeito 6: Pelo artista, também pela letra e pela melodia.

Sujeito 3: Eu gosto muito da letra.

Sujeito 10: Secos e Molhados foi um grande grupo da música brasileira.

Pesquisador: Vocês ensinariam essa música nas escolas?

Todos respondem que sim.

Sujeito 9: Eu ensinaria a parte histórica.

Pesquisador: Vocês acham que há possibilidade de os alunos conhecerem esta música, hoje em dia?

Sujeito 9: Sim, ela está na mídia agora.

Sujeito 7: Ela está tocando em uma novela.

Sujeito 9: Uma novela que vai entrar ainda.

Pesquisador: Então vocês acham que eles conheceriam a música mais por ela estar na mídia atual?

Todos respondem sim, eles não teriam ouvido se não estivesse na mídia atual.

Pesquisador: Coloca a música Immigrant Song, de Led Zeppelin.

Poucos acertaram o nome do artista, o estilo ficou entre rock e heavy metal, e a época, entre 1970 e 1980.

Pesquisador: É uma música de qualidade?

Todos respondem que sim.

Sujeito 11: A letra é interessante, mas nesse caso o que conta é a parte instrumental.

Sujeito 7: Acho que ela passa sentimentos por isso ela tem qualidade, a música tem sentido mesmo não entendendo a letra. A parte instrumental passa sentimentos, quando não tem qualidade eu acho que não passa.

Sujeito 11: John Borran mudou o jeito de tocar bateria praticamente.

Pesquisador: Vocês ensinar esta música nas escolas?

Sujeito 6: Eu teria dificuldade de encaixá-la nas Educação Básica, dentro do contexto escolar.

Sujeito 9: No caso de inserir tem o desenho do Shrek que passa essa música, ela é citada. Então acho que poderia ser um caminho.

Pesquisador: Vocês acham que os alunos poderiam conhecer esta música antes de vocês apresentá-la?

Sujeito 6: Esta música está em filmes, em jogos de videogame, então ela não é tão inacessível assim.

Sujeito 9: Acho que dá para trabalhar com essa música, pois você pode pegar algumas mídias atuais em que ela está inserida e fazer uma ponte com o contexto de onde ela originou-se, assim você pode aprofundar.

Pesquisador: Coloca a música Romaria, de Renato Teixeira.

O compositor todos os alunos colocaram Renato Teixeira e Almir Sater, estilo MPB, sertanejo e regional, e a época variou entre 1970 e 1980.

Pesquisador: É uma música interessante para ensinar nas escolas?

Todos respondem que sim.

Sujeito 11: É ótimo porque você pode ligar a história do caipira.

Sujeito 9: Pode ser ligada a história da Nossa Senhora Aparecida.

Sujeito 3: Se for ligar a música à história da Nossa Senhora temos que tomar cuidado com o contexto da escola, não poderíamos ensinar-la em um colégio adventista por exemplo.

Sujeito 6: Ele está falando do caipira, então é um contexto cultural regional.

Sujeito 7: O difícil é explicar para evangélicos.

Pesquisador: Vocês acham que os alunos conheceriam esta música antes da escola?

A maioria responde sim.

Sujeito 11: Vai depender da educação familiar.

Sujeito 10: Hoje, dentro da sala de aula, com essa diversidade religiosa seria difícil.

Pesquisador: Coloca a música ralando o Tchan, do grupo É o Tchan.

Todos acertaram o nome do artista - É o Tchan e compadre Washington. Época, 1990 e apenas um disse 2000. O gênero, axé. Reações de risos e a dança característica do grupo foram detectados durante a execução da música.

Pesquisador: Como vocês conheceram esta música?

Todos respondem mídia e televisão.

Sujeito 11: Minhas primas dançavam esta música.

Sujeito 6: Tocava frequentemente na mídia, e nas festas familiares, sempre colocavam.

Pesquisador: É uma música que tem qualidade?

Sujeito 11: Era época do Axé onde era tudo igual.

Sujeito 6; Não tem qualidade, mas o ritmo é bom.

Sujeito 7: Acho que tem qualidade.

Sujeito 6: Uma música sem variação nenhuma, então não tem uma qualidade elevada.

Sujeito 7: Por ser uma evolução do Axé ela tem qualidade.

Sujeito 11: Para a finalidade dela ela tem qualidade.

Sujeito 7: Para o que ela se propõe a fazer, tem qualidade.

Pesquisador coloca trechos de várias músicas dos Mamonas Assassinas.

Todos acertaram o compositor, o estilo e a época.

Pesquisador: É uma música de qualidade?

Sujeito 11: Eram músicas muito boas.

Sujeito 9: Tirando a letra, o instrumental é bom.

Pesquisador: Vocês ensinariam estas músicas na escola?

Sujeito 11: Sim, dá para retirar ritmos de várias regiões do Brasil. Você pode mostrar como se mistura a distorção de uma guitarra com o ritmo do Nordeste.

Pesquisador: Coloca a música That's What I like, de Bruno Mars, top 10 da Billboard do mês de realização da pesquisa.

Apenas um sujeito acertou o nome do compositor, a época e o estilo. A maioria colocou 1990, hip hop e Black.

Pesquisador: Coloca a música Vamos acordar o prédio, de Luan Santana, top 1 das paradas brasileiras na época da realização do grupo focal.

Pesquisador: Vocês já tinham ouvido a primeira música (Bruno Mars)?

Todos respondem não.

Pesquisador: É uma música de qualidade?

Sujeito 4: Não acrescenta muita coisa.

Sujeito 11: Acrescenta, pois é um estilo, mas nada além disso.

Pesquisador: Vocês utilizariam a música na escola?

Sujeito 6: Apenas como exemplo de ritmo.

Sobre a segunda música (Luan Santana), a maioria coloca sertanejo, como estilo, e a época, segunda década de 2000. Apenas quatro sujeitos acertam o nome do artista e o ano.

Sujeito 6: A primeira (Bruno Mars) é uma música de entretenimento, não tem nada a acrescentar.

Sujeito 11: Acrescenta só como estilo, a segunda música (Luan Santana) é interessante pelo ritmo, mas a conotação sexual não pode ser colocada no ensino.

Todos concordam com o sujeito 11.

Pesquisador: Há probabilidade de os alunos conhecerem estas músicas antes de entrarem na escola?

Todos concordam que sim.

Sujeito 6: A segunda música (Luan Santana) tem muito mais probabilidade que a primeira (Bruno Mars).

Sujeito 12: Esta música do Luan Santana já está automática nas crianças e adolescentes, você aprende elas em pega com você.

Sujeito 11: Depois que vi alunos citando uma música chamada “meu pau te ama” com 11 anos de idade, não duvido de mais nada.

Pesquisador: Estas duas últimas músicas devem ser ensinadas na escola?

Sujeito 1: Eu apresentaria se elas tivessem idade para isso e já soubesse o que estavam falando.

Pesquisador: Coloca o primeiro movimento da Quinta Sinfonia de Beethoven.

Apenas um sujeito lembrou o compositor. O estilo, todos colocaram: clássico. Quanto ao século, a maioria colocou século 18.

Pesquisador: Como vocês conheceram esta peça musical?

Sujeito 12: Filmes.

Sujeito 7: Na faculdade.

Sujeito 11: Nos desenhos do Pernalonga.

Sujeito 7: Já tinha ouvido em filmes, mas fui conhecer na faculdade

Sujeito 9: Filmes da Disney geralmente têm esse tipo de música.

Sujeito 3: Em casa, ouvindo vitrola.

Pesquisador: Esta música deveria ser ensinada nas escolas?

Todos responderam que sim.

Pesquisado: Por que vocês ensinariam?

Sujeito 7: Pelo contexto histórico.

Sujeito 6: Ela faz parte da linha do tempo da história da música.

Sujeito 11: Uma aula de história da música não tem como não falar de Beethoven.

Pesquisador: É uma música de qualidade?

Todos respondem que sim.

Pesquisador: Por que é de qualidade?

Sujeito 9: Pela complexidade da composição.

Sujeito 7: Uma música feita há quase 300 anos.

Sujeito 6: Esta música desperta a expressividade sonora, a criança não vai entender a complexidade, mas vai sentir a sonoridade.

Sujeito 9: Podemos ensinar como é formada esta música, os Instrumentos...

Pesquisador: Há chance de as crianças conhecerem esta peça antes de terem aulas de música, nas escolas?

Sujeito 6: Pelos desenhos, provavelmente sim.

Sujeito 9: Acho que essa música só é acessível através de comerciais.

Sujeito 10: Os desenhos de antigamente não são iguais aos de hoje.

Pesquisador: Se fosse há alguns anos atrás, vocês achariam que sim, hoje já seria difícil, é isso?

Todos concordam.

Pesquisador: Coloca o primeiro movimento do “Inverno”, de Vivaldi.

Apenas dois sujeitos não conhecem o nome do compositor. A época fica entre século 17 e século 18, e estilo varia entre erudito, clássico e barroco.

O Sujeito 12 acompanha a música movimentando os dedos, como se tocasse um violino.

Pesquisador: Coloca a sinfonia número 1, de Arnold Schoenberg. Ninguém acerta o nome do compositor, a época todos falam século 18, e o estilo, música clássica ou erudita.

Pesquisador: Como vocês conheceram a música número 1 (Vivaldi)

Sujeito 9: Já vi esta música em comercial.

Sujeito 7: Eu também vi em um comercial.

Pesquisador: O estilo e a época, onde vocês conheceram?

Sujeito 11, sujeito 9, sujeito 7, sujeito 10, sujeito 11 e sujeito 8: na faculdade.

Pesquisador: E a do Beethoven também?

As respostas foram positivas dos mesmos sujeitos citados acima.

Pesquisador: Vocês conheceram a sonoridade antes, mas o estilo e a época apenas na faculdade?

A resposta foi positiva, dos mesmos sujeito citados acima.

Pesquisador: É uma música de qualidade ou não?

Sujeito 9: De extrema qualidade pela complexidade, e eu fico pensando como uma pessoa pode compor algo para todos esses instrumentos.

Sujeito 3: Toca muito a gente emocionalmente.

Pesquisador: Deve ser ensinada nas escolas?

Todos dizem que sim.

Sujeito 3: Só não sabemos qual o sentimento do compositor na hora de compor.

Sujeito 9: Mas depende do que você sentiu, tem músicas que ouvimos e despertam sensações. E quando vamos estudar o compositor fez para a algo totalmente diferente.

Sujeito 3: Mas vamos dizer que o compositor fez uma música quando pegou a mulher o traindo, nós contaríamos isto para as crianças?

Sujeito 11, sujeito 12 e sujeito 9: Contaríamos.

Sujeito 3: Eu também contaria.

Sujeito 7: História temos que contar.

Sujeito 3: Então devemos fazer isso com o funk também.

Sujeito 9: Mas daí é diferente, contar uma história por exemplo de uma traição é contextualizar historicamente, agora o funk é outra conotação.

Sujeito 6: O funk é uma apologia depravada.

Pesquisador: E a outra música, depois do Vivaldi (Schoenberg)?

Sujeito 9: Eu não conhecia.

Sujeito 7: Me lembrou o primeiro semestre nas aulas de história da música. Dodecafonismo?

Pesquisador: Como vocês conheceram esta música (Schoenberg)?

Todo respondem “agora”.

Pesquisador: E o estilo?

Todos respondem que foi na faculdade.

Pesquisador: É uma música de qualidade?

Todos respondem que sim.

Pesquisador: Por que ela é uma música de qualidade?

Sujeito 7: Por causa do trabalho.

Sujeito 11: Eu achei deveras qualificado.

Todos riem.

Sujeito 6: Eu acredito que a música instrumental propicia isto, ela vai além do racional, se tivesse uma letra ficaríamos atrelado a ela, mas como não tem, você vai além, não vai para o racional, vai para o emocional.

Pesquisador: É uma música que deve ser ensinada nas escolas?

Sujeito 7: Eu apresentaria, assim para saber que existe, porque às vezes as pessoas acreditam que existe só uma coisa e mostrando ela percebe que vai além do que ela já ouviu.

Pesquisador: Este estilo vocês ouviram apenas na faculdade?

Sujeito 12, sujeito 11, sujeito 7, sujeito 10, sujeito 8 e sujeito 9 respondem que sim.

Pesquisador: Há probabilidade de os alunos conhecerem esta música antes de uma aula de música?

Todos respondem que não.

Sujeito 11: Se a gente começar a ensinar, essa pesquisa pode ser diferente daqui a 5 anos.