



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**SHIRLENE PEREIRA ALMEIDA**

**COTIDIANO NO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: UMA REVISÃO DO TEMA EM ARTIGOS DA  
REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL – 1992 A 2014**

Belém  
2015

**SHIRLENE PEREIRA ALMEIDA**

**COTIDIANO NO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: UMA REVISÃO DO TEMA EM ARTIGOS DA  
REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL – 2000 A 2014**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Artes.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Braga Vieira  
Área de Concentração: Artes.

Belém  
2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFPA**

---

A 447c Almeida, Shirlene Pereira 1978 -

Cotidiano no ensino da música na educação básica: uma revisão do tema em artigos da Revista da associação Brasileira de Educação Musical – 1992 a 2014 / Shirlene Pereira Almeida. - 2015.

152f.

Orientador: Lia Braga Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2015.

1. Música na educação. 2. Música - instrução e ensino. I. Título.

CDD 23. ed. 780.7

---



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos nove (09) dias do mês de Junho do ano de dois mil e quinze (2015), às dez (10) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência da orientadora professora doutora **Lia Braga Vieira** ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de **Shirlene Pereira Almeida**, intitulada: **Cotidiano Extraescolar no Ensino da Música na Educação Básica: uma revisão do tema em artigos da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - 1992 a 2014** perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Lia Braga Vieira e Áureo Déo de Freitas Júnior da Universidade Federal do Pará, José Ruy Henderson Filho da Universidade do Estado do Pará e Lília Neves Gonçalves da Universidade Federal de Uberlândia. Dando início aos trabalhos, a professora doutora Lia Braga Vieira, passou à palavra a mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de vinte minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação de parte ou capítulo da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Lia Braga Vieira, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda.  
Belém-Pa, 09 de Junho de 2015.

Prof. Dra. Lia Braga Vieira

*Lia Braga Vieira*

Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior

*Áureo Déo de Freitas Júnior*

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho

*José Ruy Henderson Filho*

Prof. Dra. Lília Neves Gonçalves

*Lília Neves Gonçalves*

Shirlene Pereira Almeida

*Shirlene Pereira Almeida*

*Dedico este trabalho ao Senhor  
Jesus, à minha mãe Antonia  
Vasconcelos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me demonstrar inúmeras vezes seu amor incondicional, abrindo as oportunidades para recomeçar. Por sempre me capacitar para organizar as ideias e concretizá-las em cada parte deste trabalho e em todo o percurso do mestrado.

À minha mãe Antonia, às minhas irmãs e irmãos, aos meus sobrinhos, pelo apoio, compreensão, orações, amor e carinho para comigo. A meu pai Domingos (*in memoriam*), que à sua maneira sei que desejou o meu sucesso. Aos meus familiares que sempre se alegraram com minhas vitórias.

À minha amiga Priscila Carmona por sua amizade verdadeira, por suas orações e por sempre lembrar-me que tudo eu posso Naquele que me fortalece, e também à sua família pelo apoio, acolhida e carinho. À minha amiga Letícia Silva, por todo apoio e auxílio em me levantar quando eu caí no desânimo e me lembrar que eu posso alcançar tudo que sonho. A Luciana Merolyn, pelo apoio e amizade.

À minha orientadora, Professora Doutora Lia Braga Vieira, por jamais ter desistido de mim, por sua generosidade, por me fazer crescer no pensamento científico e por todas as orientações que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa GEPEM/UEPA, especialmente ao Professor Doutor Ruy Henderson, por suas observações, pelas perguntas importantes que ajudaram a ampliar o meu olhar quanto à pesquisa. Ao Professor Doutor Áureo Deo de Freitas, pelos questionamentos que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. À Professora Doutora Lília Neves Gonçalves, por ter aceitado participar da banca examinadora de defesa pública desta dissertação.

Aos amigos do Ministério de Oração do Encontro Vida, por toda palavra, e por suas preciosas orações, e ao Ministério Infantil pela alegria que me proporciona em servir a Deus.

Aos meus professores do PPGARTES, a Wania por todo auxílio, a todos os colegas. Ao Renato Souza, que foi um dos incentivadores para ingressar no curso de Mestrado em Artes.

A todos que me amam e que de alguma forma contribuíram para essa jornada. Obrigada a todos!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

## RESUMO

A Revista da ABEM é um espaço de publicação de artigos inéditos em Educação Musical, resultantes de pesquisas de caráter teórico e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. Entre os temas pesquisados, encontra-se o cotidiano musical. Nesta pesquisa, tive como objetivo geral investigar de que forma o cotidiano musical extraescolar do aluno tem sido abordado em artigos sobre a educação musical na educação básica, na Revista da ABEM, no período de 1992 a 2014, bem como as relações subjacentes com tendências pedagógicas da educação escolar. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, com os seguintes passos: coleta de artigos da Revista da ABEM sobre cotidiano extraescolar dos alunos no ensino da música na escola de educação básica, realizada no site da entidade; leitura de reconhecimento; leitura exploratória; leitura reflexiva; e leitura interpretativa (LIMA & MIOTO, 2007) dos artigos coletados, visando à seleção, análise e catalogação crítica dos artigos. Os trabalhos encontrados foram analisados à luz da fundamentação teórica desta pesquisa, em torno dos temas: cotidiano e tendências pedagógicas da educação. Os resultados da pesquisa indicam que no período de 1992 a 2014 a Revista da ABEM publicou 25 artigos que tratam do cotidiano musical extraescolar do aluno na Educação Básica. Entre outros aspectos, os artigos trazem e reflexões e modos subjacentes de se trabalhar o cotidiano na aula de música. Considerar as experiências musicais pertencentes ao cotidiano dos alunos para que sejam inseridas nas aulas ministradas no âmbito da Educação Básica não se trata apenas de escutar suas músicas favoritas. Os autores realizaram suas investigações buscando compreender o universo musical dos alunos e como ocorrem seus processos educativos informais. Apresentaram em suas discussões a relevância de contribuir para a ampliação desse universo de escuta sem impor o repertório erudito na qualidade de superior ou redentor no sentido de integração a um padrão social estabelecido, mas no formato de desafio aos educadores musicais de criar estratégias para a produção de conhecimento através do exercício de troca de informações como mediador entre os conhecimentos e o aluno numa relação horizontal, sem rotular o repertório familiar aos alunos. As tendências pedagógicas que predominam de maneira subjacente nos textos, são aquelas que defendem a consideração da cultura do aluno, a relação horizontal entre professor e aluno, a valorização das experiências cotidianas dos discentes e o desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico. Essas premissas se encontram na tendência progressista libertadora, libertária, liberal escolanovista e histórico-crítica também conhecida como crítico-social dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Cotidiano, Educação Básica.



## ABSTRACT

ABEM's magazine is a publication of unprecedented articles in musical education, resulting from theoretical researches and critical reflections on pedagogical experiences. Among the topics researched, we can find the everyday music. In this research, I had as general objective to investigate how the students' extracurricular everyday music has been discussed in articles on musical education in basic education in ABEM's magazine during the period from 1992 to 2014, as well as the underlying relations with pedagogical trends of school education. It was carried out bibliographical research with the following steps: collection of articles from the ABEM Magazine on students' extracurricular everyday music education in the school of basic education, held on the site of the entity; recognition reading; exploratory reading; reflective reading; and interpretive reading (LIMA & MIOTO, 2007) of the collected articles aiming the selection, critical analysis and cataloguing the articles. The works we found were analyzed in the light of the theoretical foundation of this research, around the themes: quotidian and pedagogical education trends. The research results indicate that in the period from 1992 to 2014 ABEM's magazine has published 25 articles that deal with students' extracurricular everyday music education in the school of basic education. Among other aspects, the articles bring reflections and underlying modes of working the quotidian in music class. Consider the students' musical experiences of their everyday life in order to be inserted in Basic education. It is not only about listening to their favorite music. The authors conducted their research seeking to understand the musical universe of students and how their informal educational processes occurred. They presented in their discussions the importance of contributing to the expansion of this universe of listening without imposing the classical repertory in superior quality or redeemer towards social integration to a standard established, but in the form of challenge to music educators to create strategies for the production of knowledge through the exercise of exchanging information as a mediator between the knowledge and the student in a horizontal relationship without labelling the repertoire familiar to the students. The pedagogical trends that predominate in the texts underlying manner are those that advocate the consideration of student's culture, the horizontal relationship between teacher and student, the valuation of the students' everyday experiences and cognitive development and critical thinking. These premises are in the progressist liberating trend, liberal and libertarian New School critical-historical also known as social critic of the contents.

**Keywords:** Musical Education, Quotidian, Basic Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	– Associação Brasileira de Educação Musical.
ANPPOM	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CFE	– Conselho Federal de Educação
MEB	– Música na Educação Básica
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ISME	– International Society for Music Education
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
2.1 COTIDIANO .....	22
2.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....	33
<b>2.2.1 Tendência Pedagógica Liberal</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.2 Tendência Pedagógica Progressista</b> .....	<b>42</b>
<b>2.2.3 As tendências pedagógicas e sua relação com as teorias não-críticas e críticas da educação</b> .....	<b>46</b>
3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	52
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	52
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS ARTIGOS .....	52
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS ARTIGOS COLETADOS .....	53
3.4 AS PUBLICAÇÕES DA REVISTA DA ABEM .....	55
3.5 A CATALOGAÇÃO DOS ARTIGOS DA REVISTA DA ABEM .....	55
3.5 A SELEÇÃO DOS ARTIGOS .....	56
<b>4. RESULTADOS</b> .....	<b>58</b>
4.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS .....	62
<b>4.5.1 Temática I - Experiências Musicais através das instâncias de socialização - escola, família, mídia</b> .....	<b>63</b>
<b>4.5.2 Temática II - Cultura Popular e Folclore</b> .....	<b>81</b>
<b>4.5.3 Temática III – Cultura Infantil</b> .....	<b>96</b>
<b>4.5.4 Temática IV - Tecnologia e Consumo</b> .....	<b>99</b>
<b>4.5.5 Temática V – Formação de Identidades</b> .....	<b>111</b>
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO .....	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
REFERÊNCIAS .....	135
<b>APÊNDICE: QUADROS DEMONSTRATIVOS SOBRE A COLETA DOS ARTIGOS DA REVISTA DA ABEM</b> .....	<b>145</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se volta a uma revisão da literatura sobre o cotidiano no ensino da música na educação básica, nos periódicos da Revista da ABEM, publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, no período de 1992 a 2014.

Fundada em 1991, a ABEM é uma entidade nacional, que tem como principal propósito promover a educação musical no Brasil visando à presença do ensino da música de forma democrática e qualificada nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de modo especial, a educação básica. A Associação também busca congrega profissionais e consolidar o pensamento crítico bem como a pesquisa e atuação na área da educação musical.<sup>1</sup>

A delimitação desta pesquisa à busca de artigos em publicações da ABEM tem a ver com o fato de que essa Associação detém um dos principais espaços de divulgação da produção científica em educação musical entre diversos profissionais da área no Brasil, uma vez que como entidade nacional visa congrega profissionais para a partilha de experiências quanto à prática docente, mencionando realizações, interesses e dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem e atuação profissional (DEL BEN & SOUZA, 2007; SOUZA, 2009; FIGUEIREDO, 2011). Segundo Figueiredo (2007) em diversas partes do Brasil, educadores musicais se valem das referências da ABEM, sejam no registro escrito ou nas referências provenientes da participação em eventos, nos quais se discutem ideias em favor da educação musical brasileira e propostas para o melhoramento do ensino da música através de ações variadas.

Nesta pesquisa, a compreensão de cotidiano fundamenta-se no conceito enunciado por Heller (2004), definindo-o como a vida do homem inteiro, uma vez que a participação do homem na vida cotidiana é realizada com todos os aspectos de sua individualidade e personalidade. Na vida cotidiana, são colocados em “funcionamento” todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, sentimentais, suas habilidades manipulativas e suas ideologias.

Nenhum ser humano tem o poder de ausentar-se da cotidianidade ou nela permanecer constantemente; isto é, o indivíduo é um ser particular e

---

<sup>1</sup> ABEM. <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em: 30 out. 2014.

simultaneamente um ser genérico. A capacidade humana genérica permite outros acessos a outras circunstâncias que contemplam o sentido de pertença a um grupo supremo (humanidade) e a outros grupos sociais (HELLER, 2004; PATTO, 1993).

O cotidiano no ensino da música na educação básica diz respeito à prática pedagógica que contempla as experiências musicais dos estudantes vividas em ambientes externos ao espaço escolar de maneira a aproximar a aula de música da realidade sociocultural do aluno, a fim de atingir uma aprendizagem significativa (SOUZA, 2000; 2009). Segundo Vertamatti (2008), espera-se que o processo da educação ofereça oportunidades para vivências amplas e diversificadas. Assim, partindo do cotidiano dos estudantes, encontra-se ocasião para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que transmita conhecimento vinculado à experiência musical e estética dos estudantes, levando em conta que em classe tais experiências a serem compartilhadas entre os estudantes e professores são diversificadas. Nesse contexto, há chances para compreender as estruturas ocultas de comportamento, influenciadas pelas mudanças sociais e tecnológicas e ainda contribuir para a formação da consciência crítica em direção a escolhas autênticas (SOUZA, 2000).

De acordo com Souza (2000), na contemporaneidade a temática do cotidiano nas discussões sobre aprendizagem e ensino da música assumem um lugar determinante em estudos quanto à educação musical. Pesquisas e relatos de experiência quanto à temática do cotidiano vêm sendo desenvolvidas em programas brasileiros de pós-graduação (por exemplo: PPGMUS/UFRGS; PPGM/CLA/UNIRIO). Em consulta à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT<sup>2</sup>), estão publicadas dissertações e teses em Educação Musical que tratam do cotidiano no ensino da música abordando experiências musicais ocorridas no ambiente familiar, no contexto midiático, no compartilhamento de repertórios favoritos entre estudantes e professores e também sobre o cotidiano do ensino referindo-se às práticas musicais da escola. Dentre as dissertações e teses, destaco:

Pedrini (2013), que trata sobre as narrativas de crianças quanto às suas experiências musicais na escola e no cotidiano - as narrativas mostram que as crianças estão acompanhadas da família e da mídia em suas experiências musicais

---

<sup>2</sup> Disponível em [www.ibict.br](http://www.ibict.br). Acesso em: 7 jul. 2014.

cotidianas e da satisfação em relação às experiências nas aulas de música na escola;

Loureiro (2010) aborda práticas musicais nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Trata ainda das atividades específicas de música envolvendo o professor, as crianças e as práticas musicais vinculadas com a organização escolar em diferentes tempos e espaços no cotidiano das escolas de educação infantil;

Targas (2009) descreve e analisa os processos educativos decorrentes da convivência entre uma professora, seus alunos e pesquisadoras numa roda de conversa, atividades relacionadas com a voz, movimento e expressão corporal, na qual a música atua como propulsora do diálogo - os resultados mostraram que a música, através do recorte das canções, contribuiu para favorecer o diálogo entre as diferentes referências culturais e musicais presentes no grupo;

Tiago (2007) mostra uma análise sobre os saberes e práticas pedagógico-musicais de professoras unidocentes no cotidiano de salas de Educação Infantil. Este trabalho permitiu conhecer a formação das professoras, suas experiências musicais referentes às preferências e repertórios utilizados em sala de aula;

Ramos (2002) apresenta um estudo sobre a maneira como os modelos musicais televisivos se manifestam na expressão musical de crianças em fase inicial de escolarização e as situações de aprendizagem musical decorrentes da sistematização frente à programação televisiva. A pesquisadora destaca a participação da família e dos amigos nesse processo e ainda o encontro com outras crianças na escola e sua contribuição no momento de definir um repertório comum;

Bellochio (2000) apresenta uma tese centrada no ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental e sobre possibilidades e limites do professor de séries iniciais a trabalhar com o ensino de música no cotidiano de suas atividades escolares.

Pesquisadores brasileiros têm publicado obras na área da Educação Musical, resultantes ou não dessas pesquisas e que buscam esclarecer o significado do cotidiano sonoro ou musical para o homem, ou seja, dos sons/ ruídos/ músicas presentes no dia a dia em todo o percurso de sua vida, de modo a oferecer algum

fundamento para as práticas pedagógicas do professor de música que envolva a temática do cotidiano na educação musical.

Nesse âmbito, Brito (2003) afirma a presença do mundo sonoro desde a fase uterina. Independente da cultura em que o indivíduo esteja inserido, o mesmo entra em contato com uma variedade de sons percebendo movimentos sob formas de vibrações ao ouvir os sons da natureza (mar, vento, canto de pássaros etc.), de objetos como instrumentos musicais, bater de martelos, motor de carros e outras fontes sonoras.

Zimmermann (1996) explica que, no cotidiano, o ser humano apresenta uma predisposição à expressividade. Segundo a autora, nos tempos “primitivos”, o cotidiano encadeava-se com as forças na natureza. Hipoteticamente, o homem teria descoberto a música a partir da experiência com essas forças através de um contexto místico.

Para Fonterrada (2008), a estreita correspondência entre os sons e os fenômenos cósmicos - estações do ano, ciclos do dia e da noite, homem/mulher, morte/renascimento - coloca a música em relação direta com a magia. De fato, a origem da música compartilhada com a dança está presente nos antigos mitos e rituais de encantamento. Apropriando-se das qualidades sonoras, o homem desenvolveu o conhecimento musical, percebeu o jogo de relações de sons e silêncio e estabeleceu a estruturação de diferentes sistemas de composições musicais que passaram a fazer parte do seu cotidiano e favoreceu o desenvolvimento das potencialidades interligadas ao pensamento lógico, percepção e expressividade (GAINZA, 1998; JOLY, 2003; VICTÓRIO, 2011; COSTTA, 2012).

Assim, ao longo do tempo e em diversas sociedades, a música encontra-se como participante do processo cultural - e educativo, ainda que informal. Para Penna (2012), o homem construiu em seu desenvolvimento histórico a música como uma linguagem artística, estruturada e organizada, como uma forma de arte que possui o som como material básico, caracterizando-se como um meio de expressão e de comunicação e como linguagem construída. Nesse sentido, a música é um fenômeno histórico e social, presente no cotidiano de cada indivíduo, pois o som parece instigar as pessoas a cantarem, dançarem como uma tendência universal do

ser humano. A maioria das pessoas parece necessitar de música como elemento vivido no cotidiano, do qual ela não pode ser separada.

Em se tratando do espaço escolar, existe o compartilhamento musical nos momentos de diversão e comumente as crianças escutam, cantam e dançam e utilizam audiovisuais no seu dia a dia. Em seu uso, a música corresponde aos momentos de relaxamento, autodeterminação, movimento corporal e animação (SOUZA, 2009; PENNA, 2012).

A educação musical no ambiente escolar é assunto presente em discussões entre docentes e gestores ao refletirem sobre o desenvolvimento cognitivo, intelectual, ideológico e experiência cultural. Segundo Joly (2003), nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, entre outros países, há um reconhecimento de que a educação musical, seja ela formal ou informal, ensina às crianças requisitos importantes para a vida adulta. Entende-se que o desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação, ou seja, aquilo que Couto (2014) denomina “potencialidades formativas”, baseado em Merriam (1964)<sup>3</sup>, Gainza (1988)<sup>4</sup>, Gardner (1995)<sup>5</sup>, Souza *et al.* (2000)<sup>6</sup>, Swanwick (2003)<sup>7</sup>, Hummes (2004)<sup>8</sup>, Ilari *et al.* (2006)<sup>9</sup>, Snyders (2008)<sup>10</sup> e Luiz (2012)<sup>11</sup>.

Aqui, apresento a inferência de que a educação musical no ambiente escolar que envolva a música do cotidiano extraescolar do aluno tem subjacente tendência pedagógica que orienta esta opção na prática docente. De fato, as tendências

<sup>3</sup> MERRIAM, Allan O. **The anthropology of music**. U.S.A.: North – West University Press, 1964.

<sup>4</sup> GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

<sup>5</sup> GARDNER, Howard. **Estrutura da mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

<sup>6</sup> SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

<sup>7</sup> SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

<sup>8</sup> HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.

<sup>9</sup> ILARI, B. S. et al. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os progressos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: UFPR, 2006.

<sup>10</sup> SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da Música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

<sup>11</sup> LUIZ, Magali M. G. **Educação musical na escola pública**. Em que medida contribui para a formação do cidadão? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.



pedagógicas fundamentam as práticas pedagógicas musicais bem como o ensino de outras disciplinas do currículo escolar. Essas práticas correspondem a expectativas sociais, seja das classes dominantes seja de trabalhadores, em diversos momentos históricos (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012). Logo, as práticas escolares não se reduzem às condições exclusivamente pedagógicas, pois é inegável a existência de determinantes sociopolíticos que formatam as concepções de homem, sociedade de modo a refletir no papel da escola em termos de métodos, técnicas e materiais de ensino e aprendizagem (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012).

Por isto – ampliando a inferência do parágrafo anterior –, aponto que o ensino da música que trabalha com o cotidiano musical do aluno tende a ser efeito de opção por tendência pedagógica e, por conseguinte, de postura política e social da escola, mas principalmente do professor. Isto significa que a educação musical que oportuniza (ou não) um processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual e social do aluno no processo de ensino aprendizagem da música valendo-se do conteúdo musical do cotidiano desse aluno tem como referência alguma(s) dentre as tendências pedagógicas, a saber: Liberal Tradicional, Liberal Renovada (Progressivista e Não-diretiva), Liberal Tecnicista, Progressista Libertadora, Progressista Libertária e Progressista Crítico-social dos Conteúdos. Essas tendências, que serão apresentadas no próximo capítulo, estariam, portanto, na base da escolha por envolver ou não o cotidiano musical do aluno e de modos de desenvolvê-lo ou evita-lo no ensino escolar da música.

Face ao exposto sobre a importância das sonoridades/ músicas presentes no cotidiano extraescolar do aluno para o ensino da música na educação básica, bem como a existência de pesquisas sobre essa temática, e considerando a Revista da ABEM “lugar” em que tendem a se concentrar o conhecimento produzido sobre essa temática, entre outras, na educação musical, emergiu a seguinte **pergunta** desta pesquisa:

– De que forma o cotidiano tem sido abordado em artigos sobre a educação musical na educação básica na Revista da ABEM, entre 1992 e 2014?

Esta pergunta se desdobrou nas seguintes **questões** que nortearam esta investigação:

– Quais artigos sobre educação musical tratam do cotidiano no ensino básico, na Revista da ABEM, no período de 1992 a 2014?

– Que aspectos pedagógicos relacionados ao cotidiano são abordados nesses artigos?

– Como estes aspectos, por meio dos quais o cotidiano é abordado nesses artigos, se relacionam com a(s) tendência(s) pedagógica(s) da educação escolar?

Com foco naquela pergunta e nessas questões, tracei os objetivos desta pesquisa.

Assim, o **objetivo geral** consistiu em investigar de que forma o tema cotidiano tem sido abordado em artigos sobre a educação musical na educação básica, na Revista da ABEM entre 1992 e 2014.

Os **objetivos específicos** envolveram: identificar os artigos sobre educação musical na educação básica que tratem da temática do cotidiano publicados entre os anos de 1992 e 2014 na Revista da ABEM; analisar aspectos pedagógicos por meio dos quais o cotidiano é abordado nesses artigos; Refletir sobre cotidiano e suas abordagens, relacionando-as à(s) tendência(s) pedagógica(s) que lhes sejam subjacentes.

A investigação que proponho por meio das questões e objetivos desta pesquisa tem sua **justificativa** pela relevância e atualidade do tema cotidiano para a área de educação musical, sendo portanto, merecedor de ser estudado uma vez que o mesmo tem recebido atenção de pesquisadores brasileiros e muitas investigações têm surgido ao longo dos últimos anos, acompanhadas de importantes publicações, como SOUZA et al (2000; 2009) e Ucar (2015). Considerando que a música faz parte da vida cotidiana, adota-se a perspectiva de aproximar as aulas de música da realidade do aluno, visando unir a apreciação, a compreensão e a produção de maneira significativa. Partindo dessa proposição, o estudo do cotidiano torna-se relevante para buscar elementos para promover o diálogo entre ensino e aprendizagem nas escolas, compreender o papel da música nas práticas sociais e esta relação com a educação musical.

A presença do ensino da música nos currículos dos ensinos infantil, fundamental e médio tem sido uma causa pela qual lutam muitos educadores e pesquisadores ao longo de décadas. As bases que sustentam a importância da

educação musical abarcam desde o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras às medidas de caráter social, bem como ao acesso democratizado do conhecimento musical.

A promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 ampara a música como conteúdo obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio no componente curricular Artes (BRASIL, 2008). Ocorre que, de acordo com Figueiredo (2011), a Lei nº 9.394/ 1996, alterada pela Lei nº 11. 769/2008, inclui o ensino da Arte, respeitando os sistemas educacionais quanto à liberdade e autonomia para inseri-la em seus projetos políticos pedagógicos, não obstante a obrigatoriedade do ensino de arte na escola, e a música como um conteúdo indiscutível no currículo, conforme texto da legislação.

Vale ressaltar que a música é um conteúdo obrigatório, porém, não exclusivo. Portanto, cabe às escolas estabelecer no currículo o espaço para o ensino da música sem prejuízo das demais expressões artísticas.

De acordo com Souza *et al.* (2002) e Wolffenbüttel (2010), a música está presente na escola como atividade desenvolvida por unidocentes das séries iniciais, como atividade extracurricular e mesmo como disciplina curricular. Para Sobreira (2008), a prática eficaz do ensino de música dependeria entre outros fatores, da ampliação do conhecimento a respeito do ensino de música no contexto escolar, pois o valor que é atribuído ao ensino de música depende da concepção vigente quanto às funções da música na formação do indivíduo. Assim, as parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas a fim de superar os equívocos nas concepções sobre o ensino de música, tornando menos problemática a implementação da educação musical.

Queiroz (2012) afirma que é de responsabilidade da área da educação musical, a partir das suas pesquisas, debates, reflexões e análises, contribuir para minimizar os equívocos e apontar tendências e diretrizes que possam nortear o ensino de música com o foco nos princípios e objetivos que alicerçam a formação nas escolas.

É possível que os equívocos na educação musical que é praticada nas escolas brasileiras de educação básica devam-se ao irremediável heterogêneo complexo de convivência de variadas práticas e discursos no ensino da música,

entretanto com o objetivo comum de oportunizar democraticamente o acesso à formação musical (LOUREIRO, 2004). Nesse âmbito, segundo Figueiredo (2011), a presença da música no processo educacional brasileiro historicamente apresentou diversas finalidades nos contextos escolares. Atualmente, há um constante interesse em articular as ideias elencadas no discurso de educadores e pesquisadores com as práticas musicais no espaço escolar a fim de oferecer um ensino-aprendizagem de modo significativo aos alunos (LOUREIRO, 2004; FIGUEIREDO, 2011).

De acordo com Souza (2000; 2009), as teorias do cotidiano estão ancoradas em pressupostos definidos e analisados por outros campos de estudo além da área de Educação, como da Filosofia, Sociologia, Fenomenologia e ainda sob outras perspectivas. No campo das ciências sociais e da educação musical, outros estudos também vêm sendo realizados e têm contribuído para a consideração da experiência pré-científica, fora do campo das ciências estabelecidas bem como a valorização da experiência. A isto Heller (2004) chama de sensível-concreto pontuando que a vida humana corre em grande parte nesse nível.

Face ao exposto, considero relevante compreender as abordagens do cotidiano na educação musical dentro da educação básica. Mas também porque essa análise permitirá entrar em contato com a construção histórica das concepções de ensino e aprendizagem dentro de processos educacionais. Para Souza (2000), o desafio que se apresenta para ensinar música é uma permanente disposição dos professores em lidar com as condições de socialização musical que os alunos possuem, procurando ampliá-las e ainda, diante das recentes tecnologias de comunicação, que interferem nas novas práticas musicais, é indispensável a ação de rever e refletir sobre os modelos pedagógicos até há bem pouco tempo estabelecidos no campo da Educação Musical.

Para Ferraz e Fusari (2009) a educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Nesse contexto, é relevante conhecer as abordagens do cotidiano na educação musical na escola de educação básica e como estas abordagens podem refletir tendências pedagógicas, pois estas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas e estão vinculadas com as práticas educativas na escola de ensino básico. A análise dessas proposições permitirá destacar as particularidades e posicionamentos na educação musical, haja

vista que as tendências pedagógicas igualmente influenciaram o ensino e aprendizagem da música nas escolas brasileiras junto com a perspectiva de inserir novas práticas, incluindo temas do cotidiano na aula de música.

A temática do cotidiano tem sido objeto de dissertações e teses, como já indicado, mas há dificuldades em localizar estes estudos nas diferentes bases de dados. Por entender que a Revista da ABEM tem a finalidade de subsidiar o professor de música e que nesse sentido para ela convergem as pesquisas que têm o foco no ensino da música na forma de artigos, considero importante realizar esta investigação nesse periódico da ABEM.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, sistematizo a fundamentação teórica desta pesquisa, que compreende duas temáticas: cotidiano, a principal delas, que compõe o cerne do objeto desta investigação; e tendências pedagógicas, às quais pretendo relacionar a presença do cotidiano no ensino da música na escola de educação básica.

### 2.1 COTIDIANO

Segundo Souza (2009) a perspectiva das teorias do cotidiano atenta ao envolvimento do sujeito em seu conjunto de relações e analisa as mesmas considerando a realidade histórica e suas significações culturais, tendo em vista que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto complexo, constituído de experiências que cada indivíduo realiza no mundo.

Para Queiroz (2005), os indivíduos como seres sociais são capazes de definir identidades, constituir grupos, criar e compartilhar comportamentos, produtos e interagir conforme os aspectos que estabelecem dentro de determinado ambiente social. O aluno, na qualidade de sujeito social, apresentará comportamentos, valores, hábitos que são formados a partir de um processo relacional com as instâncias da sociedade (família, comunidade, escola, amigos etc.). A interação social e com a mídia na vida cotidiana conduz o aluno à formulação de conceitos espontâneos que podem ser retomados para serem inclusos no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, para compreender a expressão musical, seus significados e valores, é preciso estar atento aos elementos que caracterizam o contexto social e cultural manifestados no cotidiano. A cultura está interligada com os fenômenos musicais os quais estão presentes em espaços de convívio estabelecidos pelas pessoas que o compõem (ALMEIDA, 2012; QUEIROZ, 2005).

Para o conceito de cotidiano não há uma definição única ou fechada. Segundo Souza (2000), o conceito de cotidiano na prática é permeado de vários sentidos e conotações, compreendido como um mundo social de determinada camada da população em contextos de socialização e experiências, também envolvendo formação de orientações normativas, regras, maneiras de comportamento e modos de ver do meio social impregnados de fatores socioculturais.

De acordo com Chizzotti (1992), o cotidiano aparece em estudos realizados nos campos da Educação e de outras áreas das Ciências Humanas, nas quais entra em evidência um interesse pelas chamadas “questões rotineiras”, ou não, do dia a dia, vivenciadas coletivamente ou individualmente, compostas de significados na vida que as pessoas vão construindo nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico, nas ruas, nas igrejas ou da sala de aula. Práticas que se expressam num cotidiano carregado de contradições, o que faz observar as realidades sob olhares diferentes. Assim, ultrapassa o sentido de um esquema de rotinas.

Souza (2000; 2013) afirma ainda que as teorias do cotidiano estão sustentadas no campo da filosofia e sociologia, sendo as mesmas bastante diversificadas. Tomam como referência a tradição interacionista, inspiradas nos trabalhos de Garfinkel (1984)<sup>12</sup> e Goffman(1985)<sup>13</sup>; na renovação da sociologia compreensiva (Berger; Luckmann,1994)<sup>14</sup> e ainda em novas correntes da fenomenologia (Waldenfels, 1985)<sup>15</sup>. Cada uma dessas abordagens sobre a vida cotidiana apresenta o seu corpus teórico definido e em consequência, seus métodos de trabalho (SOUZA; 2013).

Para Costa (2001), o cotidiano configura-se como um objeto de estudo dentro das ciências sociais, devido à importância de entender a ação do homem neste âmbito, que ainda é um universo a ser descoberto, analisado e interpretado.

Assim, não há uma concepção única sobre o cotidiano. Segundo Guimarães (2002), a teoria da cotidianidade procura trazer novos elementos para se pensar o próprio cotidiano e que permite ir além das formas de pensamento do senso comum. Pois, ao se falar de cotidiano no sentido de representação social do dia a dia, leva-se a pensar diretamente nas ações que dizem respeito às rotinas, a tudo que se realiza empiricamente. No entanto, referir-se ao cotidiano sob um prisma teórico implica em descobrir o incomum no repetido. Neste caso, o significado de cotidianidade evoca uma série de elementos que a comparam, cujos conceitos baseiam-se principalmente na filosofia (GUIMARÃES, 2002).

<sup>12</sup> GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

<sup>13</sup> GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

<sup>14</sup> BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>15</sup> WALDENFELS, B. **In den Netzen der Lebenswelt**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

O cotidiano configura-se como um objeto de estudo dentro das ciências sociais, devido à importância de entender a ação do homem neste âmbito, que ainda é um universo a ser descoberto, analisado e interpretado. (COSTA, 2001, p 33)

Costa (2001) aponta Lukács<sup>16</sup> como um dos teóricos que trabalhou a temática do cotidiano e que influenciou toda uma geração de pensadores a partir das categorias de análise que identificou, ou seja, três determinações presentes no cotidiano: a imediatividade, a heterogeneidade e a superficialidade extensiva. Para Costa (2001), Lukács buscou compreender as articulações entre a vida cotidiana e as objetivações da arte, ciência, magia e religião a partir do paradigma do trabalho.

Segundo o autor, na sociedade moderna, os saberes incorporados ao cotidiano dos indivíduos são funcionais às atividades práticas e imediatas. A funcionalidade da superficialidade extensiva está em fazer das ações cotidianas meras reprodutoras da “normalidade” da vida de cada indivíduo. Coexistem, de maneira absolutamente tranquila, na consciência pragmática do homem do cotidiano, representações de mundo contraditórias em si, sem ao menos ter-se clara essa questão, pois o saber cotidiano é heterogêneo.

Mesmo localizando a lógica do cotidiano adotando as categorias lukasiana de maneira que a questão fique mais inteligível, não é possível solucionar a sua complexidade, uma vez que as variações histórico/sociais que atuam em cada situação singular, em cada sociedade, sempre darão uma abertura precisa a uma atividade reflexiva da consciência, para resgatar sua racionalidade (COSTA, 2001).

Conforme Duran (2007), no Brasil, a temática do cotidiano começou a ser tratada a partir de Agnes Heller, aluna e assistente de Georgs Lukács, e também por Lefebvre, autor de um tratado do cotidiano, no qual apresenta características descritivas da vida cotidiana e cria uma ontologia desta. As obras de Agnes Heller escritas até 1978, em sua fase marxista, trazem relevantes contribuições para a consolidação de consciência ética e política do ser social, tendo como base a ontologia do ser social, sua teoria sobre a vida cotidiana e as necessidades em Marx e seus escritos sobre a ética, moral e política na visão marxista (VERONESE, 2013).

---

<sup>16</sup> LUKACS, George. **Estética I**. Buenos Aires: Grijalbo, 1963.



Para Heller (2004), a vida cotidiana é a reprodução do próprio indivíduo e assim da própria sociedade por meio das objetivações.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. Assim, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. (HELLER, 2004, p. 17)

Todos possuem uma vida cotidiana e dela participam utilizando suas características individuais físicas, afetivas, suas habilidades de administrar situações imediatas, suas capacidades intelectuais e visões ideológicas. O cotidiano é constituído por gestos, relações e atividades que se repetem, nos modos de práticas sociais e ainda nos espaços públicos e privados, os quais são enriquecidos de ambivalência. Na cotidianidade, homens e mulheres exteriorizam paixões, sentidos, capacidades intelectuais, ideias, ideologias, suas crenças, gostos, enfim. Além dos esquemas cotidianos, são possíveis os acessos a outras circunstâncias externas ao cotidiano. O processo de objetivação é caracterizado pela reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, o qual pressupõe uma ação do homem sobre o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim, tudo está objetivado por estar em constante mutação em todas as dimensões da vida. Exemplo, um tijolo se transforma em casa; um bebê balbucia transformando em linguagem (GUIMARÃES, 2002).

Como discípula de Luckacs, Heller também desenvolve seu estudo do cotidiano apropriando-se das identificações categóricas luckasianas. Heller compreende as objetivações como a apropriação dos instrumentos e produtos, que é tudo aquilo que está à disposição para o indivíduo na sociedade. Os costumes estão associados àquilo que é apropriado em que se vive. Assim, o conceito de cotidiano, segundo Heller (2004), está relacionado ao que é vivido e à vida social dos indivíduos

sociais. A heterogeneidade é alteridade a partir do singular, ou seja, todos são diferentes entre si, e, portanto, o cotidiano se fundamentará numa escala hierárquica, pois nenhum indivíduo é capaz de realizar múltiplas ações ao mesmo tempo. As escolhas acabam por ser selecionadas determinando assim, uma hierarquia de valores e por consequência de ações (COSTA, 2001; GUIMARÃES, 2002; VERONESE, 2013).

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogênea, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais (...). A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa “explicação normal” da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo (HELLER, 2004, p 18).

No conjunto de atividades da vida cotidiana são construídos significados categóricos com possibilidades de reproduzirem-se socialmente. Para Heller (2004), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu amadurecimento significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (CARVALHO, 2001; VERONESE, 2013).

As diversas definições apontam para a vivência de senso comum. O ritmo de fruição do viver está ajustado à experiência de saberes que se relacionam com as atividades funcionais ligadas à praticidade de forma voluntária. Conforme Heller (2004), o indivíduo é simultaneamente ser particular e ser genérico, sendo capaz de participar de um sistema de rotina diária pelos ambientes em que circula processando divertimentos, atividades sociais, civis etc. Também reage de modo funcional diante das atividades programadas e imediatas conforme a sua realidade social. A isto Guimarães (2002) explica, fundamentado em Heller, como “espontaneísmo”, o que está presente no comportamento do cotidiano na qualidade de ações não planejadas, assim caracterizadas em decorrência de um momento específico que está sendo

vivido. Todavia, espontaneamente pode vivenciar o sistema de atividades do dia a dia e ao mesmo tempo outras situações fora dele em face de que o cotidiano se apresenta como um campo aberto, onde cada pessoa não vive tão somente uma rotina diária, mas migra para outros níveis de realidade. No contexto das práticas cotidianas, estão as ações voltadas para a subsistência e as apropriações dos bens culturais, hábitos, tradições e valores acumulados pela sociedade que caracterizam o aspecto genérico (CHIZZOTTI,1992; PENIN,1995; HELLER, 2004; DURAN, 2007; BENEDETTI & KERR, 2008; GUIMARÃES, 2002; VERONESE, 2013).

Para Souza (2000), ao se refletir sobre vida cotidiana não se entende apenas o vivido no plano do indivíduo, nem a interação pura e simples, nem as posições coletivas e nem as ideias da frequência das ações (rotinas, estagnação, banalidades). Ainda que o cotidiano seja um atributo do ator individual, todos possuem uma relação socioespacial de maneira ativa e passiva em que os valores bem como o senso comum são capazes de revelar valores e estruturas, ou seja, são estabelecidos vínculos estreitos entre conteúdo e a lógica social. Sob o ponto de vista das Ciências Sociais a concepção de cotidiano é tomada como um local de processos, de crenças, de encontros carregados pelo sentido comunicativo e interativo com significações culturais, sobre o qual os participantes constroem suas identidades.

O processo de aprendizado espontâneo que ocorre através na inserção de cada pessoa desde o nascimento, na vida cotidiana de sua sociedade, define as orientações, preferências, hábitos e atitudes individuais. Esse processo se tornará fundamental para os demais processos de aprendizagem (escolar, profissional etc.). Berger e Lucmann (*apud* BENEDETTI & KERR, 2008) denominam esse processo de socialização primária. Esse processo é mediado pelos personagens mais próximos do indivíduo na infância, como os pais e familiares e outros que lhe ofereçam um nível significativo de afetividade. O ponto de interesse neste contexto está na necessidade de focar as aprendizagens e práticas musicais ocorridas no cotidiano, uma vez que as experiências estéticas também acontecem no dia a dia por meio das imagens diárias, da televisão, dos livros, do ambiente sonoro, sobretudo ao considerar sua função e efeitos e não somente diante de obras de Arte consagradas.

No dia a dia, convive-se com música e a mesma é praticamente inserida em variados ambientes e acompanha diversas situações (residências, festas, reuniões

amistosas, eventos comemorativos etc.) sem dificuldades. Logo, o aprendizado da música acontece devido à ação individual (aprender para si), às situações sociais relacionadas com a música, podendo ser ativas no sentido de trabalho com o corpo, voz e instrumentos ou apenas por apreciação. Nessa compreensão, a valorização da experiência vivida apresenta maiores níveis de significação na qualidade de acessar o sensível-concreto. Por isso, é relevante pensar uma didática que aproxime o aluno de sua realidade, de considerar a aprendizagem em contextos sociais amplos para então verificar as bases a serem operadas no âmbito da sala de aula (SOUZA, 2008; BENEDETTI & KERR, 2008).

Segundo Penna (2012), se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza, mas também outras maneiras chamadas de educação informal, ligadas a diferentes práticas culturais populares. E mais ainda: para alguém que nunca participou de algo que possa ser socialmente reconhecido como uma “atividade musical”, musicalizam as suas experiências de vida, dispersas e assistemáticas – o ouvir música (no rádio, no CD, no mp3...), dançar, batucar na mesa de um bar etc. -, experiências estas que funcionam, digamos, como uma forma “espontânea” de se musicalizar. (PENNA, 2012, p. 33)

A educação não formal alcançada por meio de vivências assistemáticas, denominada por Penna (2012) de “musicalização espontânea”, ocorre num movimento de manifestações musicais diversificadas no leque de experiências (coral da igreja, canto de procissão, concerto de orquestra, apresentações folclóricas, roda de amigo etc.) e através de produções que também podem divergir: obras eruditas, canções populares e produções da indústria cultural. Essas formas estão diretamente em conexão imediata com as condições socioculturais do indivíduo. Presume-se que no dia a dia todos os ambientes são invadidos por música e cada vez mais é frequente sua utilização massiva, que indica significações variáveis para o ser humano e aponta para variadas possibilidades de aprender música sem necessariamente passar pelas formalizações da escola. Logo, as experiências estéticas que ocorrem culturalmente em situações cotidianas demonstram sua forte participação na formação musical de cada indivíduo.

Segundo Ilari (2009), a música é algo que acompanha todas as atividades cotidianas e em outras se reserva para momentos específicos da vida da comunidade. Portanto, as relações da música com o homem e seu contexto sociocultural indicam a dimensão do ensino e aprendizagem partindo das temáticas do cotidiano (SOUZA, 2000; 2009; QUEIROZ 2004; ILARI, 2009; PENNA, 2012).

De acordo com Penna (2012), a arte como atividade essencialmente humana torna-se um meio pelo qual o homem constroi significações na sua relação com o mundo. A música como linguagem artística culturalmente construída diferencia-se quanto ao tempo e de sociedade para sociedade. No Brasil, convivem várias práticas musicais distintas, diversos grupos que produzem e apreciam determinado tipo de música nas formas populares, eruditas e de manifestações da cultura de massa.

Para Souza (2009), sob o olhar das teorias do cotidiano, o sujeito é imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica repleta de significações culturais, o que demonstra que a aprendizagem está constituída de experiências que cada pessoa realiza no mundo, dentro de um processo que pode ser consciente ou inconsciente, porém com sentidos.

Considerando esses pontos e fundamentando-me em pesquisas realizadas por educadores como Souza (2000; 2009), entendo que aprender e ensinar música a partir de vivências cotidianas significa olhar para as formas de socialização e para as novas tecnologias (celular, mp3, mp4, Ipods, *tablets*, bem como outros meios) vislumbrando novas maneiras de se aplicar a pedagogia musical, valendo atentar para elementos como: o imaginário infantil, o consumo de música, as formas de o aluno se comunicar musicalmente, de fazer, de ouvir e reagir; a formação de identidades influenciadas pelos meios de comunicação em massa, os objetos e situações presentes no dia a dia, o conteúdo midiático e suas influências no comportamento e ações, independente da faixa etária, os recursos tecnológicos, dentre outros.

As novas configurações tecnológicas que garantem a multifuncionalidade, a portabilidade, a facilidade de acesso, trouxeram a possibilidade de vivenciar simultaneamente imagens, sons e textos e estão fazendo parte cada vez mais do dia a dia de crianças e adolescentes, sem desconsiderar as mídias estáticas como a

televisão. Esta ainda possui significativa participação na formação de cultura e na elaboração e inovação de conhecimento (RAMOS, 2002).

De acordo com Subtil (2007), há algum tempo era comum selecionar diferentes músicas considerando-as serem indicativas para determinadas faixas de idade e algumas vezes até mesmo para classes sociais. Na atualidade, dada a produção midiática massiva, isso já não acontece. Existe uma socialização e em algum nível, uma homogeneização de variadas músicas. Crianças, adolescentes e adultos curtem e reproduzem músicas de sucesso que são veiculadas pelas rádios, pelos programas de TV, novelas e comerciais. Os aparelhos midiáticos com funcionalidade comunicativa, de interação favorecem tal conjuntura por sua acessibilidade às músicas e informações a qualquer momento, conforme o desejo, além de permitir a privacidade e escolha de tempo nos mais diversos ambientes que circulam (SOUZA, 2009).

Dentro dessas possibilidades de vivenciar a música, percebe-se que a mídia, ladeada pelas tradições familiares e ainda pela escola, possui influência ativa na formação das preferências ou gostos de música, uma vez que esta é uma das linguagens artísticas, segundo Subtil (2007), a de posse mais acessível em razão da facilidade de aquisição e fruição dos objetos musicais – CDs, aparelhos e programas musicais radiofônicos e televisivos e ainda aqueles veiculados pela internet. Durante a convivência com essas instâncias de socialização (família, mídia, escola), que para Setton (2002)<sup>17</sup> *apud* SOUZA, 2009) são instâncias que dão forma a uma dinâmica de relação interdependente, são construídas as preferências estéticas e estabelecidas as interações com a cultura de modo a formar a identidade musical além de ser ativa nas definições das preferências estéticas e da relação de cada um com a cultura de modo a formar identidades. A compreensão dessas relações sugere ampliar novas maneiras de conduzir a educação musical na escola de modo a abranger diversas culturas e interagir com os objetos tecnológicos e outros aspectos que contextualizam o cotidiano dos alunos.

No espaço escolar, são compartilhados variados estilos musicais em roda de amigos, transmissão pelos docentes, utilizando (ou não) os recursos tecnológicos.

---

<sup>17</sup> SETTON, M. das G. J. A teoria do habitus e Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

Souza (2009) sugere aproximar-se do significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e as condições do cotidiano dos mesmos bem como os aspectos que os levam a preferir determinados estilos musicais e observar o que os satisfaz. Em face à influência causada pelas transformações culturais e sociais, são necessárias atitudes educacionais que compatibilizem com a realidade dos alunos de modo que as práticas musicais sejam significativas no cotidiano escolar.

É importante não confundir as novas atitudes educacionais com a substituição da pedagogia musical por entretenimento ou impor um estilo de música ao outro, pois a função do ensino da música é ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais. A música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa.

Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura mais geral. Também se buscam formas específicas de práticas músico-pedagógicas cotidianas com foco em temas como consumo, recepção de música, músicas da mídia, culturas musicais de rua e formação de identidades através dos meios de comunicação (LOUREIRO, 2004; PENNA, 2012; SOUZA, 2009).

Falar sobre o cotidiano e suas relações com a educação musical não apenas inclui o aspecto de que a aula de música deveria se orientar por aquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais, ou seja, por aquilo que eles trazem como hábito e preferências musicais. O tema considera também possibilidades de inserção da música como reflexo de biografia do aluno, isto é, da música como reflexo de vida e das experiências estéticas que ele vivencia diariamente. Segundo Souza (2009, p. 11), os padrões de preferências musicais dependem dos próprios sujeitos, de acordo com as situações concretas e perspectivas de vida e de experiências individuais.

A educação musical na escola não tem como objetivo impor determinado estilo musical ou simplesmente formar um músico profissional, embora os conhecimentos referentes à teoria musical sejam relevantes. Visa oferecer ao estudante oportunidades de compreender a música no plano expressivo e como utilizar a linguagem musical. Diante da existência de uma cultura comum transmitida

literalmente e metaforicamente por meio do rádio, da televisão, da internet e do compartilhamento através dos aparelhos tecnológicos, educadores são desafiados a ampliar seus repertórios, repensar suas propostas de ensino e ter o cuidado para não rejeitar ou tornar inferior com *status* moral e estético as tradições musicais dos alunos por se diferenciarem daquelas inseridas na cultura do professor. A este é sugerido mirar nas rápidas mudanças culturais e valores da sociedade e não ignorar as possibilidades musicais das tradições afro-americanas (*funk, rap, hip hop, pop, etc.*) devido à sua estrutura se diferenciar da tradição erudita (SWANWICK, 2003; HENTSCHEKE, 1993, FERNANDES, 2013).

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Acredito que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical (QUEIROZ, 2004, p 103).

Ao vislumbrar que diferentes culturas musicais estarão presentes na sala de aula, torna-se interessante compreender a necessidade de abranger os diferentes “mundos musicais” característicos de cada realidade. Para Queiroz (2004), a educação musical no Brasil tem pontuado os diferentes universos musicais do país em um processo de busca de inter-relação entre aspectos “plurais” mais abrangentes do ensino da música com particularidades de configuração de identidade musical.

Penna (2012) cita duas atitudes renovadoras imprescindíveis: disposição de buscar e experimentar alternativas de modo consciente e sem levantar críticas aos modelos tradicionais de ensino de música; e encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música está em constante movimento.

Seja qual for a atitude, ela estará fundamentada em princípios que podem ser denominados educacionais, e constituem tendências pedagógicas que orientam o trabalho educativo escolar, onde se desenvolve o ensino da música. A próxima subseção tratará dessas tendências.



## 2.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para Morandi (2002) os modos de pensar a educação estão vinculados à imagem que o homem faz de si mesmo, de sua relação com o mundo e os outros, com a razão que ele se confere. Pensar a educação supõe se referir aos contornos dos modos de pensar a que o homem se consagrou para construir sua existência e sua própria reflexão.

A educação é uma das atividades mais elementares do homem: ele se inscreve no princípio de uma sociedade e do desenvolvimento dos indivíduos. Ela se renova sem cessar, no duplo sentido de novidade e de devir, por meio dos nascimentos, mas igualmente pela evolução das sociedades. Esse princípio universal é descrito como um fundamento antropológico que liga o indivíduo à espécie, à cultura e à sociedade. (MORANDI, 2002, p 19)

As tendências educacionais são expressão de uma concepção de ser humano, de vida e de mundo, de uma filosofia da educação (OLIVEIRA, 2006). Segundo Queiroz & Moita (2007), as tendências pedagógicas têm sua origem em movimentos sociais em tempos e contextos históricos particulares, que fundamentadas em diferentes correntes sociofilosóficas, influenciaram as práticas pedagógicas buscando atender às expectativas da sociedade, fossem das classes dominantes ou das classes de trabalhadores.

Libâneo (2012) afirma que a escola desempenha funções que lhe são dadas pela sociedade, esta constituída por classes (sociais) com interesses antagônicos. Assim, as práticas escolares não estão reduzidas ao trabalho estritamente pedagógico, mas apresentam condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, conseqüentemente, distintos pressupostos quanto ao papel da escola, aprendizagem, técnicas pedagógicas, relações professor-aluno etc.

Segundo Libâneo (2012) e Ferraz & Fusari (2009), os professores que adotam a postura mais otimista demonstram uma percepção mais ampla de sua prática que é capaz de explicitar suas convicções. Baseiam-se na concepção escolar idealística no sentido de que a educação é capaz de mudar as práticas sociais. A postura oposta fundamenta-se na crença de que a sociedade, com suas práticas, exerce o poder de

determinar a educação, vista como reprodutora da sociedade, desprovida da capacidade de mudança.

A prática docente está firmada em proposições pedagógicas incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas por colegas mais velhos. Neste sentido, se refletem na maneira como os professores organizam os conteúdos das matérias, a escolha de técnicas de ensino e a avaliação, revelando uma ligação com pressupostos teórico-metodológicos de modo explícito ou implícito.

As posições relativas, os modos de disposição e organização dos tempos, assim como as interpretações que os próprios docentes fazem das formas e utilização e emprego do espaço e tempo na escola denotam aspectos tácitos das relações sociais (FERRAZ & FUSARI, 2009; MILSTEIN & MENDES, 2010).

O estudo das tendências pedagógicas permite um vislumbre da trajetória político-pedagógica e a reflexão sobre a problemática educacional, seus critérios, classificações e diferenças de teorias e abordagens metodológicas bem como as formas aplicadas na prática escolar (OLIVEIRA, 2006; QUEIROZ & MOITA, 2007).

Em face dos pressupostos expostos, neste tópico apresento um levantamento das tendências pedagógicas que vêm orientando práticas educacionais no Brasil, bem como identifico aquelas que constituíram a formação do pensamento educacional no país e suas relações com as teorias acríticas e críticas considerando as publicações de Saviani (1983), Oliveira (2006), Libâneo (2012), Ferraz & Fusari (2009), Queiroz & Moita (2007).

Segundo Libâneo (2012, p. 21):

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

As tendências pedagógicas podem ser classificadas em **liberais**, as quais estão vinculadas às características do pensamento filosófico liberal; e **progressistas**, que partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012).

As tendências liberais são: (1) pedagogia tradicional; (2) pedagogia renovada ou pedagogia nova e (3) pedagogia tecnicista.

Vale ressaltar que Libâneo (2012), ao adentrar no discurso sobre a pedagogia renovada, utiliza os termos renovada progressivista e não-diretiva caracterizando-as separadamente. Queiroz & Moita (2007) classificam como tendência liberal renovada e tendência renovadora não-diretiva expondo-as sucintamente e citando as designações renovada progressista ou pragmática. Saviani (1983) e Oliveira (2006) usam também a denominação pedagogia nova. Ferraz & Fusari (2009) apresentam a expressão pedagogia renovada e expõem outros termos pelos quais essa pedagogia também é conhecida: Movimento do Escolanovismo ou Escola Nova. Nesta pesquisa, utilizarei a terminologia pedagogia renovada.

Libâneo (2012) divide a Pedagogia Progressista em três tendências: pedagogia progressista libertadora, pedagogia progressista libertária e pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Segundo o autor, as tendências pedagógicas liberais surgiram no século XIX, receberam contribuições do liberalismo ocidental, do sistema capitalista e foram também influenciadas pelas ideias da Revolução Francesa (1789), de “igualdade, liberdade e fraternidade”. A doutrina liberal sustentou a justificação do sistema capitalista ao advogar a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, ao firmar uma forma de organização social com base na propriedade privada dos meios de produção, denominada sociedade de classes. Logo, o termo **liberal** não se relaciona com o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como é usado habitualmente, sendo a pedagogia liberal uma manifestação própria da sociedade de classes, onde o saber é o instrumento entre o dominador e dominado (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012).

### **2.2.1 Tendência Pedagógica Liberal**

A tendência pedagógica liberal, segundo Libâneo (2012), sustenta a ideia de que a função da escola é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, conforme as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do

desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

#### 2.2.1.1 Tendência Liberal Tradicional

Para Queiroz & Moita (2007) e Libâneo (2012), a tendência tradicional atribui à escola o papel de preparar para assumir posições na sociedade, considerando que o acesso à escola delegava-se aos filhos pertencentes às classes burguesas. A escola deve comprometer-se em fazer o repasse do conhecimento intelectual e moral, sendo o caminho cultural e a direção ao saber o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem para conquistar uma posição junto aos mais capazes. Assim, a preparação intelectual e moral dos alunos visa assumir seu papel na sociedade. Os conteúdos são conhecimentos e valores sociais acumulados repassados ao longo do tempo na qualidade de verdades absolutas através dos tempos, separados da experiência dos alunos bem com das realidades sociais. Libâneo (2012) acrescenta que os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais.

Na relação professor e aluno predomina a autoridade do professor, na qualidade de único detentor do saber, que transmite um conteúdo denso e livresco unido a uma disciplina imposta a fim de assegurar a atenção e o silêncio dos discentes. Estes reservam-se à atitude receptiva passiva. Os métodos de ensino baseiam-se na demonstração verbal da matéria e/ ou por meios de modelos e conseqüentemente a aprendizagem é receptiva e mecânica, sem considerar as características próprias de cada idade (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012).

A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade (...). A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. À transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas

dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). (LIBÂNEO, 2012, p. 25)

### 2.2.1.2 Tendência Liberal Renovada

A tendência liberal renovada manifesta-se como **renovada progressista** ou **pragmática**, cujos representantes principais são John Dewey<sup>18</sup> e Anísio Teixeira<sup>19</sup>; **renovada não-diretiva**, de veemente inspiração em Carl Rogers<sup>20</sup>, que enfatiza a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais. Dentro dessa tendência, existem especificidades e propostas de práticas pedagógicas diferentes. As versões da pedagogia liberal renovada têm em comum a defesa da formação do indivíduo como ser livre, ativo e social. A função da escola é a de adequar as necessidades individuais ao meio social, possibilitando a aprendizagem por meio da descoberta, direcionada no interesse do aluno de modo a garantir a construção do conhecimento, o qual também deve partir do interesse do aluno. Nessa tendência, o professor e os conteúdos disciplinares são retirados do centro do processo pedagógico que passa a focar no aluno ou no grupo. Estes devem ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor, que deve ter o papel de facilitador do ensino (QUEIROZ & MOITA, 2007).

Libâneo (2012) pontua que a tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, sendo que a educação é um processo interno, não externo. Logo, parte das necessidades e interesses individuais para a adaptação ao meio. O autor também expõe separadamente as especificidades da tendência liberal renovada: progressista e não-diretiva e explica que a designação “progressista” vem de “educação progressiva”, termo usado por Anísio Teixeira<sup>21</sup> para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico (ideia equivalente à “evolução” em biologia).

<sup>18</sup> John Dewey (Burlington, Vermont, 1859-1952), filósofo e educador.

<sup>19</sup> Anísio Spínola Teixeira (Caetitê - BA, 1900-1971), educador, advogado e escritor.

<sup>20</sup> Carl Ransom Rogers La Jolla (Califórnia - EUA, 1902-1987), psicólogo.

<sup>21</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1950.

A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada **progressivista**, ou, **pragmatista**, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações inter-pessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.(LIBÂNEO, 2012, p. 23)

De acordo com Libâneo (2012), na concepção liberal **renovada progressista** a escola precisa adequar-se às necessidades individuais ao meio social e, para alcançar tal finalidade, ela deve organizar-se de modo a retratar, o quanto possível, a vida. Cabe também à escola, suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se dentro de um processo ativo de construção e reconstrução do objeto e numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. Os conteúdos de ensino são estabelecidos em função das experiências vivenciadas pelo sujeito diante de desafios cognitivos e situações problemáticas. Os processos de aquisição do saber e as habilidades cognitivas são mais valorizados do que os conteúdos organizados de forma racional.

A tônica “aprender fazendo” está constantemente presente e valorizam-se as tentativas experimentais, a descoberta e o estudo do meio natural e social. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori<sup>22</sup>, Decroly<sup>23</sup>, Cousinet<sup>24</sup> e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento, em que o papel do professor é auxiliar o desenvolvimento espontâneo da criança e ao intervir visa dar forma ao raciocínio da mesma. Trata-se de uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal e assim o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva a fim de ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à proporção que os êxitos e esforços são explicitamente reconhecidos pelo professor (LIBÂNEO, 2012).

---

<sup>22</sup> Maria Montessori (Chiaravalle, 1870-1952), médica e educadora

<sup>23</sup> Jean-Ovide Decroly (Renaix, 1871-1932), médico, psicólogo, professor.

<sup>24</sup> Roger Cousinet (Arcueil – França, 1881-1973, pedagogo.

Na tendência **renovada não-diretiva** há o objetivo de empregar todo esforço para que seja estabelecida uma atmosfera que favoreça a mudança dentro do indivíduo, isto é, uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. O papel da escola é acentuado na formação de atitudes, priorizando mais a solução dos problemas psicológicos do que os pedagógicos ou sociais. Os conteúdos são estabelecidos com base na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos, uma vez que esta tendência se concentra nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação. Os processos de ensino tornam-se facilitadores na busca do conhecimento pelos estudantes, entretanto são dispensáveis. Ao professor cabe desenvolver um estilo próprio que facilite a aprendizagem dos alunos. A educação é centralizada no aluno, e visa formar uma personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor torna-se responsável em garantir um relacionamento de respeito e autêntico. Toda intervenção é ameaçadora e inibidora da aprendizagem. Valoriza também a autoavaliação (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012).

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação (LIBÂNEO, 2012, p. 29).

### 2.2.1.3 A Tendência Liberal Tecnicista

Para Queiroz & Moita (2007) a tendência liberal tecnicista tem como principal objetivo atender aos interesses da sociedade capitalista, inspirada especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamental organizada por Skinner<sup>25</sup>, que apresenta a neutralidade científica como verdade inquestionável bem como a transposição dos acontecimentos "naturais" à sociedade.

---

<sup>25</sup> Burrhus Frederic Skinner (Susquehanna, 1904-1990), psicólogo, pesquisador.

Segundo Libâneo (2012), num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola serve para fins modeladores do comportamento humano por meio de técnicas específicas. A pedagogia tecnicista subordina a educação à sociedade tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina, cientificamente, nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas.

O “tecnicismo educacional” (QUEIROZ & MOITA, 2007), inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica, constituiu-se numa prática pedagógica fortemente controladora tanto das ações praticadas pelos alunos como dos professores, que são direcionadas por atividades programadas, repetitivas, com riqueza e detalhes, porém, desprovida de reflexão. A tecnologia na qualidade de aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico é considerada como o meio eficaz de obter a maximização da produção e assegurar um ótimo funcionamento da sociedade. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Nesse contexto, a escola passa a ter seu trabalho fragmentado com o objetivo de produzir os “produtos” sonhados e demandados pela sociedade capitalista e industrial, tais como a instrução programada, o microensino, o teleensino entre outras. À educação, subordinada à sociedade capitalista, cabe a tarefa de fornecer mão de obra qualificada a fim de atender ao mercado (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007).

Conforme as afirmações de Libâneo (2012) e Queiroz & Moita (2007) os conteúdos são baseados nos princípios científicos, manuais e módulos de autoinstrução. Trata-se de informações que são ordenadas numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É considerada matéria de ensino somente o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável, de modo que os conteúdos sejam decorrentes da ciência objetiva, afastando qualquer possibilidade de subjetividade. Os métodos de ensino se reservam aos procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações. A relação professor-aluno é objetiva, com uma comunicação exclusivamente técnica, em que o professor transmite informações



e aos alunos cabe fixá-las, sendo dispensados debates, discussões e questionamentos (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007).

Para Libâneo (2012), as teorias da aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da aprendizagem bem diferente de quando foi inserido no processo de ensino. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento por meio do reforço das respostas que se quer obter. Portanto, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual diante dos objetivos estabelecidos. O enfoque diretivo do ensino é centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. A ciência pedagógica parte da psicologia para descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. A motivação, a retenção e a transferência na qualidade de componentes da aprendizagem, decorrem da aplicação do comportamento operante (LIBÂNEO, 2012, p. 31-32).

Queiroz & Moita (2007) argumentam que a educação subordinada à sociedade capitalista traz para os alunos e para as escolas consequências perversas devido ao conhecimento ser exclusivamente fragmentado e calcado na crescente especialização da ciência, pois compromete a construção de uma visão global por parte dos educadores e alunos, impossibilitando ou dificultando o desenvolvimento de um ser humano mais integrado interiormente e participante socialmente. Dentre as consequências citadas por Queiroz & Moita (2007) destaco:

- A sociedade passou a atribuir tanto à escola quanto à sua tecnologia a responsabilidade do processo de aprendizagem, negando os saberes trazidos pelos alunos e também pelos professores;

- O professor passou a ser refém da técnica repassada pelos manuais e o aluno a ser um mero reproduzidor de respostas pré-estabelecidas pela escola. Assim, a mentalidade de lograr o sucesso na vida e na escola baseia-se no sistema de responder corretamente conforme o que foi ensinado e reproduzir o que se aprendeu sem refletir ou questionar e nem criar algo novo;

- O fato de inculcar a ideia de que o aprender não é algo inerente ao ser humano, mas sim o processo que ocorre a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas;

De acordo com Oliveira (2006), a pedagogia tecnicista fundamenta-se além da psicologia behaviorista, em pressupostos filosóficos do positivismo, segundo os quais o ser humano é visto como indivíduo capaz conhecer a realidade mediante a metodologia experimental e é regido pelas leis formais da ciência e pelas leis da natureza, sendo a natureza humana compreendida pela racionalidade técnica.

### **2.2.2 Tendência Pedagógica Progressista**

As tendências pedagógicas progressistas, segundo Queiroz & Moita (2007), surgem na França a partir de 1968, as quais apresentam a concepção da escola reprodutora da classe dominante. Dentre as teorias que sustentam as tendências progressistas, em nível mundial, destacam-se: a Teoria de Louis Althusser<sup>26</sup> e a Teoria de Pierre Bourdieu<sup>27</sup> e Jean-Claude Passeron<sup>28</sup>.

Althusser, seguindo o pensamento marxista que julga o Estado como instrumento de repressão e que garante a dominação de uma classe sobre a outra, distingue no Estado os aparelhos repressivos de Estado (o governo, a administração, os tribunais etc.) e os aparelhos ideológicos de Estado (PILETTI, 2009). De acordo com Oliveira (2006), a Teoria de Louis Althusser considera que o Estado atua por meios de Aparelhos Ideológicos do Estado (igreja, escola, família, meios de comunicação de massa, sindicatos, partidos políticos etc.) a fim de reproduzir as relações de produção do sistema capitalista. Tal reprodução ocorre por meio da formação dos agentes responsáveis pela operacionalização do sistema de produção (militares, políticos, administradores, padres, professores).

Na Teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, o ensino é exercido através de uma relação de poder manifestado por meio da transmissão das ideias e da cultura da classe economicamente dominante sobre a dominada. É um ensino compreendido como violência simbólica. Esta pode se manifestar por meio de

---

<sup>26</sup> Louis Althusser Birmandreis (Argélia, 1918-1990), filósofo.

<sup>27</sup> Pierre Félix Bourdieu (Denguin - França, 1930-2002), sociólogo.

<sup>28</sup> Jean-Claude Passeron (Niza, 1930), sociólogo.

variadas formas como: formação de opinião pública através dos meios de comunicação de massa, pregação religiosa, atividades artísticas e literárias, propaganda, moda e educação familiar e escolar etc. (OLIVEIRA, 2006).

Libâneo (2012) explica que o termo “progressista”, emprestado de Snyders<sup>29</sup>, é usado para designar as tendências que sustentam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação a partir de uma análise crítica das realidades sociais. O autor afirma que a tendência pedagógica progressista não se estabelece oficialmente em uma sociedade capitalista. Portanto, torna-se um instrumento de luta dos professores bem como de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista manifesta-se em três tendências: **libertadora**, **libertária**, **crítico-social dos conteúdos** (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007).

A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire<sup>30</sup>; a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social dos conteúdos* que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. (LIBÂNEO, 2012, p. 33)

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica.

#### 2.2.2.1 Tendência Progressista Libertadora

A tendência progressista libertadora, quando adotada na escola, as atividades devem centralizar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas quanto à realidade social imediata. O professor deveria agir como coordenador de atividades atuando juntamente com os alunos. A presença dessa tendência em escolas públicas de vários níveis e em universidades foi superior em relação a escolas privadas, em razão de suas características de movimento popular (QUEIROZ & MOITA, 2007).

<sup>29</sup> SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

<sup>30</sup> Paulo Reglus Neves Freire (Recife-PE, 1921-1997), educador, pedagogo e filósofo.

A pedagogia libertadora atua como uma educação “não formal”<sup>31</sup>. Não há uma consolidação de uma proposta pedagógica explícita, mas uma opção didática já aplicada nos chamados “círculos de cultura” (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007). Portanto, Libâneo (2012) assevera que na educação escolar, a pedagogia libertadora é defendida como uma atividade necessária a fim de que professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, conseguem alcançar um nível de consciência dessa mesma realidade, para nela atuarem no sentido de transformação social. A escola assume uma posição crítica, pois proporciona abertura para questionamentos sobre a relação do homem no seu meio. Permite ao aluno refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas, possibilitando o pensar no engajamento do homem em lutas por sua libertação. O conteúdo compreende temas geradores extraídos da experiência de vida do aluno. O aluno avalia a si mesmo ou pode ocorrer a avaliação mútua (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007).

#### 2.2.2.2 Tendência Progressista Libertária

A pedagogia libertária apresenta como fundamento a realização de modificações institucionais, crendo que ao iniciar em níveis menores (subalternos) iriam modificando todo o sistema, sem a preocupação de definir modelos a priori, mas negando-se a reconhecer qualquer forma de autoridade ou poder. Logo, o foco dessa pedagogia é o social, o coletivo em contraposição ao autoritarismo, ressaltando práticas educativas de autogestão, com autonomia e liberdade do grupo para gerenciar sistemas administrativos e ações pedagógicas na escola. Nesse contexto, o sentido político compreende o indivíduo como produto social e o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. Aproveitando a margem de liberdade do sistema, essa pedagogia visa à criação de grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários – associações, grupos informais, escolas autogestionárias (QUEIROZ & MOITA, 2007; OLIVEIRA, 2006; LIBÂNEO, 2012).

Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos de mães, comunitários,

---

<sup>31</sup> Não institucionalizada (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007).

associações de moradores etc., para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade. A necessidade premente era concretizar a democracia, recém criada, através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa. (QUEIROZ;MOITA, 2007, p .13)

Conforme Queiroz & Moita (2007), Libâneo (2012) e Oliveira (2006), a escola é vista como fator de transformação social. A relação professor-aluno é não diretiva, onde o professor se enquadra na categoria de monitor disposto a auxiliar o aluno. A metodologia de ensino é a vivência grupal, na forma de autogestão que proporcionará aos alunos o encontro das bases satisfatórias de sua própria “instituição”, uma vez que os conteúdos são resultantes das necessidades do grupo. Em termos de avaliação, o próprio aluno se autoavalia.

### 2.2.2.3 Tendência Progressista “crítico-social dos conteúdos”

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos defende a difusão de conteúdos culturais, universais, concretos que são indissociáveis das realidades sociais. Essa tendência apresenta uma proposta superadora das tendências tradicional e renovada, pois atribui significativa relevância à ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta, uma vez que não se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional e nem de sua substituição pela descoberta e expressão de opinião de um modo livre na concepção renovada. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.

Considerando que o alvo é a aquisição de um saber vinculado às realidades sociais, esta tendência foca na metodologia de ensino que favoreça a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos de modo que estes reconheçam nos conteúdos o auxílio direcionado à compreensão da realidade (prática social). Assim, o aluno é visto como ser social, enquanto o professor atua como mediador entre o aluno e os conteúdos, nos quais por esforço próprio o aluno pode se reconhecer e ampliar sua própria experiência. Os domínios dos conteúdos científicos, a construção de habilidades e o raciocínio científico são indispensáveis para a

formação de uma consciência crítica diante da realidade social (LIBÂNEO, 2012; QUEIROZ & MOITA, 2007).

### **2.2.3 As tendências pedagógicas e sua relação com as teorias não-críticas e críticas da educação**

Na educação brasileira as tendências liberais têm se manifestado nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, mesmo que inconsciente, ora na forma conservadora e ora renovada. Essas tendências concebem que a educação escolar possui uma capacidade singular de assegurar a construção de uma sociedade igualitária, democrática, pois uma das responsabilidades da escola é solucionar os desvios e problemas sociais. As teorias de educação que sustentam tal posicionamento são denominadas de **teorias não-críticas**. Já as tendências pedagógicas progressistas correspondem às **teorias críticas**, pois apontam para uma educação conscientizadora e para um redimensionamento do trabalho escolar público (LIBÂNEO, 2012; OLIVEIRA, 2006; FERRAZ; FUSARI, 2009).

Segundo Saviani (1983), para as teorias não-críticas a sociedade apresenta-se essencialmente harmoniosa e tende a integrar os seus membros. A educação constitui uma imagem homogeneizadora a fim de reforçar os laços sociais e garantir a integração dos indivíduos no corpo social. A educação sustenta uma imagem de autonomia a ponto de exercer uma função decisiva na conformação da sociedade evitando sua desagregação e garantindo a construção de uma sociedade igualitária. Nas teorias não-críticas estão inseridas as pedagogias liberais tradicional, renovada e tecnicista (SAVIANI, 1983).

Segundo Queiroz & Moita (2007) e Oliveira (2006), as pedagogias liberais justificam a sociedade de classes por considerar a escola como responsável por formar indivíduos para desempenhar papéis sociais tendo como base aptidões. No Brasil Colonial, os jesuítas se lançaram à pedagogia tradicional, a qual estava absolutamente centrada no professor, considerado o único detentor do saber, e encaminhavam seus educandos para assumir posições sociais, já que somente os filhos dos burgueses tinham acesso à escola e a esta cabia repassar o conhecimento moral e intelectual, pois assim estaria assegurada a ascensão dos burgueses bem como a manutenção do sistema político social vigente (QUEIROZ, MOITA, 2007).

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. (SAVIANI, 1983, p. 5)

De acordo com Saviani (1983), ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola nos moldes da pedagogia liberal tradicional, sucedeu uma decepção, pois além de a referida escola não alcançar suas aspirações de universalização, o ingresso à mesma era limitado e nem todos que ingressavam ao ambiente escolar eram bem sucedidos e ainda, nem todos os alunos qualificados para ocupar posições sociais elevadas se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

Por volta dos anos 1920 e 1930, o pensamento liberal democrático consolidou-se no Brasil e defende a escola pública para todas as camadas sociais. A pedagogia renovada no seu início contrapõe-se à pedagogia tradicional, interpretando a educação de um modo novo vislumbrando o ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática, baseados na crença de que a educação escolar promoverá a adaptação dos estudantes ao seu ambiente social. Assim, apresentam propostas de experiências cognitivas que devem ocorrer de modo ativo e progressivo, considerando as necessidades e motivações individuais dos alunos, pois defende que a formação do indivíduo como ser livre, ativo e social (FERRAZ; FUSARI, 2009; QUEIROZ & MOITA, 2007).

Para Gadotti (2006), nas décadas de 1920 e 1930 cresceu a crença nas possibilidades da escola e a luta pela educação pública gratuita ganhou força. A introdução de novas técnicas e de uma escola "ativista" voltada para a vida renovaram as esperanças de que a paz social e o desenvolvimento integral poderiam ser conduzidos pela escola. Todavia, as convulsões sociais no mundo inteiro mostraram o quanto era frágil a contribuição da escola e que a educação não oferecia nenhuma garantia de "dias melhores".

Saviani (1983) afirma que a proposta renovada não atingiu a mudança organizacional dos sistemas escolares, pois demandava razões que implicavam em investimentos superiores ao da escola tradicional. Assim, a "Escola Nova" organizou-

se basicamente no formato de escolas experimentais ou núcleos raros bem equipados e circunscritos a pequenos grupos elitistas. Todavia, muitos educadores adotaram o ideário da pedagogia renovada, o que gerou consequências negativas maiores do que as mudanças positivas. Devido ao afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conteúdos, houve um rebaixamento do nível do ensino destinado às camadas mais populares, para as quais a escola é frequentemente o único acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, nas escolas de elite o movimento “Escola Nova” provocou o aprimoramento da qualidade do ensino.

Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante". (SAVIANI, 1983, p. 11)

A tendência pedagógica tecnicista chega ao sistema educacional brasileiro entre 1960 e 1970, momento de desprestígio da pedagogia renovada e momento em que o país encontra-se sob força do regime militar e as elites por sua vez estavam interessadas em um tipo de educação que fosse voltada às grandes massas a fim de se manterem na posição de dominação. A tendência tecnicista foca no preparo de profissionais tanto de nível médio quanto superior para atender o mundo tecnológico em expansão e, portanto, utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento (FERRAZ; FUSARI, 2009; QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012).

Para Saviani (1983), a pedagogia tecnicista ao querer transpor para a escola o formato de funcionamento do sistema fabril, conseguiu ignorar que a articulação entre escola e processo produtivo ocorre de modo indireto e por meio de complexas mediações. Na educação escolar, ocorreu um intercruzamento da orientação tecnicista com as condições tradicionais predominantes nas escolas e com a influência da pedagogia renovada, que ainda exercia atração sobre os educadores. Esse contexto gerou tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de



fragmentação, que se tornou praticamente inviável o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1983).

Para Oliveira (2006), no Brasil, na década de 1990, duas tendências no país continuam a ser evidenciadas e confrontadas: as tendências pedagógicas reprodutivistas e tendências pedagógicas transformadoras. Estas compreendem a libertadora, a libertária e a histórico-crítica (OLIVEIRA, 2006).

As tendências pedagógicas reprodutivistas abarcam a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada (classificada pela autora como pedagogia nova), a pedagogia tecnicista e a educação neoliberal. Esta apresenta característica prescritiva e psicopedagógica, fundamentada em princípios da escola nova, cujo centro está nos aspectos afetivos e atitudinais do indivíduo e apresenta a escola como redentora. Portanto, insere-se em um ideário de caráter reprodutivistas e alienador.

Oliveira (2006) concorda com Saviani (1983) quanto às tendências pedagógicas reprodutivistas serem alvo de críticas por não problematizar o contexto social vivido e reproduzir a estrutura socioeconômica e política da sociedade: a pedagogia tradicional, por reproduzir a estrutura social através da transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos historicamente na sociedade; a pedagogia renovada por apenas focar no ajuste da adaptação psicológica do indivíduo à sociedade e assim sendo desvinculada do contexto político-econômico da sociedade; a pedagogia tecnicista por sua vez é criticada por propor uma aprendizagem mecanizada e alienada, o que elimina a criticidade e a criatividade na educação.

As tendências liberais, que correspondem às teorias não-críticas, são questionadas devido ao reforço e justificação da sociedade de classes, na qual a escola possui a função de formar cidadãos a partir de interesses e aptidões individuais a fim de que possam desempenhar papéis sociais, ao passo que na concepção progressista, enquadrada nas teorias críticas, contempla uma perspectiva de transformação social amparada na compreensão de educação como um processo sociopolítico (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Oliveira (2006), as tendências progressistas, também denominadas de transformadoras, apresentam suas bases no pensamento dialético-

estrutural de Marx<sup>32</sup> e Gramsci<sup>33</sup>. Na concepção marxista, o ser humano é definido pelo que produz para a sua existência, incluindo a função de produtor do conhecimento, da história e da cultura. Gramsci compreende o ser humano no “processo de seus atos”, como ser de relações, em que a organicidade é estabelecida entre os três elementos: indivíduo, outros homens e natureza. A denominação transformadora justifica-se pela compreensão do ser humano como sujeito da história e da cultura, e a educação é vista com atividade humana e política, cuja funcionalidade é intervir no contexto social.

Nas tendências progressistas (libertadora e libertária), o professor não assume uma posição absoluta de autoridade, mas de um especialista que constrói uma relação horizontal, não diretiva com os alunos. Gadotti (2006) pontua que o objetivo principal dessas pedagogias é a autogestão pedagógica de modo que haja a combinação entre a “autoridade” do professor com a liberdade dos alunos.

Essa abstenção do professor visa a fazer com que o senso de responsabilidade, buscando, por eles mesmos, as soluções para os seus problemas, criando suas próprias regras e estruturas, sem vigilância, sem proteção. É o grupo que, por iniciativa própria, determina tarefas, elabora programas, aprecia cursos, controla sua duração, frequência, avaliação etc. (GADOTTI, 2006, p. 87).

Segundo Gadotti (2006), de início surgem conflitos diante da impotência do grupo em firmar um plano comum e um método adequado de trabalho. Isso decorre na medida em que o grupo é afastado da segurança fornecida pela presença do professor. Diante dessa situação, o professor assume a função de condutor, com a vantagem de que a sua “autoridade” será reconhecida. Todavia, superada essa fase, o professor deverá “ausentar-se” novamente, não emitir seu ponto de vista e se limitar a sugerir elementos novos, pistas.

Entretanto, os grupos de estudantes são, de maneira geral, heterogêneos. Como se chegar a decisões comuns? A essa questão, lançada por Gadotti (2006), o mesmo autor apresenta como resposta que todas as intervenções devem ser

---

<sup>32</sup> Karl Heinrich Marx (Tréveris, 1818-1883), intelectual e revolucionário alemão, fundador da doutrina comunista moderna, que atuou como economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista.

<sup>33</sup> Antonio Gramsci (Ales, 1891-1937), filósofo, político, cientista político, comunista e antifascista italiano.

escutadas e examinadas com a mesma atenção, para que cada um possa fazer-se ouvir sem impor-se autoritariamente. Nessas tendências pedagógicas, o professor assume a posição de interventor sem fixar-se como autoridade. Admite-se que haverão dificuldades e erros considerados formativos para os alunos (GADOTTI, 2006).

Remetendo-se especialmente à pedagogia libertária, Oliveira (2006) afirma que o eixo principal é o social, o coletivo com ênfase na contraposição ao autoritarismo. Portanto, trata-se de uma prática educativa de autogestão, com autonomia e liberdade. A escola tem a função de transformar a personalidade do aluno com uma perspectiva política de mudança social, cabendo à escola oportunizar a participação grupal através de mecanismos institucionais: assembleias, conselhos, associações etc.

Gadotti (2006) chama a atenção no tocante ao funcionamento da democracia na escola, já que a sua prática na sociedade é mais difícil. Em contrapartida, a autoridade do professor, sendo questionada, apresenta-se limitada pela maior presença dos alunos. Para estes, a participação torna-se quase uma obrigação sob o julgo de que o bom aluno é aquele que participa ativamente.

A participação não é algo simples. Na autogestão, sem regras claras, a desconfiança toma conta das pessoas e pode esconder conflitos, justamente porque o “inimigo” permanece oculto em cada companheiro. Na prática, acaba-se aprendendo as vantagens e as dificuldades de uma autogestão do grupo. A chamada “não diretividade” não pode ser um sistema que se opõe a outro sistema, mas uma atitude entre outras, e se mistificada pelos pedagogos e educadores, torna-se uma ideologia como qualquer outra (GADOTTI, 2006).

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre abordagens do cotidiano na educação musical na educação básica, a fim de conhecer e analisar suas relações com tendências pedagógicas da educação escolar, tendo como fonte artigos da Revista da ABEM (cf. objetivos desta pesquisa).

Gil (1991, p.) diz que a pesquisa bibliográfica é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos, e atualmente com material disponibilizado na Internet”.

#### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS ARTIGOS

A coleta dos artigos da Revista da ABEM foi realizada em:

- ✓ <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>
- ✓ <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>

Abrangeu o período de 1992 a 2014. Os trabalhos pertinentes foram adquiridos na íntegra nas bases de dados selecionadas conforme os seguintes parâmetros de Lima & Miotto (2007):

(1) temático: seleção de artigos relacionados utilizando as palavras-chave convergentes entre si: “música e cotidiano”, “educação musical e cotidiano” e “educação musical na escola de ensino básico”. As palavras-chave foram verificadas dentro do item com o mesmo nome, apresentadas logo após os resumos dos artigos;

(2) cronológico: foram selecionadas publicações que compreendem o período de 1992 a 2014;

(3) linguístico: obras no idioma português;

(4) fontes: foram consultados artigos da Revista da ABEM.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS ARTIGOS COLETADOS

Os trabalhos encontrados foram analisados à luz da fundamentação teórica desta pesquisa e a partir dos procedimentos a seguir.

Lima e Mioto (2007) sugerem procedimento de análise de texto que envolve quatro passos, com quatro níveis de leitura, quais sejam: de reconhecimento, exploratória, reflexiva e interpretativa.

Foi realizada uma **leitura de reconhecimento** dos sumários e resumos das Revistas da ABEM publicados no período de 2000 a 2014. Nas Revistas que compreendem o período de 1992 a 1999, foram verificados o sumário e a introdução dos artigos. A leitura de reconhecimento consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar os artigos que podem apresentar informações referentes à temática do cotidiano na educação musical na educação básica.

Em seguida, foram coletados os artigos a fim de se realizar uma **leitura exploratória** que visa verificar se as informações interessam de fato ao estudo e simultaneamente selecionar as informações pertinentes e relevantes relacionando-as aos objetivos da pesquisa.

Esta leitura foi refinada com a **análise textual** proposta por Severino (2007) e Lakatos & Marconi (2003). Segundo estes autores, essa análise consiste em uma leitura atenta, porém rápida, a fim de ter uma visão de conjunto de raciocínio do autor sem buscar esgotar toda a compreensão do texto. Esta leitura compreendeu ainda o estudo do vocabulário, por meio de um levantamento de conceitos, dos termos fundamentais e outros fatos que sejam importantes para a apreensão do texto. A análise textual foi encerrada com uma esquematização do texto cujo objetivo foi ter uma visão de conjunto da unidade, pois através do esquema foi organizada uma estrutura redacional do texto que serviu de suporte material ao raciocínio, embora não realize por completo as exigências para um resumo lógico das ideias expressas no texto, o qual foi atingido pela análise temática.

A próxima etapa foi a **leitura reflexiva (ou crítica)**, que consistiu no estudo crítico do material definitivo observando as abordagens dos autores para fins de ordenamento de dados ali contidos para responder aos objetivos da pesquisa. Esta leitura envolveu a **análise temática** (SEVERINO, 2007; LAKATOS & MARCONI,

2003), que abrangeu releitura para apreender o tema da unidade, determinar as ideias centrais das secundárias, verificar a correlação entre elas, seu modo e forma e captar o problema e outras questões, cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem. Em seguida realizei a síntese das ideias de raciocínio do autor, a fim de evidenciar a estrutura lógica do texto, esquematizando a sequência das ideias.

Os artigos definitivos foram organizados em categorias por abordagens sobre o cotidiano para **leitura interpretativa** na qual as ideias expressas na obra foram relacionadas com o problema da pesquisa. As ideias dos autores interpretadas foram associadas aos propósitos da pesquisa. Por fim, foram analisadas as contribuições das obras para o estudo proposto de modo a registrar as reflexões, os questionamentos e encaminhamentos suscitados pelas obras.

Esta leitura não abrangeu a totalidade do que Severino (2007) e Lakatos & Marconi (2003) propõem como análise interpretativa, que envolve o relacionamento lógico-estático das ideias do autor no conjunto da cultura de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico como do ponto de vista teórico; a explicitação dos pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas; a correlação das ideias do autor com outras sobre a mesma temática; e o exercício de uma atitude crítica fundamentada em argumentos sólidos, na originalidade do tratamento dado ao problema, na profundidade de análise ao tema, alcance de suas conclusões e consequências e na apreciação de juízo pessoal das ideias defendidas. Toda essa abrangência seria importante para a elaboração de resenhas, que não foi o caso desta pesquisa.

Por fim, estes últimos autores recomendam ainda mais duas análises no estudo de texto: a de **problematização** e a de **síntese** ou **conclusão pessoal**. A primeira consiste em levantar e debater questões explícitas ou implícitas no texto; enquanto a segunda envolve a reelaboração pessoal da mensagem transmitida pelo autor, sob a ótica de todas as contribuições dadas a discussão global. Trata-se de uma espécie de resumo personalizado, que contém críticas e reflexões pessoais.

#### 4. MATERIAL COLETADO, ORGANIZAÇÃO, E ANÁLISE DOS RESULTADOS.

##### 3.4 AS PUBLICAÇÕES DA REVISTA DA ABEM

Na qualidade de revista científica, a Revista da ABEM divulga o conhecimento musical através de relatos de pesquisas, de cunho teórico, de forma a refletir acerca dos novos paradigmas educacionais bem como culturais e políticos, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.<sup>34</sup>

A Revista da ABEM é composta de artigos de desenvolvimento teórico, de trabalhos empíricos, ensaios, resenhas e pela seção Documentos e Debates. A esta se reserva a divulgação de debates e audiências referentes às políticas públicas voltadas para a Educação Musical e ainda é um espaço para difusão de documentos que dão subsídios a novas pesquisas contribuindo assim para o avanço do conhecimento da área.

Para efeitos de publicação é necessário que o artigo represente uma contribuição científica referente à pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento. É relevante que as implicações apresentadas no artigo reflitam o estado da arte quanto ao conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado e ter clareza e concisão em relação à teoria e prática da educação musical e sejam consistentes em relação a princípios de construção científica do conhecimento.<sup>35</sup>

Os artigos de desenvolvimento teórico precisam estar alicerçados em vasta pesquisa bibliográfica e apresentar novas interpretações para fenômenos de grande relevância para a educação musical bem como propor novos planos de projetos para esse campo de estudo.

Os trabalhos empíricos devem demonstrar os avanços alcançados no conhecimento da área através de pesquisas conduzidas seguindo os preceitos científicos e firmemente fundamentadas quanto à bibliografia e metodologia e analisadas considerando os preceitos normativos da revista.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> <http://abemeducaomusical.com.br/publicacoes.asp> Acesso 16/01/2015

<sup>35</sup> <http://abemeducaomusical.com.br/publicacoes.asp> Acesso 16/01/2015

<sup>36</sup> <http://www.abemeducaomusical.org.br/publicacoes.html> Acesso 16/01/2015

A composição dos ensaios se dá de forma cientificamente mais livre, sendo constituídos de abordagens críticas de maneira a atentar e estimular reflexões sobre os diversos temas que interessam ao campo de pesquisa em educação musical <sup>37</sup>.

### 3.5 A CATALOGAÇÃO DOS ARTIGOS

Para a catalogação crítica, foi realizada a busca de trabalhos publicados na Revista da ABEM que compreendem o período de 1992 a 2014, com abordagem temática relacionada ao cotidiano no ensino da música em escolas de educação básica, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. A leitura dos resumos tornou possível o levantamento preliminar dos artigos encontrados para seleção de trabalhos com relação à temática do cotidiano na educação musical na educação básica. Os artigos identificados como pertinentes foram adquiridos na íntegra na base de dados da ABEM para uma leitura analítica de cada trabalho, identificando suas ideias principais com relação à educação musical no cotidiano.

### 3.6 A SELEÇÃO DOS ARTIGOS

A Revista da ABEM, de 1992 a 2014, período delimitado para esta pesquisa, possui 33 números publicados, compostos no total por 345 artigos publicados. Foram encontrados 32 artigos que tratam sobre o cotidiano na educação básica, sendo que 7 artigos abordam sobre o cotidiano escolar relacionado à educação musical e 25 sobre o cotidiano extraescolar no ensino da música. É imprescindível ressaltar que os artigos selecionados para análise foram somente aqueles que focalizavam as experiências musicais do cotidiano extraescolar no ensino de música na educação básica. Os artigos que tratam sobre o cotidiano escolar vinculado ao ensino da música. Entretanto, foi realizado um levantamento quantitativo de artigos que abordam a temática do cotidiano em outras esferas além da educação básica a fim de ter uma visão mais ampla sobre a frequência do tema na Revista da ABEM, como mostra o quadro 1.

---

<sup>37</sup> Informações disponível em <http://www.abemeducaçao musical.org.br/revistas.html>. Acesso em: 16 jan. 2015 e 01 fev. 2015.



Quadro 1 - Frequência dos temas “cotidiano” e “cotidiano na educação básica” nos periódicos da Revista da ABEM.

Ano	Volume	Data	Número	Total de artigos		Total de artigos sobre Cotidiano		Total de artigos sobre Cotidiano na Educação Básica	
				N	%	N	%	N	%
1992	1	mai	1	10	100,0	0	0,0	0	0,0
1995	2	jun	2	11	100,0	0	0,0	0	0,0
1996	3	jun	3	5	100,0	0	0,0	0	0,0
1997	4	set	4	5	100,0	0	0,0	0	0,0
2000	8	set	5	7	100,0	3	42,8	0	0,0
2001	9	set	6	9	100,0	3	33,3	2	22,0
2002	10	set	7	9	100,0	3	33,3	2	22,0
2003	11	mar	8	18	100,0	2	11,1	1	6,0
	11	set	9	9	100,0	3	33,3	2	22,0
2004	12	mar	10	13	100,0	3	23,0	2	15,0
	12	set	11	11	100,0	4	36,3	2	18,0
2005	13	mar	12	13	100,0	1	7,6	0	0,0
	13	set	13	9	100,0	4	44,4	4	44,0
2006	14	mar	14	13	100,0	4	30,7	1	8,0
	14	set	15	10	100,0	0	0,0	0	0,0
2007	15	mar	16	11	100,0	1	9,0	1	9,0
	15	set	17	10	100,0	2	20,0	1	10,0
	15	out	18	8	100,0	2	25,0	0	0,0
2008	16	mar	19	14	100,0	3	21,4	1	7,0
	16	set	20	9	100,0	1	0,09	1	11,0
2009	17	mar	21	13	100,0	5	38,4	3	15,0
	17	set	22	10	100,0	1	10,0	0	0,
2010	18	mar	23	9	100,0	3	33,3	1	11,0
	18	set	24	12	100,0	1	8,3	1	8,0
2011	19	jan	25	12	100,0	1	8,3	1	8,0
	19	jul	26	13	100,0	5	38,4	2	15,3
2012	20	jan	27	13	100,0	4	30,7	1	7,6
	20	-	28	10	100,0	1	10,0	1	10,0
	20	Jul	29	13	100,0	3	23,0	0	0,0
2013	21	jan	30	9	100,0	0	0,0	0	0,0
	21	jul	31	9	100,0	3	33,3	2	22,2
2014	22	jan	32	9	100,0	1	11,1	0	0,0
	22	jul	33	9	100,0	1	11,1	0	0,0

Fonte: Quadro criado pela autora.

A edição Nº 11, ano 2003, apresenta o maior número de artigos sobre temas em geral na área da Educação Musical, com o total de 18 trabalhos. As demais apresentaram entre 8 e 13 artigos, sendo a edição Nº 19, ano 2008, com 14 artigos publicados. A partir do ano 2003, foram publicadas duas edições por ano, exceto 2007 (Nº16; Nº17; Nº18) e 2012 (Nº 27; Nº28; Nº 29). Em 2007 foi apresentada uma edição especial, que recebe o nº 18, no momento do XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso da ISME na América Latina – 2007, evento realizado no período de 8 a 11 de outubro de 2007, na cidade de Campo Grande-MS. Segundo Torres (2007) este número especial da Revista da ABEM disponibiliza textos de convidados desses dois eventos ocorridos, mantidos no idioma original dos autores. Quanto a 2012, três edições também foram publicadas, sendo uma também como especial em comemoração aos 20 anos da Associação Brasileira de Educação Musical. Conforme os editores Kater e Torres (2012), diferente das revistas anteriores, os textos publicados são de autores convidados pela diretoria da ABEM e, portanto, não foram sujeitos aos processos normalmente adotados para editoração característica.

Essa análise quantitativa da produção científica do período de 1992 a 2014 da Revista da ABEM revelou que, de 345 trabalhos publicados, 68 artigos se relacionam com o tema cotidiano, sendo que as edições que trazem o maior número de trabalhos que tratam sobre o cotidiano na educação musical foram a de Nº 21, ano 2009 e Nº 26, 2011, cada uma com cinco textos publicados sobre o tema. Nas edições Nº 15, 2006, Nº 30, 2013 bem como as edições publicadas entre 1992 e 1997, não são apresentados artigos relacionados ao cotidiano.

#### **4. RESULTADOS**

O foco desta pesquisa se detém no cotidiano musical extraescolar do aluno relacionado ao ensino da música na educação básica. Assim, foi realizado um levantamento da produção científica quanto a essa categoria. A análise qualitativa foi destinada somente aos artigos que tratam sobre o tema do aproveitamento de elementos do cotidiano musical extraescolar no ensino de música na educação

básica. Na edição Nº 13, 2005 todos os artigos sobre cotidiano se relacionam com o tema do ensino de música na educação básica.

É importante ressaltar que a realização de. Porém, acentuo que foram encontrados artigos que fazem referência às experiências musicais extraescolares e o fazer musical realizado no processo de ensino da escola especializada (WOLFFENBUTTEL, 2000; RIBEIRO, 2000; ARROYO, 2001; WEICHSELBAUM, 2003). Como exemplo dessa abordagem, cito o trabalho de Arroyo (2000) intitulado como: “Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical”. Nele, a autora apresenta reflexão sobre a relação entre educação musical e cultura buscando compreender os vínculos entre as representações sociais sobre o fazer musical e as práticas de ensino e aprendizagem musical em um conservatório de música e na festa do *Congado*<sup>38</sup>, contemplando ambos cenários a partir de uma visão antropológica.

Os artigos são marcados por dois focos de categoria: o aluno e o professor.

Os textos com foco no aluno algumas vezes determinam a série, sendo sempre expressas as séries do ensino fundamental, não aparecendo explicitamente as séries de ensino médio. Há 9 artigos que envolvem exclusivamente o ensino fundamental, 2 ensino médio, 1 delimita os dois níveis e 13 não delimitam o nível de ensino.

Em se tratando do foco no aluno, ainda que não seja explicitada a série, é destacada a etapa de desenvolvimento, ou seja, se trata de criança, jovem/adolescente ou adultos. 4 artigos se referem somente a crianças, 2 a crianças e jovens, 5 a jovens/adolescentes.

O artigo “Pesquisa e formação em educação musical”, de Graça Mota (2003), é entendido como fazendo referência aos jovens, porém, nas considerações finais, cita a etapa da infância, bem como o texto “Mídias, músicas e escola: a articulação necessária”, de autoria de Maria Subtil (2007) embora cite crianças, predomina o foco nos jovens.

Três artigos se referem simultaneamente a crianças e adolescentes, a saber: “Educação musical e práticas sociais”, de Jusamara Souza (2004); “Ensino da

---

<sup>38</sup> Prática afrocatólica de louvação a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. O ritual acontece anualmente, de setembro a novembro, em Uberlândia, MG (ARROYO, 2000).

música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula”, de Lucy Green (2012) e “Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais” de Fernando Galizia (2009). O artigo de Nilceia Campos (2005). “Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares” , abarca crianças, jovens e adultos.

Ao se referir ao professor, as séries não são necessariamente delimitadas. Somente são expostas as falas sobre a educação básica ou no ensino escolar.

Há vinte e três textos que apresentam a discussão teórica pontuada nos processos de ensino da música na escola de educação básica e seis textos que discutem sobre a formação/atuação do professor, sendo que cinco destes refletem sobre a formação do professor ao mesmo tempo que expõem sobre o processo de ensino na educação básica.

Duarte e Mazzotti (2002) abordam sobre os processos de escolha de músicas na escola por alunos e professores e os sentidos dessas músicas enfatizando a atuação dos professores na escola.

Del Ben e Hentschke (2002) apresentam sua pesquisa focada nas concepções de três professoras e sua atuação pedagógica em sala de aula.

Outros artigos trazem abordagem teórica.

Os artigos selecionados para análise apresentam o tema cotidiano referente às experiências musicais extraescolares dos alunos. Tais experiências musicais cotidianas estão vinculadas a alguns elementos circundantes já apontados por Souza (2000; 2009), a saber:

- a) Formação de identidades através de meios de comunicação e contextos culturais, familiares, midiáticos e seus produtos;
- b) Materiais tecnológicos e consumo;
- c) Cultura popular e imaginário infantil;
- d) Prática musical informal.

No entanto, os pontos centrais discutidos em cada artigo levaram às seguintes temáticas:

- a) Experiências musicais através das instâncias de socialização - escola, família, mídia.

- b) Cultura popular e folclore;
- c) Cultura infantil;
- d) Tecnologia e consumo;
- e) Formação de identidades;
- f) Multiculturalismo/pluralidade cultura.

A partir dessa reelaboração, de maneira similar ao levantamento bibliográfico realizado por Werle & Bellochio (2009), Mateiro, Vechi & Egg (2014), Galizia & Lima (2014), o levantamento da revisão da literatura efetuado nesta pesquisa foi organizado dentro de um processo de categorização, ou seja, de indicadores temáticos considerando a ampliação dos pontos discutidos sobre as experiências musicais do cotidiano vinculados ao ensino da música.

O agrupamento dos artigos por temática compôs o processo de análise do material de maneira a favorecer o entendimento quanto aos principais destaques das pesquisas. Assim foram organizadas nas seguintes categorias:

**Experiências musicais através das instâncias de socialização - escola, família, mídia** é uma temática que aponta para a reflexão sobre a aprendizagem musical ocorrida em espaços e situações extraescolares e como essas experiências são ou podem ser trazidas à sala de aula.

**Cultura Popular e folclore** englobam os artigos que tratam das vivências e concepções de folclore e cultura popular abrangendo as músicas oriundas dessas manifestações e sua relação com o ensino de música na escola. Também discutem a relação entre adolescentes, crianças e a música popular e os efeitos dessa relação no fazer musical em sala de aula e ainda sobre os vínculos do currículo escolar com o contexto cultural.

Os artigos que expõem sobre **Cultura infantil** examinam a maneira como as crianças denotam suas experiências musicais e as ressonâncias desses significados no processo de aprendizagem escolar e como as referências culturais influenciam no fazer musical.

Em **Tecnologia e consumo** são discutidas influências das músicas amplamente divulgadas pelos meios de comunicação e suas relações no processo de formação dos gostos e dos repertórios que fazem parte das preferências musicais dos alunos; sobre o uso dos recursos tecnológicos na área de educação

musical, nas práticas de consumo de música e do fazer musical. Os artigos desta categoria também abordam as concepções dos alunos (adolescentes, crianças e adultos) e educadores sobre música e a relação com o ensino de música nos espaços escolares.

A respeito de **Formação de Identidades**, as duas pesquisas selecionadas tratam o tema buscando compreender como a formação de agrupamentos e as instâncias socializadoras contribuem para a construção das identidades e analisam a esfera de ação destas no processo educativo musical.

Os quatro artigos inseridos na temática **Multiculturalismo/pluralidade cultural** chamam à reflexão sobre o tema e sua inserção nas práticas pedagógicas e currículo e seu enriquecimento para o ensino da música.

#### 4.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Após o levantamento e organização dos artigos por temáticas quanto às perspectivas do cotidiano vinculadas à educação musical, foi efetuada a análise qualitativa. Para facilitar o entendimento das informações, optou-se por tecer seus comentários por temática. Estas, já descritas no capítulo anterior. Os trabalhos analisados totalizam 25 artigos.

Na análise dos artigos foram verificados os seguintes tópicos: a) tipos de abordagens teóricas (pedagógica, psicológica, filosófica, sociológica ou antropológica); b) principais referências teóricas que os autores se reportam e como se procede o diálogo entre os autores e esses referenciais; c) se a discussão teórica estava, predominantemente, voltada para aluno ou professor ou ainda para ambos; d) níveis de ensino ou faixa etária, identificada em alguns artigos através das etapas: infância, adolescência ou jovens-adultos; Também foi observado se os artigos estão voltados para o estudo da formação/atuação do professor, para a aprendizagem do aluno ou se para ambos.

Em cada temática, nos artigos selecionados, foram observados os autores principais de seus aportes teóricos para tratar sobre o cotidiano e como essas fundamentações dialogam com a educação musical. Alguns artigos estão inseridos

em mais de uma temática. Nesse caso, os mesmos foram comentados duas vezes, enfocando os pontos conforme a temática de destaque.

#### **4.5.1 Temática I - Experiências Musicais através das instâncias de socialização - escola, família, mídia.**

**O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo.** DANTAS, Andréa Stewart, 2001.

A autora realiza o estudo do tamborim e samba de enredo na escola de samba, verificando como esse conhecimento é transmitido nas escolas de educação básica. Dantas reflete sobre o fato das manifestações estético-culturais, embora possuam em suas linguagens o viés da dinamicidade, do múltiplo e do complexo, o conhecimento artístico ao ser incorporado ao ensino na escola, sofre um processo de alterações profundas. Na condição intencional de torná-lo transmissível e assimilável de forma efetiva, é reestruturado, reorganizado de modo a assumir uma configuração cognitiva considerada tipicamente escolar, isto é, em conteúdos distribuídos em disciplinas compartimentadas tendo como resultado a fragmentação, o vazio de sua dimensão expressiva e a ausência de relação com o fenômeno vivo da cultura.

Considerando que o tamborim é um relevante instrumento para a caracterização tímbrica de uma bateria de escola de samba e o samba de enredo, por sua vez é fruto da produção das camadas populares, Dantas afirma que diante da necessidade de compreender a linguagem específica dos sambas de enredo, encontrou somente duas fontes literárias, a saber, <sup>39</sup>*Batuque Carioca* (Gonçalves e Costa, 2000) e *Batucadas de Samba*<sup>40</sup>: como tocar samba (Salazar, Marcelo, 1991).

Nos pressupostos teóricos, a autora não apresenta autores do cotidiano, porém associa o pensamento Rizomático (nesse sentido, o rizoma se apresenta como a multiplicidade de linhas desemaranhadas, porém também cruzadas. Esse entrecruzar remete a ideia de conexão) de Deleuze e Guatarri (1995)<sup>41</sup>, ao território dos sambas de enredo. Dantas observa a experiência musical que acontece nas

<sup>39</sup> Gonçalves, Guilherme; COSTA, Odilon. O Batuque Carioca. Rio de Janeiro, Groove, 2000.

<sup>40</sup> A autora não apresentou referências bibliográficas.

<sup>41</sup> DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. Mil Platos - Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro, v.1, Ed. 34, 1995.

escolas de samba, especificamente os modos de ensino e aprendizagem do tamborim e dos sambas de enredo e como esse mesmo conhecimento é transmitido e vivenciado na escola. Para Dantas, na perspectiva rizomática, numa situação de ensino uma música utilizada poderá ser entendida como um plano/território que torna-se um percurso a ser trilhado pelo professor e pelo aluno, sendo necessário o reconhecimento das múltiplas linhas que o compõe e mirar para os inúmeros trajetos que podem ser percorridos. Assim, na prática pedagógica, o contato dos alunos com o material musical fazem com que estes sejam afetados por suas linhas expressivas e simultaneamente também afetam esse material numa relação de composição de forças intensivas.

As quadras de escola promovem um contexto favorável ao aumento das potencialidades do aluno, que no artigo é compreendida como a capacidade de agir ou da força de existir. O aumento dessa potencialidade é assegurado pela dinâmica da linguagem musical, num processo permanente de recriação. Todavia, segundo Dantas, o que é contatado nas instituições escolares, por conservarem-se como universo estável, impedem trajetos, inibem afetos e diminuem a potência. Assim, a autora traça um paralelo entre essas duas condições de ensino, discorrendo sobre os processos de aprendizagem musical de ritmistas de uma escola de samba e do processo de ensino dos ritmos na escola regular.

**Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola.**  
DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha, 2002.

O artigo aborda sobre os processos de escolha das músicas na escola por educadores musicais e alunos e os sentidos dessas músicas. As escolhas dos professores quando se trata do que se considera “adequado” para utilizar no processo de educação musical, estão fundamentadas em teorias sobre música e o papel da música na escola e ainda na função da própria escola, além do discurso de conduzir o aluno do “estado não musical” ao estado “musicalmente educado”. O referencial teórico está composto por ideias sobre representações sociais (WAGNER, 1998)<sup>42</sup> e (MAZZOTTI, 2002)<sup>43</sup>; educação musical conectado às

---

<sup>42</sup> WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Cristina (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.



representações sociais (TOURINHO, 1995;)<sup>44</sup>, e outros pressupostos de educação (MAZZOTTI, 2000, 2001)<sup>45</sup>. Dialogando com Tourinho (1995) que afirma que ao ser o indivíduo inserido na história das concepções sobre arte, a experiência social e cultural de cada um também foi introduzida na parcela de explicação e compreensão artística, os autores entendem que, a prática musical é resultado das práticas culturais e nesses contextos surgem as identificações da música, sendo que não existe uma definição absoluta do que seja música.

A concepção sobre o conceito de música é construída de acordo com o que é considerado propriamente musical para determinados grupos. No que corresponde à música que pode ser aceita nas escolas, os autores afirmam que geralmente o ponto principal a ser considerado é a questão do seu valor educativo, ou seja, do que se entende como “útil” à formação do discente. Os critérios que são estabelecidos pelos professores em suas práticas pedagógicas para escolhas ou aceitação de repertório, além das teorias sobre educação musical, estão influenciados por seus grupos sociais de referência ou grupos reflexivos.

Para Duarte e Mazzotti (2002) os atores sociais, ou seja, grupos, classes e membros de grupos ou classes, constroem seus valores e crenças dentro de processos argumentativos capazes de lhes incutirem ideias, sendo assim formada uma “identidade” entre as razões que os atores dão para assumir determinadas posturas e a causa de suas ações ao realizarem escolhas.

### **Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música.** HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana, 2002.

O artigo apresenta uma reflexão sobre o modo como as concepções e ações de educação musical de professores de música formatam a prática pedagógico-

---

<sup>43</sup> MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: CHANTAL, Ouellet (Ed.). **Représentations sociales: nouvelles constructions**. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2002.

<sup>44</sup> TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995, p.1-12.

<sup>45</sup> MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: MAGNONI JR, Lourenço (Org). **Escola pública brasileira: problemas e perspectivas**. Bauru: UNESP-CEETEPS, 2001.

musical em escolas do ensino fundamental, a partir dos resultados de três estudos de casos qualitativos realizados com professoras de música que lecionam em escolas privadas da rede de ensino de Porto Alegre, RS. Em termos de aportes a pesquisa foi conduzida pelo viés da fenomenologia social de Alfred Schutz (1973; 1976; 1979)<sup>46</sup>. Para as autoras as abordagens fenomenológicas favorecem a visualização ampla dos significados que as pessoas conferem aos acontecimentos do cotidiano e leva ao entendimento dos processos interativos que impulsionam a construção e reconstrução no seu dia a dia. Conforme as autoras, os pressupostos de Schutz consistem em compreender a realidade social através da ótica dos sujeitos, verificando as maneiras dessa realidade ser vivenciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana no mundo social. No caso do artigo, foram examinadas as formas individuais de conceber e efetivar o ensino de música nas escolas.

As autoras afirmam que as três professoras compreendem que as práticas pedagógico-musicais devem ser significativas para os seus alunos e para a escola. As professoras também defendem o ensino da música na escola poderá contemplar a realidade musical extraescolar dos estudantes, ou seja, seus interesses, preferências e saberes. Todavia, no artigo são mostradas as contradições entre as falas das professoras e suas ações de ensino na aula de música. Apresentam uma postura pragmática e se apropriam de esquemas práticos. As autoras não detalham essas ações pedagógicas e afirmam que as professoras parecem não perceber as contradições entre suas maneiras de pensar e agir, mas esse fato não significa que as mesmas não reflitam quanto as suas concepções e ações. A partir dos depoimentos, consideram que as professoras analisam suas concepções observando a si próprias com base em seus próprios referenciais, sem levantar questionamentos sobre os enunciados que os constituem. O artigo traz como sugestão que professores e outros envolvidos com as práticas pedagógicas, discutam sobre as dimensões da prática de ensino da música de modo que sejam

---

<sup>46</sup> SCHUTZ, Alfred. **Collected papers I**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1973.

\_\_\_\_\_. **Collected papers II**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia e relações sociais**. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

sinalizados entraves e se conduzam para solucioná-los e promover a transformação das práticas pedagógico-musicais.

**Educação musical e práticas sociais.** SOUZA, Jusamara, 2004.

A autora convida a refletir sobre a música como fator social e suas relações com a educação musical. Para Souza, o ensino da música ainda aparece, em alguns trabalhos, como um objeto tratado de modo descontextualizado de sua produção sociocultural. Assim, considera ser indispensável pôr no coração da aula de música a relação que as crianças e adolescentes constroem com a música, seja ela qual for, e ultrapassar os limites de conteúdo ou gênero vinculados ao consumo musical. O texto alicerça-se na sociologia da música através dos pressupostos teóricos de Anne-Marie Green (1997)<sup>47</sup>, que atenta à consideração da música como comunicação sensorial, simbólica e afetiva; Lucy Green (1987)<sup>48</sup>, que enfatiza a atenção ao significado social da música a fim de compreender de modo amplo as diferentes vivências musicais dos grupos de alunos, visualizando o que os leva a envolverem-se ou afastarem-se de certas práticas musicais. A autora também dialoga com outros pesquisadores da temática cotidiano em diversas perspectivas. Com Fialho (2003)<sup>49</sup> e Müller (2000)<sup>50</sup>, tece o pensamento sobre a música dentro das representações sociais e seus efeitos na vida de Jovens. Com Ramos (2002)<sup>51</sup>, sobre a construção de repertório a partir das vivências dentro das instâncias sociais (família-escola-mídia). Souza lança o desafio aos professores a dialogar com os estudantes e reconhecer o aluno como um ser sociocultural e delinear os cenários musicais com os quais os alunos vivenciam e ainda verificar suas formas de pensar a música.

<sup>47</sup> GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes. **Inharmoniques “Musiques, Identités”**, v. 2, p. 88-102, ai 1987.

<sup>48</sup> GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997

<sup>49</sup> FIALHO, Vânia. **Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical**. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

<sup>50</sup> MÜLLER, Vânia B. **A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA**. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

<sup>51</sup> RAMOS, Sílvia N. **Música da televisão no cotidiano de crianças**. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

**Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música.** SILVA, Helena Lopes da. 2004.

Neste artigo a autora apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: um Estudo de Caso*, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluída no ano de 2000 (Silva, 2000)<sup>52</sup>. A pesquisa foi realizada com alunos de uma turma de 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UFRGS, na cidade Porto Alegre, trazendo como objetivo principal, compreender como as relações de gênero se fazem presentes no cotidiano de uma aula de música. Para a autora, discorrer sobre as relações de gênero no espaço escolar é fazer alusão aos agrupamentos que se formam em seu interior. Além de observações, a autora realizou entrevistas e leituras acerca da temática escolhida e despertaram os seguintes questionamentos: como a construção de gênero se faz presente na aula de música? De que forma a música no espaço escolar constrói a identidade de gênero? Qual a relação existente entre as escolhas musicais dos adolescentes e a identidade de gênero?

A fundamentação sobre o espaço escolar está alicerçada no pensamento de Lucy Green (1997)<sup>53</sup>, que descreve a escola como um lugar em potencial para a reprodução e produção de agrupamentos históricos por meio das práticas unidas aos significados que são construídos e negociados entre professores e alunos; Estrela (1992)<sup>54</sup>, que reflete sobre os espaços das escolas atuais e a formação dos grupos neste espaço em sentido de pertença e interação dos alunos dentro da turma. Enfatiza também que na escola se processa a transmissão intencional do conhecimento e estrutura de origem cultural. Conforme Silva passa a conhecer os grupos da turma escolhida para estudo, entrevistando seus componentes individualmente, percebe um grupo de destaque, o qual carrega a imagem de

---

<sup>52</sup> SILVA, Helena Lopes da. **Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso.** Dissertação. (Mestrado em Música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

<sup>53</sup> GREEN, Lucy. **Music, gender, education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

<sup>54</sup> ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula.** Porto: Porto Editora, 1992.

integrantes com afinidades e certo “domínio” sobre os demais sem necessariamente considerarem-se como amigos. A autora dialoga com Lopes (1996)<sup>55</sup>, que defende que as relações estabelecidas nos grupos nem sempre se fundamentam na amizade, mas essencialmente no sentido de possuir uma “relação entre iguais” em sentido de afinidades igualitárias, ou seja, “convivência de convivência”. Para a autora, a premissa enunciada por Lopes (1996) contribuiu para analisar os grupos dos mais tímidos e subordinados que acabam não se manifestando.

Após análise dos dados, a autora conclui que a identidade de gênero faz parte de todas as faixas etárias e se manifesta de modos diferentes de um contexto para o outro. O estudo realizado com os adolescentes no ambiente escolar conserva suas particularidades. Fundamentando-se nos pressupostos dos autores Valdivia e Bettivia (1999)<sup>56</sup> que ressaltam que a partir dos estudos sobre adolescência, verificaram que a música é uma das especiais formas em que os adolescentes se consideram como legais dentro do grupo de “amigos” e afirmam que “tanto o grupo quanto a identidade individual estão amplamente centrados nas escolhas musicais”.

Durante a pesquisa realizada na escola, Silva observou que os adolescentes dentro desse espaço demonstraram que formam seus agrupamentos a partir das características que possuem em comum. Ao verificar as preferências musicais reveladas pelos adolescentes na aula de música, a pesquisadora conheceu muitas das concepções quanto aos papéis sociais que os alunos desempenhavam e percebeu que a identificação com determinados gêneros musicais demonstrada na escola colocou em evidência a relação estreita entre música e identidade de gênero. As escolhas musicais se comparam com as escolhas de vestuário, com a linguagem adotada e atitudes assumidas. A declaração de identificação com alguns tipos de gêneros musicais no ambiente escolar compromete a sujeição de rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina dos adolescentes.

**Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares.** CAMPOS, Nilceia Protásio, 2005.

<sup>55</sup> LOPES, João T. **Tristes escolas**: práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Afrontamento, 1996.

<sup>56</sup> VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In: McCARTHY, C. et al.(Org.). **Sound identities**: popular music and the cultural politics of education. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 430-445.

Campos observa que as formas de expressão na escola são influenciadas pelos meios de comunicação de massa e os alunos, por sua vez se interessam em reproduzir o que é apresentado pela mídia devido as suas experiências musicais estarem geralmente restritas á mídia. Segundo a autora, em certas situações, professores não especializados na linguagem musical, optam, por conveniência, pela utilização de recursos tecnológicos e por repertórios bastante divulgados pelos meios de comunicação. Diante dessas observações, a pesquisadora apresenta os seguintes questionamentos para reflexão: como a escola tem recebido ou interagido com as novas formas de comunicação? Como os alunos e os professores se expressam musicalmente diante das formas propostas apresentadas pelo rádio e pela televisão? Assim, sua reflexão objetiva contribuir para um amplo entendimento da prática musical escolar na atualidade, envolvendo a música na “sociedade do espetáculo” e destacar os efeitos percebidos nas diversas atividades musicais realizadas na escola. Os aportes teóricos do artigo são construídos com Santos (1986)<sup>57</sup>, que discute sobre a realidade cultural; Pérez Gómez (2001)<sup>58</sup> sobre os meios audiovisuais e suas influências no processo educativo da escola; Adorno (1980)<sup>59</sup> e Freire (1999)<sup>60</sup> para analisar a posição da indústria cultural e sua ação na produção do consumo musical; Certeau (1995)<sup>61</sup>, que por sua vez é um dos autores reconhecidos da temática cotidiano.

Neste artigo, Campos dialoga com Certeau (1995) sobre as práticas culturais e seus significados, sobre os meios de comunicação de massa e a expressão individual omitida ou subestimada, ocorrendo inclusive nos espaços escolares. Tais pontuações expostas pelos autores na fundamentação teórica, que tratam sobre cultura e são integradas às abordagens quanto à educação musical de autores como Williams (1992)<sup>62</sup>, que acrescenta que processo educacional geral apresenta-se

---

<sup>57</sup> SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

<sup>58</sup> PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

<sup>59</sup> ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música. In: ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo. Abril Cultural, 1980a. p. 165-191. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. Idéias para a sociologia da música. In: ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo. Abril Cultural, 1980b. p. 259-268. (Coleção Os Pensadores).

<sup>60</sup> FREIRE, Vanda Bellard. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.

<sup>61</sup> CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Trad.: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papius, 1995.

<sup>62</sup> WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

como um modo preciso de reprodução cultural que pode estar vinculado à reprodução preponderante das relações sociais em vigor, e Schmidt (1995)<sup>63</sup> que destaca a audição musical como um elemento de identificação positiva ou negativa, relacionada aos significados que cada aluno carrega e a escola como lugar de produção, reprodução e manifestação cultural, as quais refletem as diversas práticas sociais.

Segundo a autora, a escola é um lugar de manifestação e reprodução cultural. Logo, ao interpretar as expressões musicais escolares, deve-se atentar que tais expressões são reflexos das diversas práticas sociais e ver que a escola incorpora os efeitos do espetáculo, absorve novas maneiras de expressão, mas não oferece uma educação musical de acordo com o sua função educativa. À escola cabe promover o diálogo necessário ao processo de compreensão e de transformação da própria cultura, ao contrário tornar-se-á apenas um espaço de reproduções.

**O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica.** BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado, 2008.

As autoras, tomando as ideias de Marques (2004)<sup>64</sup>, consideram que as concepções referentes à formação do ser humano e a importância da educação formal nesse processo, acompanham toda a prática pedagógica. Assim, pontuam a relevância de referenciais teóricos que possam sustentar as práticas pedagógicas a fim de assegurar para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No aporte teórico foram reunidos Heller (1977; 2004)<sup>65</sup>, para compreensão das esferas cotidianas e não cotidianas na Sociedade em seu âmbito geral; Berger e Luckmann (1983)<sup>66</sup> para o conhecimento quanto a socialização primária; e Vigotski (2002,2005)<sup>67</sup> e Leontiev (2004;2005)<sup>68</sup>, para amparar teoricamente a questão do

<sup>63</sup> SCHMIDT, Luciana Machado. **A pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

<sup>64</sup> MARQUES, E. L. Tendências atuais em (nossa) educação musical. **Ictus**, n. 5, p. 17-28, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/47/90>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

<sup>65</sup> HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.  
\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

<sup>66</sup> BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1983

<sup>67</sup> VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

aprendizado informal de música que acontece no cotidiano extraescolar e que forma a “identidade musical” e cultural de crianças e jovens. As autoras destacam que na perspectiva de Heller (1977), de Berger e Luckmann (1983), deve-se considerar o cotidiano como a base afetivo-cognitiva sobre a qual acontecerá a aprendizagem formal, contudo, não finalizar no cotidiano devido ser este, limitante e limitado. Trata-se de refletir sobre as especificidades da educação formal no sentido de sua função e de objetivos a serem alcançados através dela no que se refere à formação e transformação do ser humano. Com base nas reflexões de Heller, para as autoras, abordar a música somente como prática social cotidiana, pode ser tão incorreto quanto abordá-la apenas como arte, ou seja, como prática social não cotidiana, pois, a música pode ser uma objetivação cotidiana e não cotidiana simultaneamente. O momento de ser cada objetivação dependerá do seu uso e de suas qualidades simbólicas, dos significados e sentidos que a mesma assumirá nas vidas individuais ou na vida coletiva das sociedades. Por essa razão, conforme as autoras do artigo, é imprescindível investigar as características do universo musical dos alunos, pois, os significados partilhados, as qualidades simbólicas e os sentidos pessoais, que são assumidos na vida de casa pessoa, no início são construídos e assimilados no espaço social cotidiano através da socialização primária. Assim, a relevância de conhecer e valorizar o conhecimento informal dos alunos está em usá-lo como estratégia motivadora de musicalização e compreendê-lo como fenômeno social humano. As autoras destacam que Vigotski e seus seguidores consideravam o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos como processo educativo de formação e aprendizagem e ainda que a formação do psiquismo humano bem como a manifestação da consciência humana para ser compreendida deve se considerar as circunstâncias sócio históricas concretas que envolvem o indivíduo.

---

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Luria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 1-17

<sup>68</sup> LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Luria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.



**Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola.** SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José, 2010.

Os autores apresentam suas reflexões quanto às concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música, abordando aspectos referentes ao consumo e às características individuais e sociais do gostar de música e ainda apresentam como são evidenciados seus usos e funções nas respostas dos alunos para assim levantar a discussão quanto as possibilidades de implementação da música na escola. Sebben e Subtil, afirmam que a adolescência é considerada como uma camada social com especificidades próprias, entre elas o consumo. Fundamentam-se em Hobsbawm (1995)<sup>69</sup>, autor que contribui com o pensamento sobre o adolescente como ator consciente de si mesmo e reconhecido entusiasticamente pelos fabricantes de bens de consumo, o que leva a considerar a cultura juvenil como dominante nas “economias de mercado que foram desenvolvidas”. Dentro das imensas possibilidades de consumo destaca-se o de arte e música, que são permeados por uma lógica própria. Pois, ao consumir os produtos artísticos os adolescentes passam a relacionarem-se simultaneamente como elementos materiais e simbólicos, sendo esses bastante relevantes para sua afirmação social.

Tomando como base a definição de Bourdieu (1997)<sup>70</sup> sobre o gosto como “senso prático”, esquemas de ação que orientam percepções e escolhas, os autores afirmam que o conceito de gostar, ou não, de música manifesta que os significados atribuídos a ela estão ligados ao social não sendo resultado da individualidade de cada pessoa. Esse contexto reforça a consideração da adolescência como construção social. Assim, para os autores, tanto a formação do adolescente quanto os significados conferidos à música são determinados socialmente.

Baseados em Merriam (1964)<sup>71</sup>, ressaltam que há diferenças entre os termos “uso” e “função” da música. Os conceitos são complementares. A “função” refere-se às razões para seus propósitos ao passo que o “uso” à situação em que é aplicada.

---

<sup>69</sup> HOBBSAWM, E. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>70</sup> BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997

<sup>71</sup> MERRIAM, A. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University Press, 1964

Os adolescentes da 8ª série foram escolhidos devido ao período de transição para o ensino médio e por trazerem consigo adquirido desde as séries iniciais e por possuírem uma história escolar que pode ser relatada em relação às práticas artísticas, em especial as musicais. Os autores entendem que o campo e os sujeitos da pesquisa fazem parte de uma sociedade, onde suas relações decorrem, em derradeira instância, dos imperativos econômicos do capitalismo globalizado em sua fase atual com o aporte de tecnologias para consumo dos elementos culturais.

Sebben e Subtil compreendem que as concepções dos alunos quanto a música indicam pistas para as formas de educação musical no ensino básico. Uma delas seria a prática musical como fator de estímulo ao estudo cultural nos espaços que ultrapassam a sala de aula. O aluno pode ter interesse manifestado de maneiras diferentes do conteúdo comumente presente na aula.

Como resultado, os autores relatam que quase a totalidade dos alunos investigados (98,7%) afirma gostar de música, enquanto somente quatro negam o gosto por música, perfazendo 1,3%. De maneira geral, ao serem isoladas somente as respostas negativas referentes ao gosto por música, percebeu-se que nenhuma mostrou um conteúdo realmente negativo. Mesmo afirmando não gostar de música, o aluno cita estilos, bandas e músicas favoritas.

O artigo enfatiza as respostas afirmativas presentes na coleta de dados. Mostram ainda que todas as escolas públicas foram apresentadas definições calcadas no caráter terapêutico. Em algumas ele surge mais de uma vez. As palavras mais frequentes nas respostas foram acalmar, relaxar, desestressar, alegrar, aliviar. No caso das escolas particulares, as respostas foram as seguintes: “Me faz sentir calmo e me deixa feliz”; “Para mim, ouvir música significa relaxar e aumentar a autoestima”.

Conforme os autores, a característica classificada como terapêutica atribuída à música é corroborada por outros pesquisadores como Rossi (2006)<sup>72</sup>. Sebben e Subtil enfatizam que a possibilidade de negação dessa característica é nula, todavia, pode ser questionada a partir da consideração apenas dessa forma, sem alcançar elementos que ultrapassem o sentimento. Nesse ponto pode-se considerar a

---

<sup>72</sup> ROSSI, D. Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação)–Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006

omissão da escola como espaço de construção de conceitos mais sólidos sobre música, como área de conhecimento. A característica apontada é a diversão e o entretenimento. Na escola pública são comuns as seguintes frases: “A música para mim é essência, eu odeio silêncio, é um dos principais tipos de distração para mim”; “É legal, tem ritmo, algumas ensinam coisas legais pela dança formada através da música, é bom entretenimento.” Nas escolas particulares, as respostas são as seguintes: “Dependendo da música é bom de ouvir, dançar, cantar, é divertimento, sentimento”; “Gosto de passar o tempo ouvindo música, pois me sinto bem e me divirto. Esses resultados apontam para a música como entretenimento. Tal concepção demonstra uma reapropriação de sentidos extraescolares da música nas práticas musicais dentro da escola, na qual é usada para atender a atividades de recreação e entretenimento separado do propósito de ensino propriamente dito). (SEBBEN, SUBTIL, 2010).

**Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais.** BEINEKE, Viviane, 2011.

O artigo trata de um estudo de caso de natureza qualitativa com foco na aprendizagem criativa no contexto da educação musical escolar, sob a perspectiva de um grupo de crianças da segunda série do Ensino Fundamental de uma escola comunitária na região central de Porto Alegre, verificando as maneiras como as crianças estipulam significados e atribuem sentido às suas experiências musicais em sala de aula. A turma era formada por 23 alunos com idades entre 7 e 9 anos. A autora buscou ouvir as crianças e a professora de música a fim de compreender e analisar a criatividade em atividades de composição musical. Para o alcance de tal objetivo, foram escolhidos os seguintes procedimentos: observação das atividades de composição musical na turma participante e registro das mesmas em vídeo; grupos focais com os alunos para conhecer suas concepções sobre música e entrevistas semiestruturadas utilizando os registros em vídeo com a professora de música, incentivando-a refletir, a partir das aulas gravadas, sobre os sentidos e significados que atribuídos à criatividade e às atividades de composição realizadas durante a aula de música e ao processo de participação dos alunos nas atividades.

Considerando as aulas observadas, no artigo é ressaltado que no universo musical dessas aulas de música está inserido na totalidade de experiências das crianças e que, portanto, é preciso compreender suas práticas e concepções quanto ao fazer musical extraescolar e como as ideias originadas dessas práticas são manifestadas na aula de música. Quanto a esse contexto, Beineke destaca a ideia de Campbell (2007)<sup>73</sup> sobre experiências e práticas musicais extraescolares, as quais se relacionam aos valores e funcionalidades da música na vida das crianças, uma vez que desde a infância elas pensam e dialogam com outros em relação à música, estão envolvidas pelas influências mediadas pelos adultos e pares, como pais, colegas e irmãos. Esse pressuposto é completado com o pensamento de Marsh (2011)<sup>74</sup>, que reforça a relevância de que se reconheça que as compreensões das crianças são sofisticadas a proporção em que são refletidas sobre uma diversidade de expressões culturais, oriundas de variadas fontes de influência. Ao observar os grupos focais, destacou-se o fato das crianças comentarem sobre a importância de apresentar suas composições aos colegas, demonstrando que também compõem suas músicas para o grupo bem como desejam que sua composição seja aceita na turma ou “faça sucesso”, o que leva a concepção da ideia de aceitação social pelos pares, aspecto que autora apresenta como também observado por Wiggins (2003)<sup>75</sup>.

Para Beineke, nesse processo, apresentar as composições nas aulas significa conferir relevância às atividades realizadas em classe de modo que as crianças geralmente fazem associações ao “mundo real”, reconhecido pela autora, com base na fala das crianças participantes, como o “mundo dos músicos” contemplados nos programas de auditório, novelas, filmes exibidos na televisão, ou seja, o universo musical vivenciado em ambiente fora da escola e que as sintonizam com suas ideias de música ao mesmo tempo em que são atividades prazerosas, desafiadoras e motivadoras para realização de seus trabalhos. A realização das atividades lhe

---

<sup>73</sup> CAMPBELL, P. S. Musical meaning in children's cultures. In: BRESLER, L. (Ed.). **International handbook of research in arts education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 881-894

<sup>74</sup> MARSH, K. Meaning-making through musical play: cultural psychology of the playground. In: BARRET, M. S. (Ed.). **A cultural psychology of Music Education**. New York: Oxford, 2011. p. 41-60.

<sup>75</sup> WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition: a new horizon for music education**. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.

conferem também segurança e credibilidade no que diz respeito à composição e reconhecimento pelas outras crianças.

A autora afirma que os relatos das crianças mostram que elas associam suas apresentações realizadas diante dos colegas, nas aulas de música com suas experiências cotidianas com música. Assim, conclui que há uma aproximação entre as atividades em aula e as suas experiências com música fora da escola, sendo que essa aproximação não ocorre pelo repertório e sim pelas ideias próprias de música, as quais estão incluídas a concepção de que as pessoas fazem música e se apresentam para um público, ou seja, percebem que a música envolve uma comunicação. Assim, as crianças concebem suas composições conforme seus “conceitos” sobre a natureza social e interativa do fazer musical concretizado nas formas de ouvir e tocar e valorizam essas ações em grupos.

No tocante aos professores, a autora considera a importância de ouvir as crianças com a intenção de conhecer suas ideias e significados sobre música a fim de reconstruir suas práticas musicais desenvolvendo um trabalho criativo que oportunize as aprendizagens colaborativas.

**O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio.** SILVA, Rafael Rodrigues da, 2012.

O artigo é um relato de parte da pesquisa realizada no ano de 2008, com alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição localizada em Porto Alegre na qual o pesquisador atuava como professor substituto da área de educação musical à época. Investigar discursos de jovens quanto a seus consumos musicais e como estes operam na distinção entre o que se denomina comumente de “música boa” e “música ruim” em seu cotidiano escolar foi o objetivo geral da pesquisa. O autor enfatiza que este trabalho não se propôs a determinar parâmetros quantitativos ou representativos do que seja o “pensamento jovem” e sim aumentar critérios para se atribuir juízos de valor, fenômenos musicais empregados pelos jovens pesquisados. Ressalta também que os dados apresentados na pesquisa bem como as reflexões decorrentes dos mesmos, não constituem um perfil da cultura jovem, porém visou contribuir para refletir sobre os consumos musicais entre os

jovens na contemporaneidade quanto à orientação da prática docente com respeito à busca por abordagens musicais com significados para os estudantes.

O autor explica que o termo “identidades” foi escolhido como modo de manifestar, em consonância com os teóricos dos estudos culturais, que a identidade na pós-modernidade não é algo fixo e estático ou sólido como entendido pelos teóricos da antropologia e sociologia clássica. A fundamentação teórica está composta pelos seguintes autores: Garbin (,1999;2003)<sup>76</sup>; Gonzáles (1998)<sup>77</sup>; Hall (1997a, 1997b, 2003)<sup>78</sup>. Estes autores defendem que as identidades se manifestam como produções culturais e sociais móveis, múltiplas e que passam por transformações constantes. A pesquisa foi realizada a partir de observações em campo, entrevistas semiestruturadas com os alunos, verificando os critérios de julgamento em música dos entrevistados. A análise foi composta tomando os excertos das narrativas dos alunos quanto aos seus consumos musicais, elencando conceitos-chave concernentes à figura central dos discursos sobre legitimidade em música (oposições e identificações musicais entre sujeitos consumidores de música) e destes estabelecer relações entre os enunciados acadêmicos sobre os jovens.

Silva afirma que atualmente, nossos consumos musicais bem como outros consumos, se processam em condições históricas específicas e se comunicam com modelos e critérios de legitimidade musical historicamente construídos. Para o autor, isso não significa afirmar que a juventude consome tudo que lhes é “imposto”. É comum a divulgação de discursos que propagam a ideia de que a juventude é consumista de tudo o que lhes é “imposto” e suscetível a todo oferecimento midiático manifestado na compra de roupas do artista do momento e ouve as músicas “impostas” pela indústria cultural. Entretanto, conforme o autor, os dados levantados

---

<sup>76</sup> GARBIN, E. M. Na trilha sonora da vida. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, p. 1, 11 set. 1999. \_\_\_\_\_ . Cultur@s juvenis, identid@ades e internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 119-135, maio/jun./jul/ago. 2003.

<sup>77</sup> GONZÁLES, G. M. Consumos culturales y nuevas sensibilidades. In: CUBIDES C., H.; LAVERDE TOSCANO, M. C.; VALDERRAMA, C. E. (Ed.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santa Fé de Bogotá: Universidade Central, 1998.

<sup>78</sup> HALL, S. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-46.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation, cultural representations and signifying practices**. London: Sage; Open University, 1997b.

através das observações e entrevistas realizadas em campo atribuem aos jovens o protagonismo na escolha do que consomem musicalmente.

Silva afirma que ao perguntar sobre a categoria juvenil em que os entrevistados se enquadrariam partindo de uma lista de tipos constante no questionário, cinco deles apresentaram respostas compostas, isto é, declararam sua pertença em mais de um grupo, o que reforça os argumentos de Hall (1997), que entende que a identidade na pós-modernidade é um “processo fluido e dinâmico” que abarca múltiplas identidades e a busca por identificação.

Nas observações de campo apresentadas no artigo, era comum encontrar alunos que estabelecessem distinções baseadas no critério gênero e dessa forma, surge uma diferenciação entre gêneros musicais voltados a um público masculino, feminino ou homossexual. O autor relata que com respeito às diferenças quanto a seus consumos musicais, não houve nenhuma discrepância que chamasse atenção. O número de citações de cada gênero musical apresentou-se bastante equilibrado em ambos os sexos, sendo que o modo com o qual se relacionam com a música tem a aparência de haver diferenças substanciais.

Quanto às referências à dança como um dos critérios para o consumo musical (nas entrevistas e observação) o número entre jovens do sexo feminino é maior do que o masculino, sendo este muito maior na referência à execução instrumental, o que inclui apreciação de performance musical, domínio do instrumento e execução instrumental.

O autor crê que os consumos musicais dos jovens que compõem as turmas escolares reunidas em sala de aula, devam ser incorporados ao repertório a ser trabalhado nesse espaço, o que não significa que a aula de música deva tornar-se um tipo de inventário das músicas que comumente tocam no rádio de cada aluno.

**Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia.** SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.

A autora relata três situações de contato com a música relacionado com as instâncias de socialização. É relevante esclarecer que as cenas descritas no artigo são apenas exemplos inspirados em ensejos ocorridos de maneira direta e indiretamente no cotidiano. O primeiro exemplo foca no espaço escolar, o segundo

com a família e o terceiro com a mídia. Essas três situações tratam das instâncias sociais no sentido da construção da identidade musical partindo das interações familiares, educativas e midiáticas e de que forma suas influências podem delinear os contornos da estrutura de pensamento, pois segundo a autora, exercem uma relação de força ainda que seja involuntária.

Para a autora, de algum modo tanto pais como filhos, professores e alunos já se encontraram na posição de expectadores e já sentiram o impacto da descoberta de um conceito novo, um desejo oculto ou mesmo um estado de ânimo mais exaltado por algum artista ou fenômeno da televisão. Assim, essas situações e muitas outras são oportunidades de determinação dos nossos gostos, valores e de nossa identidade. As instâncias de socialização como a família, a escola e a mídia definem muitos dos gostos musicais e preferências estéticas e ainda nossa relação com a cultura que nos envolve.

Para Souza que fundamenta-se em Setton (2002)<sup>79</sup>, a partir da compreensão da dinâmica da relação interdependente sujeito-família-mídia pode-se questionar quanto a responsabilidade que essas instituições possuem na formação musical dos indivíduos na qualidade de seres sociais e com individualidades. Assim, pode-se refletir sobre os processos educativo-musicais que caracterizam essas relações, verificando métodos possíveis para a consolidação de práticas musicais mais significativas. O artigo discute a educação musical em diálogo com a sociologia, a etnomusicologia e a educação, uma vez que essas abordagens irão permitir o alcance com devida clareza sobre as interações formativas de modo a superar preconceitos quanto ao ensino e aprendizagem da música pelas vias da transmissão informal e o significado da música na atual sociedade.

Considerando a definição de Merriam (1964)<sup>80</sup> sobre etnomusicologia, sendo o estudo da música como cultura, a autora entende que o termo está diretamente vinculado à cultura e concorda com Queiroz (2004; 2010)<sup>81</sup> ao referir que a música é

---

<sup>79</sup> SETTON, M. das G. J. **A teoria do habitus e Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002a.  
\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo de novas configurações. **Educação e Pesquisa**, n. 28, p. 107-116, 2002b.

<sup>80</sup> MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

<sup>81</sup> QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO



ao mesmo tempo determinada pela cultura e determinante desta. Nessa perspectiva, o artigo apresenta a concepção de que a Educação Musical como um universo de formação de valores que se relaciona com a cultura, compõe sua caracterização e oportuniza o desenvolvimento de um ensino musical como cultura. Entretanto, Souza observa que mesmo diante dessas concepções, a educação musical ainda é restringida a transmissão de conceitos técnico-musicais, em muitos casos descontextualizada da cultura, especialmente nos espaços de educação formal, como conservatórios, cursos superiores e ainda escolas regulares, mesmo que nesses locais aconteçam experiências relacionadas à diversidade musical e cultura.

Geralmente o que prevalece, segundo a autora, é a visão eurocêntrica e separada dos aspectos socioculturais. A reflexão apresentada no artigo convida a observar as transformações culturais do mundo contemporâneo e as múltiplas relações que caracterizam nossos processos de socialização e considerar o valor e o espaço cada vez maior entregue à mídia, muitas vezes denominada como cultura de massa, na construção de nossas identidades.

#### **4.5.2 Temática II - Cultura Popular e Folclore**

**Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras.** FREIRE, Vanda L. Ballard. 2001.

O artigo focaliza a apreciação musical como uma atividade que tenha como objetivo, construir o conhecimento musical, dentro de uma perspectiva curricular, sendo o repertório brasileiro a tônica para a audição musical. Conforme as observações da autora, na maioria das situações, a apreciação musical acontece em um pequeno espaço com um repertório restrito e discriminatório e limita-se ao formato de ilustração superficial e periférica em relação às demais atividades de educação musical. A autora apresenta uma abordagem sobre apreciação musical que pode ser aplicada em qualquer nível de ensino. A proposta apresentada

---

NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

consiste em uma atividade de escuta que confere sentido ao material sonoro percebido, de forma a possibilitar uma compreensão da forma. No artigo o termo forma é considerado como estrutura da música tal como é percebida e compreendida pelo ouvinte e não como forma do possível ponto de vista compositor e sim do ouvinte. É importante frisar que a expressão “culturas brasileiras” é utilizada propositalmente pela autora, pela mesma compreender que não há uma cultura homogênea, mas um conjunto diversificado e ao mesmo tempo complexo.

A autora destaca que na visão curricular que tem prevalecido nos currículos de música no Brasil, os espaços têm sido restritos às músicas representativas das culturas brasileiras, o que pode ser observado através da diminuta utilização de repertório. Como exemplo dessa realidade, cita a disciplina História da Música, oferecida no ensino superior, que se direciona ao estudo de música estrangeira e europeia em detrimento da disciplina História da Música Brasileira, que muitas vezes é apresentada como optativa. Outra situação observada é a sub-valorização ou exclusão das manifestações musicais classificadas como “populares”, o que fortalece a “aparência” da discriminação.

Segundo Freire a própria formação dos professores de música tem se incumbido de conservar concepções discriminatórias, como a dicotomia música erudita/música popular, sem refletir criticamente a respeito. Assim, para autora, um currículo concebido em moldes da pedagogia crítica seria necessário para integrar toda concepção de música e promover o estudo comparativo e o confronto de tais concepções e assim proporcionar a ampliação do conceito de música para os professores em formação.

Domingues (1986)<sup>82</sup>, Saviani (1989)<sup>83</sup> são trazidos para compor abordagem quanto aos currículos escolares; Giroux e Simon (1995)<sup>84</sup> e Goodson (1995)<sup>85</sup> contribuem para discutir sobre a relação da cultura popular, que acontece no cotidiano, e a pedagogia aplicada em sala de aula e ainda sobre a postura do

---

<sup>82</sup> DOMINGUES, Jose Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 67 (156): 351-366, maL/ago.1986

<sup>83</sup> SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In Mendes, D. Trigueiro (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

<sup>84</sup> GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In Moreira, Antonio Flavio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

<sup>85</sup> GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

professor. Quanto à importância da cultura popular nas aulas, a autora ampara-se em Souza (1997)<sup>86</sup>; Com Swanwick (1994)<sup>87</sup> e Cliffton (1983)<sup>88</sup> dialoga sobre a apreciação musical como atividade presente na sala de aula.

Para Freire somente o uso do repertório tonal ou “tradicional”, não promove a ampliação da escuta, da percepção e da compreensão da forma. Já a utilização de repertórios diversificados, baseados em diferentes sistemas e processos composicionais, conduzem escutas diversas e contrastantes entre si de modo que a estruturação da música comece a ser percebida sob a perspectiva de diversos parâmetros como tempo, texturas, timbres, espaço musical ou outros. A autora concebe que as diversas práticas musicais deva ser tomada como ponto inicial para comparação e contraste no processo de construção de conhecimento musical e musicológico a fim de ampliar a visão própria dos alunos de forma que não se torne dissociada de um entendimento dos diferentes papéis e valores que a música desempenha na sociedade.

**O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo.** DANTAS, Andréa Stewart, 2001.

Este artigo no tocante a cultura popular explana sobre o envolvimento dos ritmistas na aprendizagem do tamborim para acompanhar o samba de enredo. Esse processo de aprendizagem é constituído de aspectos que aumentam a potencialidades dos ritmistas [entende-se por potencialidades o aumento da capacidade de agir ou da força de existir. Por exemplo, a alegria provoca um aumento na potência, enquanto que a tristeza, uma diminuição da mesma (DANTAS, 2001)], uma vez que quem toca o tamborim está envolvido em uma prática de conjunto, na qual participa de forma prazerosa, artística e ainda em contato imediato com os instrumentos musicais. Não é necessário passar por uma teoria antes da prática. A compreensão dos elementos da linguagem musical acontece através do próprio fazer. Esse aprendizado de ritmos possui grande

---

<sup>86</sup> SOUZA, Jusamara. Transformações globais e respostas da Educação Musical. Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM, Londrina, 1997.

<sup>87</sup> SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge:** intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

<sup>88</sup> CLIFFTON, Thomas. **Music as Heard.** A Study in Applied Phenomenology. New Haven: Yale University Press, 1983.

sentido aos ritmistas por estar contextualizado em sua vivência, ou seja, no contexto escola de samba, o qual faz parte da vida. Para a autora, quando esse saber passa para o ambiente escolar, o mesmo é transformado em objeto exaustivo de ensino, pois acontece uma ruptura, onde o trabalho em conjunto é deixado a parte e os exercícios rítmicos são realizados na condição de treinamento isolado das relações com o fenômeno musical.

**Ap(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas.** PENNA, Maura, 2003.

Penna convida a refletir sobre alguns pontos sobre a experiência musical no cotidiano e nos espaços escolares. A autora apresenta três cenas e das mesmas levanta questionamentos quanto à aprendizagem formal e informal. A primeira cena trata-se de uma prática musical sem posse de teoria. Penna dialoga com Vieira (2001)<sup>89</sup> e Souza (1999)<sup>90</sup> para construir suas reflexões. Vieira (2001) mostra que na cidade de Belém, onde se passa a primeira cena, existe uma forte herança de uma tradição na área de música erudita e assim um modelo dominante de ensino de música, o que faz compreender a concepção do protagonista do exemplo citado pela autora, em não considerar-se músico por tocar sem ler partitura. Este último ponto é discutido com Souza (1999), que revela que a leitura e escrita musical também têm sido utilizadas como uma maneira de exclusão ou motivo de para muitos desistirem de aprofundar-se no estudo da música.

Para Penna, muitos grupos culturais fazem música sem necessariamente possuírem uma notação tradicional. A autora concorda com Souza (1999) no tocante a uma partitura por si mesma ser apenas uma representação simbólica, útil para o registro e “fixação do texto musical”, mas só pode concretizar-se como música no momento em que é sonorizada.

A segunda cena mostra que, embora exista o reconhecimento da importância do ensino da música em escolas de educação básica, as preferências de muitos licenciados pelas escolas especializadas e seus métodos tradicionais de ensino tem aumentado. Quanto a essa questão, a autora toma o pensamento dos autores

---

<sup>89</sup> VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**. Belém: Cejup, 2001.

<sup>90</sup> SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 205-214.

Mendes e Cunha (2001)<sup>91</sup> e Hentschke e Oliveira (2000)<sup>92</sup> sobre as preferências pelas escolas de música especializadas e que resultados são trazidos às escolas de educação básica. Penna afirma que é crescente a tendência a preferir os espaços nos quais o ensino é transmitido nos moldes tradicionais ou com proposta técnico-profissionalizante e tem contribuído para a ausência de professores nas escolas regulares de educação básica.

O terceiro cenário aborda a questão das músicas do contexto midiático/indústria cultural e sua relação com o ensino de música. Essa abordagem é compreendida tomando os pressupostos de Bourdieu e Darbel (1985)<sup>93</sup> e as contribuições de Subtil (2003)<sup>94</sup>. Para esses autores, o gosto e o contato com as formas de aprendizagem musical estão relacionados com o contexto socioeconômico e cultural. Para Bourdieu e Darbel (1985) o gosto apresenta-se como produto de um capital cultural que começa a ser desenvolvido desde a infância por meio da familiarização com determinados bens simbólicos diretamente relacionados com o ambiente sociocultural em que se vive. Subtil (2003) acrescenta que o capital está diretamente relacionado com a não familiarização com a linguagem musical erudita. Nesse contexto, Penna afirma que não cabe negar o repertório midiático/indústria cultural, mas buscar estratégias que incluam aspectos da realidade dos alunos, buscando promover um trabalho que desenvolva o senso crítico de maneira a torna-los aptos à participação ativa na produção cultural coletivamente produzida.

Para a autora, um dos objetivos da educação musical presente nas escolas de ensino básico é contribuir para a realização de uma mudança na experiência de vida no sentido de se relacionar com a música e a arte no cotidiano. Os resultados do que se ensina nas aulas de música devem ser vistos fora da escola.

---

<sup>91</sup> MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 79-114.

<sup>92</sup> HENTSCHEKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHEKE, Liane (Org.). **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.

<sup>93</sup> BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public**. 10. ed. rev. e aum. Paris: Editions de Minuit, 1985.

<sup>94</sup> SUBTIL, Maria José Dozza. **Crianças e mídias: o espírito dionisíaco no consumo musical**. Tese (Doutorado)—UFSC, Florianópolis, 2003.

**Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental.** WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. 2004.

Conforme a autora, os múltiplos aspectos que constitui o cotidiano dos alunos são um dos pontos de interesse que têm crescido com objetivo de conhecer as concepções e experiências de música que os mesmos trazem e compartilham e assim diminuir o afastamento das aulas de músicas das vivências cotidianas. As manifestações folclóricas incluindo as músicas desse contexto também podem compor parte das vivências musicais dos alunos. Entretanto, segundo a autora, mesmo com o aumento de estudos sobre as vivências musicais extraescolares (SOUZA,1996<sup>95</sup>, 2000; OLIVEIRA, 2001<sup>96</sup>;TOURINHO, 1993<sup>97</sup>) são poucos os dados sobre como os alunos do ensino fundamental se relacionam com a prática do folclore e o que pensam sobre a música desse tipo de manifestação. Assim, a pesquisadora teve como objetivo investigar as vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos do ensino fundamental da faixa etária de 9 a 11 anos. A compreensão de folclore pela pesquisadora foi fundamentada nas teorias e pesquisas realizadas por pesquisadores da área (Almeida, 1971<sup>98</sup>; Benjamin, 2002<sup>99</sup>; Câmara Cascudo, 1984<sup>100</sup>; Garcia, 2000<sup>101</sup>; Lima, 1985<sup>102</sup>), as quais se respaldam na concepção de folclore como o conjunto de saberes populares que identificam os indivíduos. Além dos conceitos de folclorização, os estudos se alicerçam nas

<sup>95</sup> SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. **Fundamentos da Educação Musical**, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57

<sup>96</sup> OLIVEIRA, A. de J. Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. Porto Alegre: ABEM, 2001.

<sup>97</sup> TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993.

<sup>98</sup> ALMEIDA, R. **Vivência e projeção do folclore**. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.

<sup>99</sup> BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. **Catálogo**. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002.

<sup>100</sup> CÂMARA CASCUDO, L. da. **Dicionário do folclore brasileiro**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

<sup>101</sup> GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M R. (Org.). **Para compreender e aplicar folclore na escola**. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.

<sup>102</sup> LIMA, R. T. de. **Abecê de folclore**. 6. ed. São Paulo: RICORDI, 1985.

características como a tradicionalidade, a funcionalidade, a aceitação coletiva, a dinamicidade e na reinterpretação.

Segundo os alunos entrevistados nessa pesquisa, a música é desenvolvida na escola de maneira restrita, onde inclui somente a audição musical e o canto acompanhado de CD ou rádio. Os alunos demonstram interesse em participar das aulas de música envolvendo-se em atividades diversas como composição e execução. Quanto às atividades relacionadas ao folclore realizadas nas escolas, conforme os depoimentos das crianças entrevistadas ocorriam com mais frequência no âmbito das brincadeiras, sendo que estas estão divididas em cantoria e sem cantoria, as quais também fazem parte do viver diário fora da escola.

Conforme os resultados apresentados, as vivências folclórico-musicais não ocorrem separadas dos âmbitos lúdicos, mas acontecem com mais regularidade durante a realização de brincadeiras com cantoria, incluindo as cantigas de roda, de ninar, a capoeira, escoteiro dentre outras. Os dados coletados com base no depoimento das crianças demonstraram que o folclore não aparece como conteúdo nas aulas de música. A pesquisadora ressalta que embora as brincadeiras folclóricas estejam presentes no cotidiano das crianças, as músicas folclóricas não fazem parte de suas preferências musicais, somente as canções relacionadas às brincadeiras. As preferências possuem origem de repertório de programas de televisão como novelas, seriados e videoclipes.

Quanto às concepções dos alunos, a autora apresentou os seguintes resultados: o folclore como cultura antiga; o folclore como tradição, onde essa visão relaciona-se com a ideia de folclore como algo estático. Dentro desta visão, encontram-se as lendas e o que está registrado nos livros, na proporção de afastamento do cotidiano dos alunos, sendo por estes considerado como cultura antiga. Tendo como objetivo entrevistar os estudantes, a pesquisadora observou que algumas instituições com relação ao folclore têm a ideia que não é um aspecto da cultura que pode estar presente na vida das pessoas, mas algo distante, presente na condição de informação registrada nos livros, como tradição e cultura antiga. As falas dos alunos entrevistados sinalizaram que na escola o modelo predominante é a transmissão da cultura experiencial, revelando a concepção de folclore como cultura

viva. Para Wolffenbüttel, a música folclórica predominou somente nas brincadeiras praticadas de forma independente dos espaços escolares.

**Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música.** QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, 2004.

Luis Queiroz busca apresentar o panorama que existe entre a cultura e o ensino da música, apontando as dimensões desse ensino partindo dos significados que são instituídos em cada sociedade, ou seja, da cultura. Conforme o autor, várias discussões e propostas quanto à educação musical têm enfatizado os diferentes mundos musicais do Brasil e assim a pluralidade cultural e suas relações com o currículo escolar no sentido de abranger o contexto cultural e musical e seus significados e funcionalidades e a identidade que envolver os alunos, professores e a comunidade.

Queiroz destaca que o contato com outros universos musicais pode ser uma oportunidade para ampliar o olhar com foco nas dimensões de ensino e aprendizagem da música de modo transformador. Tomando o pensamento de Geertz (1989)<sup>103</sup> sobre o homem estar amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu” e a concepção desse autor que enuncia que cultura possui significados que são constituídos a partir das interações sociais. Queiroz entende cultura como escolhas feitas pelos humanos partindo dos significados que eles mesmos estabelecem na convivência com a natureza, com o meio social e consigo mesmo. Dentro desse contexto, define educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música como cultura.

Ao analisar a pesquisa de Arroyo (1999)<sup>104</sup> sobre os processos de aprendizagem musical dentro do congado e o pensamento de Swanwick (2003)<sup>105</sup>, o autor considera que os processos de transmissão de música em cada sociedade

<sup>103</sup> GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

<sup>104</sup> ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 360 f.

<sup>105</sup> SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



provocam a experimentação de uma *performance* musical a partir de relações culturais de níveis diferentes. Independente do ambiente e/ou situação, uma educação musical somente terá significados quando se consegue fazer da experiência musical uma experiência para a vida social e na cultura em geral. Queiroz tece comentários sobre a pesquisa de Arroyo quanto a aprendizagem musical no congado, em Minas Gerais, destacando que os processos de transmissão musical no congado acontecem de forma coletiva, sendo que a aprendizagem musical se dá a partir da prática de tocar, do ouvir, observar, de tentar tocar como os tocadores mais experientes imitando suas performances. Conforme o autor, dentro dessa conjuntura a performance é capaz de ensinar durante sua prática. Nesse contexto, a performance ensina durante a sua prática organizando os momentos de comunicação e aprendizagem musical. Queiroz entende que a educação musical, independente de conjunturas, apenas será significativa ao conseguir fazer da experiência musical uma vivência para a vida na sociedade e na cultura em geral. O autor também ressalta que a música não sendo uma linguagem universal, é preciso que os educadores sejam conscientes que os seus processos de transmissão, ou seja, de ensino e aprendizagem também não o serão. Assim, a educação musical precisará ser pensada e aplicada dentro de qualquer contexto desde que contemple a formação musical dos alunos e seja constituída de abordagens adequadas a cada situação cultural dialogando com os variados contextos em que se experimenta, ensina e aprende-se música.

**Música na Floresta do Lobo.** ARROYO, Margarete, 2005.

Arroyo compartilha alguns resultados da pesquisa “Adolescentes-música popular-escola: um estudo entre estudantes de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série” de uma escola rural de Uberlândia, MG, com início em fevereiro de 2004 e término em junho de 2005. A investigação foca na relação entre adolescentes e música. Nesta pesquisa, em especial, a relação dos adolescentes, estudantes da escola na área rural com a música popular.

A autora traz uma abordagem sociológica, à luz da teorização relativa à interação humano-música construída por DeNora (2000; 2003<sup>a</sup>; 2003b)<sup>106</sup> sobre a

---

<sup>106</sup> DENORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

relação entre os adolescentes e música, em seguida reflete sobre a interação adolescente e a música popular, a seguir adolescentes-música popular-escola rural. Arroyo ressalta que as representações de adolescentes e/ou jovens, as concepções de adolescência e juventude firmadas em outros momentos históricos são reproduzidas no momento atual. Para a autora a abordagem sociológica desses conceitos aponta que seus aspectos são históricos, sociais e culturalmente construídos. As mudanças de ordem fisiológicas que ocorrem na puberdade são acompanhadas de sentidos socioculturais. O entendimento desses sentidos é relevante para mergulhar no estudo sobre a relação entre adolescentes e música popular e assim perceber que existe uma multiplicidade de sentidos que estão atrelados ao ser adolescente e jovem.

A autora atenta para o fato de que os meios de comunicação e outros elementos eletrônicos tão comuns na experiência musical urbana estão presentes nas regiões rurais. Assim, apesar da múltipla concepção de adolescentes, existem características comuns entre os jovens urbanos e os jovens de regiões rurais, não em sentido histórico, mas com base em características que são compartilhadas entre os jovens independente da urbanização.

Quanto à temática sobre a relação dos adolescentes com a música popular, a autora afirma que a mesma aponta para um nível individual e coletivo. Nesta pesquisa, o nível individual prevaleceu. A proposta apresentada no artigo consiste em um fazer musical com um grupo de 19 alunos da 6ª série e outro de 17 alunos da 7ª série. Eles se dividiram em dois grupos: 1 - Grupo Mistura; 2 - As Meninas Vivem Apaixonadas. A pesquisadora sugeriu que fizessem composições e descreve que eles gostavam de tocar os instrumentos que levava para o campo de pesquisa e observou que o Grupo Mistura compôs um rap sobre combate de drogas, um assunto geralmente comentado no cotidiano da juventude. Do grupo As meninas Vivem Apaixonadas, se destacou Kátia. Esta fez composições sozinha e Arroyo destacou uma composição romântica que falava de amor.

Neste artigo, o sentido do cotidiano aparece nas composições dos alunos. Estes expressam aspectos de seu viver diário, como pensam no fazer musical bem

---

\_\_\_\_\_. **After Adorno**: rethinking music sociology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003a.  
\_\_\_\_\_. Music sociology: getting the music into the action. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 2, p. 165-177, 2003b.

como os seus estados afetivos vivenciados no momento em que vivem como no caso de Kátia. Percebo aqui que inserir o cotidiano no ensino vai além de contemplar as músicas que escutam no dia a dia, mas trazer outros elementos que vivenciam.

**Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula.** GREEN, Lucy. 2012.

Para Green (2012), a sala de aula é um espaço para que significados, valores e experiências musicais se entrelacem, talvez mais especificamente a música dos próprios alunos em relação à área popular contrastando com o que eles conhecem como “antigo” ao se referir ao erudito. Neste artigo a autora pretende examinar como a sala de aula modifica e também complica os significados musicais, tanto em relação à música popular quanto à música erudita. Green afirma que a música popular tem sido incluída nas escolas visando à satisfação do gosto dos alunos. A autora acrescenta que a música popular pode ser valorizada para fins educativos por seu próprio potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla em termos de fruição musical.

Descrevendo os significados das experiências musicais Green dialoga com Meyer (1956)<sup>107</sup> e apresenta dois aspectos: um denominado de significado “inerente”, que se refere às formas em que os materiais são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados. Para Meyer (1956) esse significado isenta-se de definições ou conteúdos relacionados ao mundo “fora” da música, todavia trata-se de uma zona profundamente lógica ou teórica que está “incorporada” aos materiais musicais.

Para Green embora tais significados musicais estejam dentro dos materiais da música, eles advêm da capacidade humana, historicamente desenvolvida, de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida por meio da exposição formal e informal à música e a atividades musicais. O segundo aspecto é significado “delineado”, o qual está relacionado às conotações e aos conceitos e conotações extramusicais carregados pela música, ou seja, suas associações culturais, sociais, políticas dentre outras. Vale ressaltar que essas associações

---

<sup>107</sup> MEYER, L. B. **Emotion and meaning in music**. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

podem estar ligadas às convenções gerais, como as conotações de um hino nacional, mas também podem estar relacionadas com aspectos individuais como uma canção específica. De alguma forma, toda música carrega um significado que surge desde o seu momento de produção e se estende para os contextos de distribuição e recepção.

A autora afirma que apesar dos significados inerentes e delineados coexistirem, em algumas ocasiões as respostas dadas pelos indivíduos não serão iguais. Uma pessoa poderá responder de modo negativo em relação a um aspecto do significado musical e simultaneamente apresentar uma resposta positiva no que tange a outro significado, gerando o que a autora denomina de “ambiguidade”. Quanto aos significados inerentes e delineados, Green entende que estes influenciam um ao outro e exemplifica citando um crítico de música escandinava ao escrever sobre obras que o mesmo pensava ser tratar de um homem, ao descobrir que era uma mulher trocou as palavras como pomposo, viril por sensível e delicado.

A autora ao considerar o significado inerente em sala de aula afirma que a tendência maior é dos alunos não estarem familiarizados com os significados inerentes das músicas clássicas e folclóricas devido a um contexto histórico, social e político. Geralmente em países que tiveram a posição de colonizadores como Reino Unido há um aumento de delineações negativas no clima social e político. Para alguns alunos, as músicas tem a funcionalidade de museu. De maneira geral, escutar música erudita ou tradicional folclórica não faz parte da prática cultural da maior parte dos alunos nas escolas. Green enfatiza que sem a audição repetitiva não há possibilidade de desenvolver familiaridade estilística e sem essa familiaridade é quase que improvável acontecer uma experiência positiva com relação aos significados inerentes. A autora explica que o contexto social forma uma parte das delineações da música e assim toda música trazida para um novo contexto de recepção está sujeita a mudanças em suas delineações. Existe uma tendência da música popular passar a ser vista como “música pop” ao ser introduzida na sala de aula. Para a autora a maior parte dos educadores provavelmente concordaria que, conforme os alunos, os Beatles sejam classificados como pertencentes ao domínio clássico.

A autora esclarece que não somente o contexto de sala de aula pode modificar a delimitação, mas como a própria delimitação pode influenciar nossa experiência com significados inerentes. Assim, retoma o exemplo do crítico escandinavo mencionado anteriormente, ao descobrir que a música havia sido composta por uma mulher. Logo, a suposta familiaridade dos alunos com os significados inerentes da música popular de massa, por si só, não é garantia suficiente para produzir experiência positiva desses significados em aula. Green pontua a capacidade da música para criar novas delimitações e problemáticas dentro da sala de aula, o que pode afetar de modo negativo as respostas aos seus significados inerentes. Além disso, a familiaridade dos alunos com os significados inerentes da música popular também poderá tornar-se desgostosa ao serem seus significados abordados de maneiras educacionais formais. Em resumo, muitos estudantes tendem a se encontrar em uma situação ambígua ou alienada com a música popular ao ser introduzida na sala de aula, ainda que seja curtida fora da sala de aula.

Quanto às práticas de aprendizagem musical, Green identifica cinco características principais das práticas de aprendizagem musical informal, a saber: 1 - os próprios alunos na aprendizagem informal costumam escolher a música, geralmente a música que já lhes é familiar e que apreciam e se identificam. 2 - a prática de tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de utilizar notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais. 3 - além da condição autodidata, a aprendizagem informal acontece em grupos, de modo consciente e inconscientemente envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. Logo, diferencia-se da formalidade de ter a supervisão e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento. 4 - a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal comumente desordenado e conforme as preferências musicais, que muitas vezes partem de peças musicais completas, do “mundo real”. Geralmente na aprendizagem formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos. 5 - a integração entre apreciação, execução, improvisação e

composição com foco na criatividade. Já na aprendizagem formal, há uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução.

Por fim, a autora considera que empregar práticas de aprendizagem informal em sala de aula, pelo menos por alguns períodos, pode auxiliar a melhorar a autenticidade da experiência de aprendizagem e permitir que os alunos “adentrem” os significados inerentes da música, deixando-se afastar-se por um momento das delineações específicas. Aos alunos é possível preencher a música com delineações particulares e alternativas. A pesquisadora afirma que as delineações da música aparentemente imutáveis, fixas e “verdadeiras” – sobre a natureza da própria música, sobre as pessoas que fizeram a música, sobre as pessoas que as escutam, seus valores, crenças e ações sociais, políticas ou religiosas – são colocadas em questão.

**Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo.** QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo 2013.

Conforme os autores, fundamentados em Meyer (1963)<sup>108</sup> existe um grau de relevância em compreender a preferência referente à predileção ou a eleição resoluto de algo. Destacam o pensamento de Schäfer (2008)<sup>109</sup> que estabelece que preferência musical possa ser conceituada como um nível do gosto por um estilo musical acrescentado à tendência comportamental para ouvir aquele estilo mais que outros, sendo que algumas decisões podem durar a curto ou longo prazo. Assim, Schäfer (2008) concorda com LeBlanc (1982)<sup>110</sup>, ao destacar que atualmente o termo gosto está sendo substituído por preferência musical ao entender que o termo “preferência” é mais amplamente entendido e que não transmite a impressão de que preferência para um tipo de música é necessariamente melhor do que a preferência para outro tipo”.

<sup>108</sup> MEYER, L. ¿El fin del Renacimiento? **Revista Sur**, v. 285, p. 22-41, 1963.

<sup>109</sup> SCHÄFER, T. **Determinants of music preference**. Rochlitz: Technischen Universität Chemnitz, 2008.

<sup>110</sup> LEBLANC, A. An interactive theory of music preference. **Journal of music therapy**, v. 19, p. 28-45, 1982.

Quadros Júnior e Lorenzo também apresentam o pensamento de outros autores sobre os termos “gosto” e “preferência”. Gonçalves (2010)<sup>111</sup>, por exemplo, enfatiza que a diferença entre os dois termos encontra-se na duração, ou seja, no tempo em que o indivíduo permanece preferindo uma determinada música em face a outras enquanto que o gosto musical é um conjunto de preferências que afetam o indivíduo positivamente ao longo da vida. Os autores em outro trabalho (2010)<sup>112</sup> destacam que a preferência por algo quando apresentada com certa frequência começa a ser transformada em gosto. Nesse trabalho, a concepção de preferência musical que foi adotada está fundamentada nas escolhas de escutas de estilos musicais em recorte temporal específico, tomando como ponto para consideração a estreita relação entre estilo musical e duração com a influência sobre o gosto musical. Além desses aspectos citados anteriormente, Quadros Júnior e Lorenzo somam outro aspecto que é a classe social. Os autores destacam o trabalho de Bourdieu (2007)<sup>113</sup>, que distingue três universos de gostos singulares que apresentavam relação com os graus escolares e a classe social a saber: Gosto legítimo, Gosto médio e o Gosto popular. Este mais comum entre as classes populares e que varia em razão inversa ao capital escolar. Conforme os autores, o olhar de Bourdieu (2007) evidencia a existência de uma segregação social pautada nos gostos musicais.

Com o objetivo de conhecer as preferências musicais de estudantes e verificar a influência da classe social quanto às suas escolhas musicais, foi realizado um estudo com alunos de ensino médio em Vitória, Espírito Santo, utilizando a região geográfica em que se localizavam as escolas pesquisadas. A amostra foi constituída de 966 alunos (56,8% mulheres e 43,2% homens), com idades entre 14 e 46 anos (média de 16,42 anos), distribuídos nas três séries que compõem o ensino médio (35,6% alunos do 1º ano, 32,5% alunos do 2º ano e 31,9% alunos do 3º ano).

---

<sup>111</sup> GONÇALVES, M. Estádios de desenvolvimento da apreciação musical. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

<sup>112</sup> QUADROS JR., J; LORENZO, O. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hódie**, v. 10, n. 1, p. 109-128, 2010.

<sup>113</sup> BOURDIEU, P. **Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

Os autores adotaram uma versão adaptada ao contexto local do Questionário sobre preferência de estilos musicais (Lorenzo; Herrera; Cremades, 2008)<sup>114</sup>. Os resultados mostraram que: 1) ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos; 2) a religião pode ser um fator de influência sobre a escolha musical; 3) estilos vinculados aos meios de comunicação massivos possuem maior representatividade nas preferências dos participantes.

Através deste artigo, os autores apresentam as relações existentes entre preferência musical e classe social de uma ampla amostra de estudantes de ensino médio. Aparece uma notável preferência pelo estilo pagode em quatro das sete regiões compreendidas no estudo. Essa elevada preferência entre a maior parte dos participantes se justifica pela influência do contexto social, no caso da cultura capixaba, onde o pagode é uma música onipresente na vida cotidiana. O estilo é representado por atuantes grupos musicais brasileiros de grande popularidade.

#### **4.5.3 Temática III – Cultura Infantil**

**Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais.** BEINEKE, Viviane, 2011.

Este artigo também foi inserido nessa temática, levando em consideração que o ambiente familiar é o primeiro local onde a criança desenvolve suas primeiras experiências musicais seja com quem ela se relaciona ou com os hits que ouve nesse meio. Em algumas culturas a música é algo que acompanha vários momentos do cotidiano que vão de atividades rotineiras a celebrações especiais da vida em comunidade (ILARI, 2013). Essas experiências, segundo Beineke, também se manifestam em sala de aula no momento em que as crianças apresentaram suas composições e explanaram sobre os seus significados para elas. A autora observou que essas representações estão fortemente vinculadas aos meios de comunicação, os quais participam do meio familiar e conseqüentemente influenciam em todas as práticas musicais das crianças.

---

<sup>114</sup> LORENZO, O.; HERRERA, L.; CREMADES, R. Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. In: ORTIZ, M. (Coord.). **Música, arte, diálogo, civilización**. Coimbra: Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742, 2008. p. 301-332.



A autora foca nas aulas de música que a mesma observou, incluindo as experiências extraescolares que as crianças trouxeram com a intenção de compreender suas concepções a respeito de suas próprias práticas. Beineke relata que ao conversar com as crianças nos grupos sobre as motivações que levam as pessoas a fazer música, as crianças manifestam o desejo pela fama, a conquista de afetividade positiva por parte dos outros, dinheiro e alegrar aos outros. Também destacam o conteúdo da letra como uma mensagem que os músicos desejam levar ao público. Assim, a autora considera que a música é compreendida como comunicação e prática que as pessoas fazem juntas ou para as outras pessoas no sentido de alegrar, agradar e como consequência fazer sucesso. Essas ideias revelam que o entendimento das crianças está estreitamente relacionado às práticas musicais que vivenciam socialmente, principalmente influência da família, da mídia, nesta destacando a televisão.

**Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora.** TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme, 2009.

As autoras iniciam o artigo fundamentando-se no pensamento de Penna (1999)<sup>115</sup> sobre o fazer musical e a percepção de mundo. Esses aspectos firmam-se na vida de todas as pessoas com variações de espaço social e momento histórico nos quais participam todos os envolvidos nos processos de fazer artístico e apreciadores. As experiências estéticas e sensoriais vivenciadas na vida cotidiana lançam reflexos sobre as percepções auditivas e afetivas no momento em que ocorrem as leituras de mundo. Targas e Joly destacam outra ideia de Penna (1999) a qual se refere ao trabalho sob uma perspectiva multiculturalista que implica na adoção de uma percepção ampla de arte, ou seja, abarcar as múltiplas e distintas manifestações artísticas. Assim, o diálogo é imprescindível para lidar com a diversidade, pois promove a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. O diálogo seguido de reflexão oportuniza o intercâmbio de experiências culturais.

---

<sup>115</sup> PENNA, M. Dó, Ré, Mi, Fá e muito mais: discutindo o que é música. **Ensino de Arte**: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo, v. 2, n. 3, p. 14-17, 1999.

Recorrendo a alguns autores como Dourado (2004)<sup>116</sup>, Tatit (2004)<sup>117</sup> explicam sobre o estilo canção e seus efeitos na cultura e suas relações envolvendo a escuta, o cantar e os movimentos do corpo numa interação entre música, melodia e letra as quais se ampliam pelo viés dos estados emocionais dos distintos intérpretes. Considerando as infinitas possibilidades da canção em conexão entre as melodias e as palavras, foram escolhidas algumas canções infantis para serem utilizadas no processo de diálogo entre as crianças e os adultos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de São Carlos (SP), através da convivência com um grupo de alunos, professora e pesquisadoras. A turma pesquisada era de 1º ano, formada por crianças de seis anos que ainda eram acompanhadas por seus pais de forma mais estreita, o que para as autoras, favorecia a aproximação entre escola e comunidade.

Retomando o pensamento de Penna (1999) a autora destaca a relevância de aproximar-se da cultura do outro a fim de compreendê-la, sem tomá-la como referência única para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Os encontros aconteceram semanalmente. As aulas eram divididas em momentos de apresentação de uma canção, brincadeiras musicais e/ou atividades com movimento e expressão corporal e ainda em momentos de diálogo em roda de conversa composta por todos os participantes. Algumas vezes, esses encontros iniciavam pela roda de conversa ou pela brincadeira, devido ser o que mais suscitava a participação das crianças.

As autoras ressaltam que o objetivo da roda de conversa era proporcionar momentos de troca de experiências musicais e por meios dessas verificas as referências culturais de cada participante do grupo para que assim seja construído o conhecimento. Essa estratégia está baseada em Brandão (2003)<sup>118</sup> que afirma que a partilha de saberes acrescenta algo novo a uma múltipla e diferenciada cultura da turma, ou seja, a integração se processa muito mais do que o acúmulo de saberes. Também relatam que a troca de experiências musicais entre o grupo foi importante para perceber que o gosto musical pode ser variável e que há possibilidades de

---

<sup>116</sup> DOURADO, A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004.

<sup>117</sup> TATIT, L. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

<sup>118</sup> BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

modificar a visão de mundo e a visão de cotidiano. O sentido da palavra diversidade ampliou-se. Por exemplo, ao conversar com as crianças, observou-se que apesar de habitarem no mesmo bairro e frequentarem a mesma escola, traziam histórias e costumes diferentes não cabendo às professoras e pesquisadoras fazerem juízo de valor, mas propor uma convivência em grupo no sentido de valorização da singularidade de cada participante.

Assim, pode-se aprender a valorizar a diversidade manifestada em palavras, atitudes, canções e música compartilhadas no grupo. As canções foram fundamentais para a aproximação do grupo e para o diálogo. Para Targas e Joly, o diálogo foi um exercício de fortalecimento do convívio democrático e a canção por sua vez, foi uma das possibilidades para o desenvolvimento do diálogo musical e verbal do grupo.

#### 4.5.4 Temática IV - Tecnologia e Consumo

**Pesquisa e formação em educação musical.** MOTA, Graça, 2003.

A autora aborda sobre a música no mundo contemporâneo não limitada à música europeia, mas estendendo-se às músicas compartilhadas em vários grupos culturais e de múltiplas formas e diversificadas circunstâncias. Sua reflexão se conduz por três tópicos: música, cotidiano e emoção. A autora apresenta os referenciais que influenciaram sua atuação: Bruner (1996; 1997)<sup>119</sup>, Sloboda (2001)<sup>120</sup> e Sloboda e Juslin( 2001)<sup>121</sup>. Mota afirma que dentro do cotidiano a música apela à emoção. A psicologia de maneira resumida aborda essa condição em dois níveis: fisiológico e fenomenológico. O termo psicológico engloba os mecanismos situados no sistema nervoso e endócrino e ainda em outras combinações de ordem biológica.

A autora explica que a abordagem fenomenológica descreve trajetos causais que se relacionam com as intenções, significados e interpretações que os indivíduos

<sup>119</sup> BRUNER, Jerome S. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.  
\_\_\_\_\_. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 1997.

<sup>120</sup> SLOBODA, John. A. Emotion, functionality, and the everyday experience of music: where does music education fit? **Music Education Research**, Oxfordshire, v. 3, n. 2, p. 243-255, 2001.

<sup>121</sup> SLOBODA, John. A.; JUSLIN, Patrik. N. Psychological perspectives on music and emotion. In JUSLIN, Patrik; SLOBODA, John. A. (Ed.). **Music and Emotion: theory and research**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 71-104.

atribuem aos seus próprios comportamentos. Essa abordagem possibilita o alcance da compreensão da relação do ser humano com a música em termos de ações e atitudes. Mota centraliza-se na fase da juventude, onde os indivíduos partilham competências, procuram afinidades e aceitam de modo natural o fato de uns poderem dominar conhecimentos musicais mais que outros e assumir certa liderança. Nesse contexto, destaca a tecnologia por favorecer a produção e a divulgação de sua própria música, que revela a apropriação de uma linguagem com códigos estruturados, como os Djs, por exemplo.

Mota afirma que os jovens constroem sua própria cultura musical. Seus processos de educação musical se desenrolam em competências fora do sistema formal de ensino. Logo, as instituições especializadas em música, deixam de ser os únicos locais de acesso à experiência musical, pois os jovens têm a sua disposição múltiplas opções tecnológicas para criar seus próprios “universos musicais”.

**Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade.** RAMOS, Silvia Nunes, 2003.

O artigo trata-se de uma pesquisa realizada com 12 alunos de uma escola municipal, situada no bairro Restinga, na zona sul de Porto Alegre (RS). O grupo de crianças pesquisadas não possui uma situação financeira que permita acessar uma formação complementar orientada por instituições especializadas e nem mesmo para possuir um quarto superequipado com aparelhos de transmissão de música e outros recursos midiáticos (revistas, posters, jornais). Todavia, conseguem, apesar das adversidades, manter um consumo midiático.

A coleta de dados foi realizada através de observações diretas e 28 entrevistas durante o ano letivo de 2001. Por meio das falas das crianças, os roteiros de entrevista tinham como objetivo saber a respeito dos contextos familiares e escolares; conhecer os hábitos ligados à música fora do espaço escolar e ainda os hábitos em relação à televisão; a aprendizagem da música pela TV; verificar o acesso às alternativas lúdicas e práticas midiáticas da família (revistas, jornais e a própria televisão).

A fundamentação teórica do artigo está composta por abordagens do cotidiano dialogando com Souza (2000)<sup>122</sup>; Steinberg (1997)<sup>123</sup> sobre a educação em espaços extraescolares; Morduchowicz (2001)<sup>124</sup> que contribui para reflexão sobre os consumos culturais de música pelas crianças. Conforme a pesquisadora, a televisão é o único meio de comunicação das crianças entrevistadas. Os programas que elas assistem englobam diversos gêneros especialmente na TV aberta, como programas de auditório, novelas de variadas emissoras, desenhos animados e filmes. Segundo Ramos a aprendizagem musical está inserida na sistematização da audiência quando buscam na televisão programas de auditórios, novelas e comerciais que apresentem suas músicas favoritas.

A autora apresenta como expectativa que o estudo motive educadores musicais a considerar as aprendizagens musicais midiáticas a partir da escuta de vozes das crianças. Esclarece que não se trata de levar as experiências televisivas para a sala de aula e transformá-la em lugar de “terapia social”. Sugere uma ação pedagógica direcionada para a formação continuada que envolvesse professores e alunos com foco na valorização de experiências cotidianas.

### **Ap(re)ndendo músicas: na vida e nas escolas.** PENNA, Maura, 2003.

Ao tratar sobre a tecnologia e consumo, a autora sugere que o educador deve considerar a música que permeia nos ambientes midiáticos, pois em maior ou menor frequência faz parte (praticamente) do cotidiano de todos os cidadãos. Por outro lado, nem tudo que é produzido pela indústria cultural significa que seja ruim e que qualquer polarização entre ela e uma arte concebida como “superior” terminar por ser reducionista ou mecânica e até falsa. Conforme Penna os Parâmetros Curriculares nacionais para Arte (BRASIL, 1997; 1998) propõem para a prática pedagógica nas escolas uma concepção bastante aberta que enfoque a diversidade de manifestações musicais de modo a superar a dicotomia entre música erudita e popular.

---

<sup>122</sup> SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado, 2000.

<sup>123</sup> STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In SILVA, L. H. da (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 98-145.

<sup>124</sup> MORDUCHOWICZ, R. **A mí la tele me enseña muchas cosas**: la educación en medios para alumnos de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Ramos afirma que a proposta sugerida para o ensino fundamental II é a de considerar a relação do aluno com a música popular e com a indústria cultural como ponto de partida para ampliar a experiência estético-musical. Para Penna uma das grandes dificuldades para a concretização de uma educação musical desse tipo é a própria formação do professor, corretamente centrada em um ensino tradicional, moldado pelo conservatório e pelo padrão da música erudita e da música notada.

**Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares.** CAMPOS, Nilceia Protásio, 2005.

A autora afirma que é fundamental considerar os avanços tecnológicos e as formas de comunicação. Tanto os modos de socialização quanto as maneiras de comunicação têm sofrido modificações pelos efeitos da televisão, do rádio, computador e influenciado significativamente as preferências, as práticas e tendências musicais. Dentro da sociedade capitalista tudo se transforma em produto para venda e compra estando a música também considerada como produto a ser consumido. Existe uma indústria especialista na produção de música, a indústria cultural, a qual sutilmente impõe gostos e tendências e dessa maneira consegue movimentar o mercado artístico. Esse mercado além das influências nos gostos musicais influencia pensamentos, comportamentos tornando os indivíduos pouco diferenciados.

Campos aponta que essa conjuntura de homogeneidade restringe a individualidade de muitos indivíduos, que estão tão imersos nessa realidade que não são capazes de atuar sobre ela e a junção dos elementos – repetição, técnica e consumo – torna mais difícil a independência com que diz respeito à indústria cultural, pois a repetição e a hiperstimulação causa motivação ao consumo.

Para a autora, a escola integra um sistema que está em constante produção e tem como função evidenciar as várias produções culturais desse sistema a fim de promover os conhecimentos necessários para que os estudantes se habituem a analisar criticamente a produção cultural de seu tempo. É imprescindível uma análise mais atenta no que diz respeito à produção musical contemporânea a fim de que a escola saiba conduzir um novo sentido às suas práticas musicais com ações que despertem a sensibilidade musical, promovam o desenvolvimento da

criatividade e propicie práticas que ofereçam oportunidades para a expressão coletiva, indo além das barreiras da indústria cultural e da prática do consumo.

**Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos.** SUBTIL, Maria José Dozza, 2005.

O artigo apresenta reflexões a partir de uma pesquisa realizada com crianças de 9 a 11 anos, sobre a análise do processo de produção de representações que decorrem de práticas musicais midiáticas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e propostas de atividades de fruição e apreciação de programas televisivos. Segundo a autora o processo de significação envolve questões de gênero, de pertencimento a uma determinada subdivisão de classe e ainda por alguns contextos, tempo e espaços de apropriação e/ou fruição.

Utilizando autores como Bourdieu (1989;1992)<sup>125</sup>, Miceli (1992)<sup>126</sup> e Spink (1995)<sup>127</sup>, a pesquisadora explica que os gostos e preferências musicais se formam dentro de um processo de interação entre o indivíduo e as estruturas sociais em que se encontra inserido como a estrutura das relações de classe, das situações onde os símbolos se consolidam conforme os interesses de classes ou frações de classes e das ações dos especialistas da produção simbólica (produtores musicais, compositores, Djs, gravadoras). Para Subtil é necessário considerar as relações dos sujeitos entre si, com as músicas, com a família e com a tecnologia como modos de construção de realidades particulares e estruturada, todavia, com um potencial de autonomia razoável. Será nas aparentes contradições existentes entre o pensamento verbalizado e as experiências musicais demonstradas por parte tanto de alunos como professores, que ocorrerá oportunidades para o entendimento dos sistemas onde se inserem a diversidade, a inconstância das ações de escolha para cantar, dançar, comprar músicas, tocar etc, ou seja, nas práticas concretas.

Nos resultados, Subtil mostra que as escolhas de música e participação nas apresentações está estreitamente ligada à questão de gêneros, por exemplo,

<sup>125</sup> BOURDIEU, P. **O poder simbólico**: memória e sociedade. Rio de Janeiro: Edifel, 1989.  
 . **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

<sup>126</sup> MICELI, S. "A força do sentido" (introdução). In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. VII-LXI.

<sup>127</sup> SPINK, J. M. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

músicas que falam de amor, os meninos a classificam como música do gosto de mulheres, isto é, as representações (masculino/feminino, adulto/criança, “moral” e “imoral”) são construídas a partir da mediação do *habitus* incorporado no processo de socialização a que estão sujeitos, com o aporte da mídia e na sociedade.

A autora revela que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam modos de ser criança na relação com a música midiática. O contato com os produtos musicais que as mesmas mantêm no dia a dia produzem visões de mundo desveladas nas representações que são muitas vezes antagônicas sobre criança/adulto, gêneros chegando a ancorar preconceitos e valoração estabelecidos pela própria sociedade.

Assim, o trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos *habitus* incorporados e manifestos nessas representações. Nesse contexto, este trabalho reflete sobre a necessidade da escola de reavaliar o seu papel na perspectiva da educação para e com a mídia.

**Mídias, músicas e escola: a articulação necessária.** SUBTIL, Maria José Dozza, 2007.

A autora enfatiza que o avanço das tecnologias audiovisuais, com destaque para a televisão, impulsionou outros elementos que interferem na produção social dos sentidos. Os recursos da eletrônica, som/imagem/palavra promovem uma experiência musical global, mixada e multiplicada. Fundamentada em Martin - Barbero (1998)<sup>128</sup> e McLuhan (1989)<sup>129</sup>, afirma que no que se refere à audição musical, o envolvimento corporal e sensorial com os meios dentro de um processo de interação tátil e cinética cria novas percepções e novos sentidos.

Com base no pensamento de autores como Bourdieu (1992;1997)<sup>130</sup> e Canclini (1984;1997)<sup>131</sup>, sendo que esse autor considera os meios de comunicação

<sup>128</sup> MARTIN-BARBERO, J. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 53-67, jan./abr. 1998.

<sup>129</sup> MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

<sup>130</sup> BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

<sup>131</sup> CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984. \_\_\_\_\_. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.



eletrônica como meios que difundem maciçamente a arte culta, o folclore e ainda afirma que o rock e a música "erudita" costumam renovar-se nas metrópoles com melodias populares asiáticas e afro-americanas, Subtil afirma que atualmente crianças e jovens crescem e se desenvolvem em um ambiente cultural classificado como complexo e multifacetado mediado pelas determinações da sociedade de consumo própria do capitalismo globalizado.

Segundo Subtil, a mídia, mais especificamente a televisão e o rádio, exerce forte influência no padrão de música que crianças e adultos apreciam para escutar, cantar e dançar. A autora afirma que o gosto musical de tais sujeitos tem sido constituído muito mais por esses meios do que pela educação escolar e tradições familiares e que até no passado próximo, era costume selecionar tipos diferentes de música conforme a faixa de idade e mesmo classes sociais. Atualmente, com o poder da produção midiática massiva aconteceu uma socialização e homogeneização do padrão de preferências musicais. Conforme a autora as canções tradicionais infantis estão sendo substituídas pelas músicas de sucesso, veiculadas por novelas, programas de auditórios, comerciais e rádio.

A formação de grupos entre os jovens relaciona-se com o consumo das músicas sob a forma de compra de CDs, inventos de coreografias que estão no *hit parade*, no tempo de duração desses sucessos. Tal conjuntura se constitui numa espécie de "liga" social, sendo um modo de reconhecimento que constitui os jovens, em especial aqueles que habitam em centros urbanos.

Para Subtil, diante dessa realidade a escola não deve posicionar-se contra a mídia, mas inseri-la num jogo dialético considerando os aspectos contraditórios da indústria cultural na qualidade de indutora de gosto e de socializadora dos objetos musicais. A definição de indústria cultural transparece a transformação da arte em mercadoria - uma produção em série, massificação, racionalização - para os objetos culturais.

**Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais.** GALIZIA, Fernando Stanzione, 2009.

O autor apresenta reflexões sobre o ensino da música nas escolas de ensino fundamental e médio e seu entrelaçamento na formação dos professores de música, partindo do pressuposto de que a música ensinada nas escolas pode apresentar como fundamento as músicas que fazem parte da experiência musical do aluno fora da escola. Para ser claro, o autor explica que são identificadas duas características na música que os alunos vivenciam em seu cotidiano extraescolar, que são concebidas pelos professores como não adequadas: a pertença, em sua maioria, à indústria cultural bem como às tecnologias de massa. O artigo traz as seguintes questões: que tipo de educação musical queremos (ou devemos) ministrar em nossas escolas de ensino fundamental e médio? Quais as implicações de tal decisão na formação dos professores que irão trabalhar com esse conteúdo?

A partir dessas questões Galizia identifica duas características, muitas vezes despercebidas, na música que os alunos vivenciam fora no contexto escolar. A primeira refere-se ao fato dessas músicas estarem incluídas nos repertórios da indústria cultural e/ou às tecnologias de massa e por tal situação serem reconhecidas como de pouco valor artístico.

A segunda característica, serem produzidas e distribuídas digitalmente. Os argumentos apresentados pelo autor são circundados pela premissa de que é relevante incluir as músicas que os alunos vivenciam em seu dia a dia, no processo de educação musical nas escolas. O autor afirma ainda que as tecnologias de cultura de massa são vistas como “homogeneizantes” devido permitirem a transmissão de uma obra artística de maneira mecânica. Fundamentado em Anderson (2006)<sup>132</sup>, autor utiliza os termos “abordagem de portfólio” e “mentalidade movida a *hits*” para afirmar que as músicas consumidas pelos jovens e adolescentes são de alto custo para a sua produção o que necessita de uma certeza de lucro, Galizia comenta que as grandes gravadoras e distribuidoras adotam a postura de homogeneização de grandes *hits* para assegurarem-se do lucro e apropriam-se das tecnologias de cultura de massa para sua transmissão e perpetuação do modelo.

Para abordar sobre a indústria cultural e suas ações de homogeneização nas músicas consumidas pela grande maioria dos estudantes, o autor dialoga com

---

<sup>132</sup> ANDERSON, C. **A cauda longa**: do mercado de massa para o mercado de nicho. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

Campos (2005)<sup>133</sup> e Lazzarin (2004)<sup>134</sup>, onde discutem sobre a postura da indústria cultural não priorizar em sua produção a qualidade artística, mas focalizar o lucro e os alunos por sua vez, geralmente não se sentem incentivados a assumir a postura crítica. Entretanto, é necessário ter o cuidado de não considerar que todas as músicas vivenciadas pelos alunos sigam esse raciocínio. Conforme Galizia, o cerne da questão pode estar em confundir músicas compostas em torno das premissas da indústria cultural (desinteresse pelas qualidades artísticas e estéticas, certeza de lucro, homogeneização) com estilos musicais específicos tais como axé, tecnobrega, funk, rap dentre outros estilos que tocam nas rádios, são exibidas na televisão, divulgadas na internet e escutadas pelos alunos em seu dia a dia. Tais músicas poderiam ser trabalhadas durante as aulas de música na qualidade de conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, segundo o autor, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto na vida dos estudantes uma vez que estaria próximo às suas experiências extraescolares. O autor sugere que as músicas preferidas dos alunos que fazem parte da indústria cultural sejam utilizadas como elementos pedagógicos de motivação ou como exemplos no caso do conteúdo da aula ser indústria cultural. De todo modo, é relevante não ignorar as músicas familiares por parte dos alunos.

Em relação às atitudes dos educadores musicais, Galizia concorda com Penna (2005)<sup>135</sup> ao afirmar que o afastamento ou desinteresse em trabalhar esses estilos musicais na sala de aula, acontece devido à falta de familiaridade por parte dos professores com esses estilos, pois cada estilo musical possui seus próprios princípios de organização sonora independente de pertencer à indústria cultural ou não. É necessário para o educador musical familiarizar-se com as músicas do cotidiano do aluno para transformá-las em saber curricular.

**O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio.** SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.

---

<sup>133</sup> CAMPOS, N. P. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 13, p. 75-82, set. 2005.

<sup>134</sup> LAZZARIN, L. F. **Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas ‘filosofias’ da educação musical.** Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

<sup>135</sup> PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

Na questão dos consumos musicais, o pesquisador relata que ao questionar os alunos participantes da pesquisa quanto ao que os faz gostar de determinadas músicas, os mesmos deram respostas compostas de mais um fator. O critério mais citado foi a letra, sendo este que mais apresenta descrições precisas. Essa resposta já era esperada pelo autor, por considerar a dificuldade dos estudantes em descrever em palavras aspectos como ritmo e estilo da música e pela clara predominância de uma preferência por canções com vocal à chamada de música instrumental. Entre os músicos há a facilidade em descrever aspectos mais técnicos fazendo uso de conceitos próprios do campo da terminologia musical, que são pouco acessíveis aos jovens estudantes, participantes da pesquisa. O único gênero citado no que o autor denomina como música instrumental foi a música eletrônica.

Silva (2012) considera que em muitos momentos existe uma apropriação por parte dos jovens em termos técnicos do campo da análise musical tais como o ritmo, a harmonia, a cadência, entre outros. Logo é comum ouvir por parte dos jovens que o ritmo é aquilo que os músicos com formação teórica chamam de melodia, de cadência aquilo que denominariam de andamento ou como sinônimo de harmonia, muito comum na maneira de sugerir entrosamento entre aqueles que tocam música em grupo. Para o autor, o alto grau de polissemia em torno dos termos empregados ao se referir à estrutura da música é um exemplo dos fatores que tornam a análise dessas respostas tão complexas.

Para Silva é fundamental que o profissional licenciado em música tenha consciência da presença da diversidade musical nas preferências de cada um dos alunos. Logo, é necessário que cada educador musical esteja preparado para todo e qualquer repertório. Muito mais do que as preferências oriundas do consumo, está a postura do professor e sua capacidade de não hierarquizar práticas musicais e lançar mão das escolhas dos alunos para desenvolver estratégias para trabalhar os conteúdos e música e alguns aspectos técnicos da execução instrumental.

**Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo.** QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de; LORENZO Oswaldo. 2013.

Os autores fundamentados em pesquisas que se voltam a investigar as tendências para apreciação de determinadas músicas e incluí-las no rol de preferência, expõem certos fatores com potencial de influências na questão das preferências musicais, a saber: nível confortável de volume (Cullari; Semanchick, 1989)<sup>136</sup>, tempo moderado (Kellaris, 1992)<sup>137</sup>, qualidade da performance musical (Quadros Jr.; Brito, 2012<sup>138</sup>; Radocy, 1975<sup>139</sup>), tipo de mídia (Rose; Wagner, 1995)<sup>140</sup> e por fim as características musicais associadas a ideia e conteúdos emocionais (Jungaberle; Verres; Dubois, 2001)<sup>141</sup>. Outros aspectos como familiaridade, audição repetitiva, influências socioculturais, personalidade e idade do ouvinte também são destacados.

Lembrando que o objetivo da pesquisa dos autores foi conhecer as preferências musicais de estudantes de ensino médio e verificar a influência da classe social nessas escolhas pontuando a região geográfica de localização das escolas incluídas no estudo. Assim, foi aplicado um questionário aos participantes, com o conhecimento e aprovação dos órgãos diretivos das instituições educativas, os quais foram distribuídos e lidos para dissipar possíveis dúvidas referentes à compreensão das questões, em sessão com aproximadamente 50 minutos de duração.

Quadros Júnior e Lorenzo agruparam as regiões pesquisadas em três grupos sob a ótica socioeconômica: a) Renda baixa: São Pedro, Santo Antônio e Maruípe. b) Renda média: Bento Ferreira, Centro, Continental e Jardim Camburi. c) Renda alta: Praia do Canto. Apresento aqui o que julgo ser os principais resultados da pesquisa: o estilo pagode apresentou-se predominante nas regiões de Santo Antônio, Praia do Canto, Continental e Jardim Camburi. O estilo Gospel destacou-se

<sup>136</sup> CULLARI, S.; SEMANCHICK, O. **Music preferences and the perception of loudness.** *Perceptual & Motor Skills*, v. 68, p. 186, 1989.

<sup>137</sup> KELLARIS, J. Consumer aesthetics outside the lab: preliminary report on a musical field study. **Advances in Consumer Research**, v. 19, p. 730-734, 1992.

<sup>138</sup> QUADROS JR., J.; BRITO, M. Avaliação de performances por ouvintes: um estudo com estudantes de licenciatura em música da FAMES., v. 26, p. 110-120, 2012

<sup>139</sup> RADOY, R. A naive minority of one and deliberate majority mismatches of tonal stimuli. **Journal of Research in Music Education**, v. 23, p. 120-133, 1975.

<sup>140</sup> ROSE, R.; WAGNER, M. Eminence Per Musi choices in three musical genres and music media preferences. **Journal of Research in Music Education**, v. 43, p. 251-260, 1995.

<sup>141</sup> JUNGABERLE, H.; VERRES, R.; DUBOIS, F. New steps in musical meaning the metaphoric process as an organizing principle. **Nordic Journal of Music Therapy**, v. 10, p. 4-16, 2001.

nas regiões Centro e Maruípe. O hip-hop por sua vez, assumiu o primeiro lugar em São Pedro. Os estilos menos escutados foram o blues e o tecnobrega.

**Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia.** SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.

Ao longo do trabalho, a autora buscou tecer uma teia de relações entre música, cultura, identidade e educação musical de maneira que pudesse refletir sobre o modo como as instâncias socializadoras ( instituições escolares, família e mídia) podem ou não colaborar para moldar nossos gostos e referências músico-culturais. Inspirada em Arroyo (2002)<sup>142</sup> a autora entende que haverá constantemente alguma modalidade de educação musical sendo praticada dada a circulação da música em diferentes espaços. Assim, a educação musical necessita ser compreendida pelo viés da abordagem sociocultural e assim vista como uma instância autêntica interrelacional, com capacidade de coexistir de maneira paralela e inerente às instâncias sociais tradicionais (escola, família e mídia). A partir desses pontos, Souza chama à reflexão sobre a função da educação musical quanto ao papel do professor dentro de uma visão mais ampliada, ou seja, mais que um transmissor de conhecimento se torna um mediador das experiências musicais.

Para a autora é relevante levar em consideração o poder referencial que o educador musical detém em sua relação com os estudantes nos pontos de vista musical e humano. Outro ponto enfatizado no artigo é o ato de dar significados reais ao ensino de música a fim de que o fenômeno musical seja compreendido e incorporado, do contrário, os alunos continuarão a entender que música é somente o que escutam em seu cotidiano extraescolar. Romper com esse cenário é possível mediante ao diálogo e troca de experiências, tanto de professor para aluno, quanto de aluno para aluno. Além disso, é necessário incorporar nas atividades didáticas que contemplem as vivências e gostos musicais dos alunos, tanto quanto criar estratégias que possibilitem a descoberta do novo de modo significativo.

---

<sup>142</sup> ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/educacao-musical/educacao-musical-na-contemporaneidade/view>>. Acesso em: 10 maio 2013.

#### **4.5.5 Temática V – Formação de Identidades**

**Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música.** SILVA, Helena Lopes da, 2004.

Fundamentada nos estudos de Valdivia e Bettivia (1999) sobre a adolescência, a autora afirma que a música é uma das formas que se destacam nessa etapa da vida para se identificar na qualidade de “bacana” dentro do grupo de amigos mostrando assim a conexão entre identidade individual e preferência musical. No caso do estudo apresentado, os agrupamentos da turma 81 demonstravam certo nível de unidade com respeito aos gostos musicais, ainda que alguns alunos manifestassem diferentes preferências musicais. A existência dessa diferença não implicava em uma exclusão dessas pessoas. Silva pontua a fala de duas entrevistadas, que justificaram a importância de variados gêneros musicais a fim de não ficar na categoria de desconhecimento, o que as adolescentes chamam de “por fora” e pelo desejo de ser agradável dentro dos agrupamentos sociais.

Em seu estudo, Silva buscou entender de que modo a identidade de gênero pode se manifestar através das atividades de música que são propostas na escola atentando também para a dinâmica dos agrupamentos formados nesse local. Os resultados demonstraram as concepções dos adolescentes em relação aos papéis sociais que desempenhavam. Os debates e os dados coletados nas entrevistas indicaram uma separação de gênero por meio das diferenciações de preferências musicais de meninos e meninas. A partir das contradições e afirmações destes sobre suas preferências musicais manifestadas na sala de aula, a autora observou que assim como a identidade de gênero não é fixa, as preferências musicais também estão em constante processo de mutação.

**O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio.** SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.

Para Silva, os componentes de um grupo, além de compartilhar afinidades em termos de manifestações sonoras, dividem círculos de amizades, maneiras de conviver, padrões de vestuário e consumo, etc. Esse contexto revela uma dinâmica

identitária e declara o sentido de pertencimento a determinados grupos. Algo que se demonstra também pelas preferências musicais, ou seja, os adolescentes tomam a música como uma imagem social. O autor exemplifica essas informações relatando que uma aluna o abordou e afirmou que descobrira quem era: - “*Todo mundo falava que eu era emo, mas eu sou hardcore!*”. Essa descrição se tratava de uma identidade com base no que a aluna gostava de escutar e não, necessariamente, na identificação com um grupo, com o modo de vestir etc.. Na concepção de Silva, aquela declaração identitária, considerando o contexto da época, demonstra a simpatia pelo gênero hardcore movida também pela intenção de afastar-se do grupo dos emos, grupo que a maioria tinha na conta de pouco prestígio. Conforme o autor, esse exemplo demonstra a relação dinâmica entre a afirmação de si ou de seu grupo e a negação do “outro” em que a identidade se constitui.

Diante da diversidade musical manifestada nas preferências dos alunos, para o autor é relevante que o professor esteja consciente de que nem sempre estará preparado para todo e qualquer repertório trazido pelo aluno, mas que terá de assumir uma postura que não permita hierarquização de práticas musicais e demonstre respeito às vivências musicais dos alunos, inclusive tentar inclui-las em seu plano de aula para trabalhar determinados conteúdos.

**Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia.** SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.

A autora considera que os indivíduos constroem suas identidades por múltiplas referências e, portanto, devem ser entendida como uma construção dinâmica uma vez que cada pessoa vive em constante processo de interação social. Souza entende que exista uma tendência a seguir modelos culturais, que podem significar algum tipo de imposição por parte de algum poder socializador. Considerando o pensamento de Queiroz (2004)<sup>143</sup> sobre o acesso limitado a fenômenos como a música e como essa restrição tende a conduzir os indivíduos a uma única direção, a autora reflete sobre a real autonomia das pessoas para edificar

---

<sup>143</sup> QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.



suas relações musicais com significados pessoais diante das influências e imposições culturais.

Assim, infere que todos os indivíduos tanto recebem quanto exercem influências em relação aos outros. Na instância familiar no espaço escolar pode haver heranças músico-culturais dos membros da família e de pessoas próximas. Nos espaços escolares as influências virão pelas trilhas das experiências dos colegas e professores. Souza enfatiza que como professores, necessitamos refletir se nosso foco em cumprir metas de planejamento de ensino não termina por sermos imponentes autoritários e nos afaste do objetivo de contribuir para o desenvolvimento consciente e autônomo. Logo, pode-se observar que na educação musical na escola também ocorre, em diferentes níveis, as influências mútuas.

A partir do pressuposto de Kater (2004)<sup>144</sup> sobre a assimilação de modelos no processo de construção de identidades, a autora considera a importância do professor de música em não sabotar sua própria identidade músico-cultural facilitando ou simplificando o discurso musical, em prol de sua maior disseminação, mas se tornar articulador das aprendizagens promovendo espaços para opiniões e gostos musicais dos alunos

#### **4.5.6 Temática VI – Multiculturalismo/ Pluralidade Cultural**

**Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras.** FREIRE, Vanda L. Bellard., 2001.

Para Freire a apreciação musical é indispensável para o conhecimento de manifestações culturais oriundas de diversas localidades do país e do planeta. A autora defende que as culturas brasileiras façam parte dos planejamentos curriculares e que a apreciação musical seja um dos meios para fazê-lo sob a perspectiva da pedagogia crítica, na qual os materiais musicais se apresentam como modos de compreensão das diferenças culturais e musicais. Para a autora, dentre os princípios da apreciação musical está o respeito pela cultura dos alunos, assim como estes devem demonstrar respeito entre si. A partir de então, abre-se a

---

<sup>144</sup> KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

oportunidade para ampliação do universo de escuta dos estudantes com uma atitude crítica, mas não discriminadora.

Freire ressalta que é necessário que cada educador musical inclua em seus planejamentos a cultura dos alunos, o que significa que esse conhecimento irá abranger as manifestações musicais do cotidiano vivenciado fora da escola.

**Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo.** PENNA, Maura. 2006.

Conforme Penna a atitude do educador em compreender e interagir com a especificidade do grupo está em estreita relação com a postura de aceitação da diversidade cultural e ao mesmo tempo evitar tomar a própria referência musical como superior às outras produções artísticas culturais e musicais dos grupos com que se trabalha. A autora compreende que os contextos do multiculturalismo são pertinentes para pensar a educação musical junto a diferentes grupos que passam nos espaços educativos alternativos e nas escolas e fundamenta-se em Ana Canen (2002)<sup>145</sup>, quanto ao multiculturalismo ser um movimento de incorporação da diversidade e do combate aos preconceitos em diversificadas áreas da vida social incluindo a educação, para atentar quanto à importância de se abarcar em práticas pedagógicas, a diversidade de produções artísticas musicais, sejam populares ou midiáticas, que estão vinculadas a diferentes grupos sociais.

Para Penna a concepção ampla de música trazida pelo multiculturalismo proporciona também a capacidade de conduzir a postura educacional de modo que ultrapasse a oposição entre popular e erudito e apropriar-se das variadas manifestações musicais valorizando-as sem deslegitimar a música do outro por meio da imposição de uma visão única, mas promover a aproximação com a cultura do outro.

Conforme a autora, o diálogo entre as diferentes práticas musicais oriundas de diversas culturas será uma trilha para evitar os riscos do folclorismo, no qual se trabalha a ideia do “típico” negando a dinamicidade da cultura e da arte, e da

---

<sup>145</sup> CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

guetização, que por sua vez valoriza as especificidades culturais de determinados grupos.

**Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música.** QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. 2004.

Queiroz enfatiza que nenhuma proposta de educação musical irá contemplar de modo total todos os aspectos de uma cultura. Todavia, é importante tentar compreender os processos de transmissão de música em seus diversos contextos de maneira que as propostas sejam coerentes para o ensino musical. O autor completa a sua ideia sobre os processos de transmissão musical com os pressupostos de Merriam (1964)<sup>146</sup> e Nettl (1983)<sup>147</sup>, os quais defendem que os processos de ensino e aprendizagem da música ocorrem de modos diversos, sendo que cada cultura modela o processo de transmissão conforme os seus próprios valores. Para Queiroz as formas de transmissão assumem modos peculiares que caracterizam a performance musical. Um dos objetivos da educação musical busca a formação musical do indivíduo. Para isso deve contemplar abordagens adequadas a cada situação cultural e que proporcionem o diálogo com os múltiplos contextos de ensino e aprendizagem e vivência da música.

Diante da existência de uma variedade de culturas musicais, no artigo é evidenciada a necessidade do professor de música compreender as questões culturais mais complexas pelo viés dos outros campos epistemológicos. As abordagens também incluem as formas de ouvir, fazer e dialogar com a música. Sob essa perspectiva, a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental tem diminuído. Para Queiroz, já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros.

---

<sup>146</sup> MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

<sup>147</sup> NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts**. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, desenvolvo a discussão sobre os resultados da pesquisa, de modo a responder as perguntas visando ao alcance dos objetivos propostos.

Inicialmente, é importante apresentar algumas características dos artigos coletados.

Dos 25 artigos que tratam do cotidiano na escola de educação básica, percebi que 100% deles trabalham numa abordagem teórica, o que significa que os mesmos se tratam de relatos de pesquisa de cunho teórico. Como exemplo, cito o artigo “Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora”, de Keila de Mello Targas e Ilza Zenker Leme Joly (2009). Embora relate uma experiência sobre a aula de música com crianças, o texto possui formato teórico.

Para fins de publicação, em regra, a Revista da ABEM não aceita relatos de experiências de ensino musical. Posso até conjecturar que a publicação MEB (Revista de Música de Educação Básica) foi criada com este objetivo, embora os relatos sejam baseados em fundamentação teórica. Na Revista MEB, os artigos em sua introdução apresentam as fundamentações teóricas que alicerçaram o relato, que em seguida dialoga com as mesmas relacionando-as ao foco do artigo.

Segundo Souza (2000) pressupostos e considerações sobre o tema cotidiano oriundos da área de Ciências Sociais têm apresentado várias contribuições para a educação musical. As pesquisas sobre os fenômenos musicais têm se estruturado em múltiplas abordagens epistêmicas e metodológicas, em que o objetivo de tal diálogo está em abarcar as amplitudes e peculiaridades dos contextos da música (QUEIROZ, 2013).

A seguir, passo a analisar os artigos a partir das diferentes categorias temáticas em que se situam.

Para facilitar a catalogação dos artigos, os mesmos foram organizados em quadros em que constam as categorias de análise. Esses quadros trazem indicadores sobre os artigos coletados

QUADRO II – temas do cotidiano

TEMÁTICAS DO COTIDIANO					
Experiências Musicais através das instâncias de socialização - escola, família, mídia	cultura popular e folclore	cultura infantil	tecnologia e consumo	Formação de identidades	multiculturalismo/pluralidade cultural
O tamborim e seus devires na liguagem dos sambas de enredo. DANTAS, Andréa Stewart, 2001.	O tamborim e seus devires na liguagem dos sambas de enredo. DANTAS, Andréa Stewart, 2001.	Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, Viviane, 2011.	Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003.	Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. SILVA, Helena Lopes da, 2004.	Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. 2004.
Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. DUARTE, Mônica Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha, 2002.	Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. FREIRE, Vanda L. Bellard. 2001.	Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme, 2009.	Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. RAMOS, Silvia Nunes, 2003.	O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.	Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura. 2006.
Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. HENTSCHKE, Liane. DEL BEN Luciana 2002.	Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. PENNA, Maura, 2003.		Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. PENNA, Maura, 2003.	Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.	
Educação musical e práticas sociais. SOUZA, Jusamara, 2004.	Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. WOLFFENBÜTT EL, Cristina Rolim. 2004.		Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. CAMPOS, Nilceia Protásio, 2005.		
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula	Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da		Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. SUBTIL, Maria		

de música. SILVA, Helena Lopes da. 2004.	música. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, 2004.		José Dozza, 2005.		
Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. CAMPOS, Nilceia Protásio. 2005.	Música na Floresta do Lobo. ARROYO, Margarete, 2005.		Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. SUBTIL, Maria José Dozza, 2007.		
O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. 2008.	Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. GREEN, Lucy. 2012.		Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzione, 2009.		
Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. 2010.	Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo 2013.		O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.		
Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, Viviane, 2011.			Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo. 2013.		
O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre			Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e		

estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.			mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de., 2013.		
Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.					

### **Experiências musicais relacionadas às diversas experiências sociais (experiências musicais através das instâncias de socialização - escola, família, mídia)**

Esta temática está composta por onze artigos teóricos apresentando abordagem sociológica. É relevante ressaltar que alguns artigos junto com os pressupostos sociológicos são acrescidos de uma segunda abordagem como é o caso dos artigos: “O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo”, 2001 – o qual traz apontamentos filosóficos; “Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música”, 2002 – de predominância pedagógica; “O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica”, 2008 – com apontamentos da psicologia.

Quanto ao nível de ensino, cinco artigos não o declaram. Quatro se reportam ao ensino fundamental e um de ensino médio. Alguns artigos que não declaram o nível de ensino expõem a etapa da vida dos sujeitos da pesquisa utilizando os termos crianças, adolescentes e/ou jovens.

Sobre os “objetos” de pesquisa, oito artigos focalizam no aluno e seus processos de aprendizagem, um pontua a atuação do professor no ensino regular e um artigo foca no professor e no aluno tratando sobre a atuação do educador na escola e influência de suas ações na aprendizagem dos alunos.

As principais referências teóricas dos artigos em geral se relacionam com os aspectos do cotidiano extraescolar e como esses contextos chegam à sala de aula. Seus apontamentos se reportam a autores que discutem sobre cotidiano como Souza (2000; 2009; 2013), Heller (2004) e Certeau (1995), assim como outros teóricos da sociologia: Hall (2004) e Bauman (2005). O artigo escrito por Dantas (2001) apresenta sua reflexão a partir do olhar filosófico de Deleuze e Guatarri (1995).

Os artigos abordam as escolhas musicais e o significado das experiências com a música para os alunos. Um artigo também pontua as escolhas musicais pelo docente em sua atuação e as influências nessas escolhas. Para Duarte e Mazzotti (2002), as escolhas musicais que os professores fazem têm sua base no conhecimento adquirido na formação acadêmica e ainda pela própria vivência cotidiana. Verifica-se assim que as escolhas que os indivíduos fazem se conectam com as representações sociais com as quais os mesmos estão envolvidos. Segundo Moscovici (apud SUBTIL 2005), as representações sociais são modos de conhecimento do mundo e de objetivação da consciência, conjuntos de explicações, conceitos e afirmações expressadas, manifestadas e comunicadas pelos sujeitos. Heller (2004), uma das pesquisadoras sobre as esferas cotidianas, afirma que cada esfera social apresenta formas específicas de objetivações e possui maneiras características de comportamento, pensamento e ação.

Os artigos apontam a escola como o espaço em que os alunos reproduzem as suas experiências, as quais estão carregadas pelos aspectos representativos da cultura e sociedade onde estão inseridos. Essas representações se revelam na interação uns com os outros, dentro de agrupamentos e nas expressões dos alunos, que também são efeitos de seus contatos com os meios de comunicação e do universo midiático (CAMPOS, 2005; SILVA, 2004; SEBBEN; SUBTIL, 2010). Esses pontos são trazidos do cotidiano e assim podem dialogar com os pressupostos de Certeau (2012) que concebe que o cotidiano apresenta aspectos partilhados a cada dia e se articulam nos comportamentos e nos benefícios encontrados nas raízes das tradições culturais dos sujeitos. Para o autor, esses benefícios aparecem de forma fragmentada no modo de caminhar, ou de um modo geral, como “consome” o espaço público. Assim como o bairro, a escola é um lugar onde se manifesta a arte



de conviver com outros pelo fato concreto da proximidade e repetição e as expressões reveladas são reflexos das práticas sociais diversificadas (CERTEAU, 2012; CAMPOS, 2005).

Para Benedetti e Kerr (2008), a música pode ser simultaneamente uma objetivação cotidiana e não cotidiana, e, portanto, levada a todos os espaços incluindo o escolar. Os alunos revelam significados que estão estabelecidos como fenômeno social e como circunstâncias sócio históricas que os envolvem. Todos os artigos concordam que os professores de música levem em consideração as experiências musicais trazidas pelos alunos para fins de valorização e estratégia motivadora. Ressaltam a importância da inclusão desses conhecimentos nas práticas pedagógicas de modo a contribuir para a ampliação do seu repertório e abrir a oportunidade para oferecer um processo de aprendizagem colaborativa.

### **Cultura popular e folclore**

Nesta categoria se enquadram oito artigos, também teóricos, que em sua maioria apresentam abordagem sociológica, um deles com ponte para a antropologia e em outro predomina a abordagem pedagógica. Um artigo conduz seus referenciais pelo caminho da filosofia, voltado para a comparação das aprendizagens musicais, no caso o tamborim, em ambientes de cultura popular e ensino relacionado a esse aspecto no espaço escolar. Em termos de níveis de ensino, duas pesquisas são trabalhadas com nível fundamental, sendo um com crianças e outro com adolescentes. Em cinco artigos não é delimitado o nível de ensino e um abrange o nível médio.

As investigações estão voltadas para o ensino e aprendizagem, cinco com foco no aluno, três na atuação e formação de professores. Estas abordagens se relacionam com o diálogo entre o ensino da música com a cultura popular e/ou folclore do universo dos alunos ao mesmo tempo em que refletem sobre o papel dos currículos de ensino e a função educativa da escola.

Conforme Freire (2001), o Brasil é um país composto por múltiplas culturas, sendo imprescindível que os educadores musicais não se limitem a eleger uma como superior ou apresentar a denominada cultura erudita europeia como principal referencial. A autora entende que seja imprescindível um currículo formatado com

uma pedagogia crítica a fim de integrar as percepções de diversificadas músicas, especialmente aquelas que estão próximas aos alunos. Para Souza (2000), compreender as realidades socioculturais dos alunos impulsiona o professor a propor uma pedagogia musical adequada, pois essas realidades são carregadas de significados que se estabelecem dentro do processo de aprendizagem informal.

Dentre os teóricos abordados pelos artigos desta categoria, estão: Bourdieu & Darbel (1985)<sup>148</sup> e Geertz (1989).

Conforme Souza (2000), na área de Educação Musical tem surgido profissionais que estão visivelmente repensando suas práticas de ensino de música na educação básica e sentindo uma necessidade de valorizar a relação de sua didática com a cultura e a sociedade. Os autores dos artigos demonstram em suas discussões um interesse em contribuir para a ressignificação da pedagogia musical.

### **Cultura infantil**

Os dois artigos que compõem esta categoria apresentam experiências com crianças no ensino fundamental, sendo o primeiro artigo – “Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais” – da faixa etária de 7 a 9 anos, enquanto o segundo artigo – “Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora”. – crianças de 6 anos de idade.

Os artigos apresentam abordagem sociológica, psicológica e pedagógica. Em termos de cotidiano, os referenciais utilizados nos dois artigos se relacionam com os pressupostos de Souza (2000; 2009; 2013), pois em geral tratam sobre as experiências vivenciadas no cotidiano extraescolar e como se refletem na escola. Os artigos pontuam os seguintes aspectos: experiências musicais na infância e os significados que as crianças atribuem a essa experiências; a maneira como as crianças se relacionam com a música e com os outros (colegas e adultos); como suas concepções são reflexos dos contextos culturais e sociais em que estão inseridas; as escutas de canções infantis e outros estilos de música e a conexão com os aspectos emocionais; a utilização das músicas trazidas para as aulas e as

---

<sup>148</sup> BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **L'amour de l'art**: les musées d'art européens et leur public. 10. ed. rev. e aum. Paris: Editions de Minuit, 1985.

composições das crianças e o diálogo entre aluno e professor conforme defende Penna (1999).

Embora os dois artigos citem o pensamento dos professores participantes das pesquisas, focam no aluno apresentando suas ações e concepções quanto à música durante as aulas e em suas considerações relatam da importância da troca de experiências entre aluno e professor, de ouvir as crianças na intenção de conhecer suas ideias sobre a música e criar estratégias para construir o conhecimento inserindo as experiências trazidas por elas, sem que suas músicas sejam o único referencial, mas o ponto de partida para ampliação de seus repertórios.

### **Tecnologia e consumo**

Os artigos trazem a discussão sobre o consumo de música através da interação com a mídia, a utilização das tecnologias e a relação que estabelecem com a aprendizagem musical de modo informal e seus reflexos no espaço escolar. A abordagem sociológica aparece como predominante nos artigos.

A pesquisa sobre música da televisão no cotidiano das crianças, de Ramos (2003), alicerça-se de modo veemente nas teorias do cotidiano dialogando com a educação musical apresentando Souza (2000) como um dos seus principais referenciais teóricos. Os artigos focalizam as influências sociais, representadas pelo capitalismo e indústria cultural, exercidas na formação do gosto, da constituição de repertórios e sua relação com os recursos tecnológicos. Mota (2003) conduz seus pressupostos pelas vias do cotidiano e dos estados psicológicos. Cristiane Souza (2013) incorpora a etnomusicologia ao seu trabalho destacando a importância de encontrar pressupostos em outras áreas de conhecimento como sociologia, a fim de alcançar a ampliação da pedagogia musical e para a compreensão das experiências musicais em outros contextos.

Com respeito aos níveis de ensino, um artigo direciona-se simultaneamente ao nível fundamental e médio, dois ao nível fundamental, dois ao nível médio e quatro não delimitam o nível de ensino. Sete artigos centralizam-se na aprendizagem dos estudantes, dois na formação dos professores e sua atuação no processo de aprendizagem dos alunos, um discute sobre o consumo musical e modos em que o mesmo se apresenta no espaço escolar.

Nos artigos, o consumo e a tecnologia são enfatizados como inevitáveis participantes das aprendizagens musicais no cotidiano. Mota (2003) focaliza a etapa da juventude, como fase onde os indivíduos compartilham fortemente suas preferências por afinidades favorecidos pelos recursos da tecnologia. Ramos (2003) pontua a relação das crianças com os contextos familiares e escolares conectadas com o hábito de assistir televisão e observa como contribuem para a aprendizagem em música e a constituição de suas preferências.

Penna (2003) reflete sobre a posição do educador diante da música que atravessam os meios midiáticos e sobre a relação dos alunos com a indústria cultural no cotidiano. Campos (2005) pontua a atuação da indústria cultural no consumo de música e analisa os seus efeitos nas escolhas dos indivíduos. Os dois artigos de Subtil (2005 e 2007) apresentam a análise do processo de produção de representações decorridas de práticas musicais midiáticas, enfocando também como os recursos da eletrônica participam do envolvimento corporal e sensorial através de uma interação tátil e cinética.

Galizia (2009) aborda a formação dos professores de música e seus reflexos no ensino fundamental e médio e pensa como ponto de partida, a música que faz parte da experiência do aluno fora da escola. As ideias de Galizia corroboram com Ucar (2015), que afirma que a escola atual deve atentar às múltiplas influências externas expressadas pelos alunos, e o educador musical jamais deve ignorar a cultura musical dos seus alunos, pois os mesmos constroem seu mundo musical através do acesso e intervenções em sua circulação por grupos sociais diversificados e a indústria cultural. Ucar (2015) entende que todas essas experiências tornam-se norteadoras das expectativas de escuta e do entendimento musical.

Silva (2012) analisa os critérios de julgamento em música de seus entrevistados, quanto aos seus consumos musicais e como esses critérios são efetuados no que se denomina música “boa” ou “ruim” em seu cotidiano. Quadros Júnior & Lorenzo (2013) apresentam os vínculos entre as preferências musicais e os níveis de classe social verificados em uma amostra de estudantes de ensino médio. Esses artigos reportam a Ucar (2015) que compreende que cada pessoa está inserida em uma sociedade que contém seu próprio ambiente sonoro, onde se

encontram sons e músicas que lhe caracterizam de forma peculiar e, portanto, o “universo de escuta” está composto por sons e músicas familiares aos ouvintes, procedentes da interação entre indivíduos e sociedade.

Os resultados apresentados no trabalho de Quadros Júnior e Lorenzo (2013) se assemelham à pesquisa de Ucar (2015) sobre as preferências musicais de alunos, que afirma que os estilos musicais mais citados pelos alunos são produtos de uma cultura e realidade local compartilhada e expandida por meio da indústria cultural.

### **Formação de identidades**

Os artigos elencados nesta categoria apresentam abordagens sociológicas, tomando a identidade como um dos temas principais e estão voltados para os processos de aprendizagem informal dos alunos. Dois artigos apresentam pesquisa com alunos, sendo um com estudantes adolescentes do ensino fundamental, outro com adolescentes de ensino médio. Apenas um artigo não delimita o nível de ensino ou faixa etária, mas sua reflexão volta-se para a aprendizagem independente do nível de ensino.

Sendo a formação de identidades pensada como parte da vivência cotidiana, que se encontra alicerçada nas bases da sociologia, os referenciais teóricos se relacionam com os pressupostos de Hall (2004) e Bauman (2005). É importante ressaltar que somente um artigo apresenta Hall dentre seus referenciais. Os demais se baseiam em outros autores que também se referem à identidade / identificação. Dentro da temática identidade os artigos pontuam que assim como estas não são fixas, as escolhas musicais também não o são. Bauman (2005) e Hall (2004) consideram a definição de uma identidade bastante complexa e que as identidades são movidas por mudanças, pois cada pessoa possui uma identidade suscetível à transformação.

Os artigos se aproximam na concordância de que as escolhas musicais possuem relação com as identidades e que assim como estas são móveis as preferências musicais também o são. As transformações sociais também influenciam tanto na formação da identidade quanto nas escolhas de músicas (GREEN, 1997; SOUZA, 2013). Para Bauman (2005) as “comunidades” são constituídas a partir de

ideias e por variedade de princípios que ligam seus indivíduos por possuírem mais de uma ideia para evocar e manter a união em um mundo policultural. A existência das múltiplas ideias e princípios impulsionam os indivíduos a fazer escolhas repetidamente, reconsiderar algumas já feitas em outras ocasiões e ao mesmo tempo tentar conciliar demandas contraditórias e por muitas vezes incompatíveis. Silva (2012) em sua pesquisa destaca a formação de grupo que carrega a imagem de integrantes com afinidades e certo “domínio” sobre os demais. Bauman (2005) afirma que assim como as identidades as afinidades são negociáveis. Para o autor, algumas identidades são de escolha própria do indivíduo e outras são lançadas pelas pessoas que o cercam.

No tocante aos professores, os artigos evidenciam a importância de tomar as preferências musicais dos alunos para trabalhar conteúdos, sem permitir que haja uma hierarquização, uma vez que a escola é um lugar onde se encontram vários contextos culturais.

As abordagens dos artigos expõem o produto das aprendizagens informais, seus significados em contextos diversos, os quais podem servir para reflexão quanto às práticas musicais extraescolares e os modos que podem chegar às aulas de música.

### **Multiculturalismo/pluralidade cultural**

Os artigos dessa temática, escritos por Freire (2001), Queiroz (2004) e Penna (2006), não especificam o nível de ensino e nem faixa etária.

Dois apresentam abordagem sociológica e um pedagógica. O foco dos textos são as culturas populares, a diversidade destas e sua relação com o ensino e aprendizagem de música nos contextos formais e informais. As discussões voltam-se tanto para o aluno quanto para o professor.

Freire (2001) indica a apreciação musical voltada para culturas brasileiras como um caminho para ampliação do repertório do aluno ao mesmo tempo em que ultrapasse a hierarquia da música erudita europeia. Este artigo apresenta um nível de relação com o pensamento de Chizzotti (1992) de que as situações não podem ser tomadas de modo único como se todos tivessem os mesmos trajetos e condições e que a ideias de se constituir paradigmas universais a serem

reproduzidos para atingir objetivos idealizados de perfeição é considerar um devotamento de homogeneidade da vida humana. Pois, muitos educadores em suas práticas de ensino adotam os métodos tradicionais e repertório que consideram padrão sem observar que estes podem estar bem distantes da vivência musical dos estudantes.

Para Queiroz (2004) sendo a formação do indivíduo um dos focos do ensino, é indispensável contemplar as abordagens que são adequadas a cada situação cultural de maneira que também se proporcione o diálogo com os múltiplos contextos de ensino e aprendizagem e experiência da música. Freire (2001), Queiroz (2004) e Penna (2006) concordam que os professores de música devem saber relacionar a cultura popular do cotidiano e a pedagogia da sala de aula de maneira que abra espaço para o diálogo entre cultura popular e conteúdo a ser ensinado. Conforme Penna (2006) a concepção de música construída com derivações do multiculturalismo favorece ao educador a capacidade de conduzir o ensino apropriando-se das variadas manifestações musicais. As manifestações da diversidade musical e cultural surgirão em sala de aula, sendo pertinente pensá-las como parte do processo de educação musical a partir do multiculturalismo.

Segundo Souza (2013), o mundo da música é um mundo intracultural e considerando que a música é uma construção social, cultural e histórica, o significado individual das experiências musicais correlaciona-se com as necessidades sociais. Dentre estas, está conviver com as diversidades o que pode ser possibilitado pela incorporação do multiculturalismo no cotidiano pedagógico, contribuindo para a valorização dos saberes em suas diferenciações.

### **As abordagens do cotidiano e as tendências pedagógicas subjacentes**

As tendências pedagógicas aparecem na prática musical através da relação entre professor-aluno e das formas de ensino.

Nos artigos analisados, os quais tratam da temática cotidiano, as tendências pedagógicas não são declaradas diretamente, sendo inferidas a partir das discussões que se remetem aos processos de ensino e aprendizagem e à relação entre professor e aluno.

A tendência pedagógica tradicional aparece somente em artigos que questionam a metodologia de ensino nos moldes conservatoriais e no que diz respeito às aulas estarem separadas das experiências dos alunos. No artigo “Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música” (HENTSCHKE e DEL BEN; 2002), é interpretado como estando presente a pedagogia tradicional nas práticas de ensino das professoras pesquisadas devido às contradições apresentadas pelas autoras quanto às aulas de música ministradas por essas professoras.

A tendência pedagógica tradicional não se aproxima da ideia de levar em conta o conhecimento do aluno e os conteúdos são separados das experiências do mesmo assim como a tendência tecnicista. No que diz respeito ao ensino da música na educação básica essa tendência não apareceu em nenhum artigo, reservando-se nas entrelinhas de artigos que tratam de escolas especializadas, todavia, na condição de sua restrição em virtude de algumas inovações no ensino de música nesses espaços como demonstrado por Arroyo (2000).

Tanto a tendência pedagógica tradicional como a pedagógica tecnicista não se relacionam com as abordagens do cotidiano. Para Queiroz & Moita (2007) a primeira recebeu várias críticas por não abarcar os conhecimentos adquiridos fora da escola como primeiro passo para a construção de novos conhecimentos. Na tendência tradicional os conteúdos são conhecimentos e valores sociais acumulados e considerados como absolutos transmitidos através dos tempos e separados da experiência dos discentes. Portanto, não acompanham as intenções de aproximação do cotidiano dos alunos. A tecnicista, por sua vez, por negar os saberes tanto de alunos como professores, e valorizar o melhor desempenho no sentido da aprendizagem de conhecimentos específicos, resulta numa educação mecanicista, com atividades programadas e repetitivas, revelando-se uma como uma prática educativa bastante controladora e que visa alcançar resultados determinados (QUEIROZ & MOITA, 2007; LIBÂNEO, 2012; CISLAGHI, 2011).

É relevante ressaltar que nenhuma tendência pedagógica, mesmo que não declarada diretamente, não se revela de forma pura na condição de única em um texto. As tendências pedagógicas progressistas, libertadora, libertária e crítico social (também denominada de histórico-crítica) foram as tendências identificadas como



subjacentes às abordagens dos artigos sobre o cotidiano na educação básica, pois os mesmos envolvem aspectos tais como experiência dos alunos nas instâncias sociais, no contexto cultural em que se inserem, na relação professor-aluno defendida no sentido de existir troca de informações e em termos de formação de consciência crítica. Por exemplo, no texto “Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras”, Freire (2001) sugere a apreciação musical alicerçada numa pedagogia crítica com foco na inserção de músicas que estejam vinculadas às culturas brasileiras como um dos primeiros passos para a construção do conhecimento musical. As ideias apresentadas nesse artigo também possuem relação com a tendência progressista libertadora por advogar o conhecimento em integração com as condições da cultura e realidade de vida em que o aluno se encontra.

Os artigos elencados na temática cultura popular e cultura infantil se reportam à tendência liberal escolanovista no nível do ensino levando em conta os interesses do aluno e atividades que estimulem a criatividade e o desenvolvimento cognitivo. Também possui relação com a tendência progressista libertadora, pois essa pedagogia defende o aprendizado com conteúdos geradores extraídos das vivências cotidianas dos alunos e o diálogo entre professor e aluno. Os artigos focalizam no ensino que contempla a realidade sociocultural dos alunos e este junto com o professor ocupam uma posição de sujeitos do conhecimento, a inclusão de vivências folclóricas por meio de brincadeiras, parlendas, textos rítmicos oriundos desses contextos (WOLFFENBÜTTEL, 2004); a relação entre cultura e currículo escolar (QUEIROZ, 2004); a utilização da música popular para fins educativos e de ampliação das esferas de fruição musical (GREEN, 2012); a interação entre adolescentes, música e cultura popular (ARROYO, 2005).

O trabalho de Quadros Júnior & Lorenzo (2013) cujo centro do estudo foca nas relações entre preferências musicais e classes sociais, reporta à associação da tendência progressista libertadora somente no sentido desta, segundo Libâneo (2012), ser marcada por um ensino de atuação não-formal.

Os artigos que compõem as categorias tecnologia e consumo, pluralidade cultural e identidades suscitam reflexões quanto às tendências progressistas no que se refere à educação informal como uma prática social bem como pela superação da visão da escola como redentora. Fazendo um paralelo, deste último aspecto com o

ensino da música, os autores dos artigos não apresentam a música erudita como superior às músicas populares e o domínio da teoria musical como principal qualificação para ser considerado como conhecedor de música. As músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos passam a ser estudadas e essas investigações visam contribuir para a compreensão do universo musical dos alunos e incentivar os professores a criar estratégias para incluí-las em seu planejamento.

Nas tendências progressistas, o papel do professor é de agente orientador e mediador entre conteúdos e alunos a fim de que estes desenvolvam uma visão crítica da sua realidade e ampliem suas aspirações e uma gama de práticas pedagógicas possíveis de serem estabelecidas simultaneamente, pois a escola é vista como um lugar que proporciona questionamentos sobre o homem e seu ambiente, permitindo ao aluno sugerir temas para estudo também extraídos de sua experiência de vida.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos educacionais são conduzidos por determinadas concepções teóricas ligadas a princípios ideológicos que cada sociedade possui como valores norteadores de sua prática. Assim, a educação é um veículo de manutenção ou transformação social carregado de concepções pedagógicas que buscam orientar e esclarecer as práticas educativas em diversos momentos e condições ao longo da história humana (LUCKESI, 1994; SILVA; BORELLA; AZEVEDO, 2011). Para Libâneo (2012), a escola cumpre a função outorgada pela sociedade e as práticas pedagógicas têm em si condicionantes sociopolíticos que são configurados por diferentes concepções de ser humano e sociedade. Assim, as tendências pedagógicas estão permeadas por diferentes pressupostos quanto ao papel da escola, das relações entre professor-aluno e ensino-aprendizagem e algumas são emolduradas pela relevância da aprendizagem relacionada com a vida cotidiana.

Ao verificar os artigos publicados nos periódicos da Revista da ABEM, observa-se que suas discussões revelam influências de pressupostos enunciados por correntes pedagógicas diversificadas e concepções construídas dentro de um processo que busca inovações educacionais ajustadas a elementos socioculturais peculiares de cada região. O ensino e a aprendizagem apresentados nos artigos são circundados por pensamentos metodológicos que buscam a valorização das experiências musicais não formais, os contextos de realidade cultural e conseqüentemente as escolhas musicais dos alunos de forma que sejam satisfeitas as necessidades educacionais dos alunos e favoreça a ampliação do conhecimento, e de repertório.

Os autores pontuam a importância de se considerar o contexto cultural, social e os demais aspectos do cotidiano dos estudantes visando articular as aulas de música com as vivências musicais obtidas no espaço extraescolar através de um processo de ensino que enfoque o fazer musical sem supervalorizar os sistemas tradicionais, mas conduzir através de metodologias de modo que favoreça a democratização do ensino de música a todos, independente de “dons inatos”.

A tarefa de organização das temáticas dos artigos tanto para análise quantitativa como qualitativa apresentou-se com certo nível de dificuldade, pois o

tema cotidiano não possui uma definição fechada, mas apresenta-se em múltiplas teorias. Assim, a seleção foi realizada assumindo o risco de a mesma ser passível de controvérsias, pois as teorias da vida cotidiana apresentam-se bem amplas e de certo modo podem suscitar várias interpretações das experiências musicais ocorridas fora do ambiente escolar quando relacionadas aos processos educativos nesses espaços.

A revisão bibliográfica dos artigos da Revista da ABEM, a contar de 1992 a 2014, permitiu observar que as abordagens sobre o cotidiano têm se expandido passando por contextos de aprendizagens musicais ocorridas em espaços sociais como ONGs e nas instâncias sociais – família e mídia, as experiências musicais vivenciadas através de práticas em conjunto em ambientes alternativos e como as representações sociais se refletem na escola.

As aprendizagens musicais informais foram expressas nos textos articuladas com a formação e atuação de professores, com a aprendizagem de alunos e com a função educativa da escola. Também advertem quanto aos conteúdos no sentido de associar seus apontamentos ao fazer musical significativo para os alunos e relativizando-os aos contextos da cultura popular e folclore manifestados na realidade social dos alunos.

Aproximar e dialogar as aulas de música com a realidade musical dos alunos é sempre um desafio. O que os alunos trazem à escola apresenta limites para ser vivenciado tal como é fora do espaço escolar. Cito como exemplo o trabalho de Dantas (2001). A autora discute sobre as formas de aprendizagem do tamborim dentro das escolas de samba e como esse conhecimento contextualizado é transmitido na sala de aula. Tal saber ao chegar ao espaço escolar foi fragmentado, sendo conduzido por métodos de ensino tradicionais.

Após examinar atentamente as colocações da autora, considero que os ambientes onde se procede a aprendizagem musical, no caso, do tamborim, influenciam as formas como se procedem o ensinar e aprender. Os ritmistas na escola de samba estão circundados pelos ares carnavalescos em todas as esferas ao passo que os alunos no espaço escolar estão envolvidos em um ambiente que carrega uma outra representação que difere totalmente do meio físico no qual se manifesta a atividade cultural, contando também a questão do espaço escolar

apresentar limitações em termos físicos. Assim, as metodologias adotadas pelos professores para o ensino devem ser adequadas para compreender os contextos da música do cotidiano.

Os artigos trazem reflexões e modos subjacentes de se trabalhar o cotidiano na aula de música. Considerar as experiências musicais pertencentes ao cotidiano dos alunos para que sejam inseridas nas aulas ministradas no âmbito da Educação Básica não se trata apenas de escutar suas músicas favoritas. Os autores realizaram suas investigações buscando compreender o universo musical dos alunos e como ocorrem seus processos educativos informais. Apresentaram em suas discussões a relevância de contribuir para a ampliação desse universo de escuta sem impor o repertório erudito na qualidade de superior ou redentor no sentido de integração a um padrão social estabelecido, mas no formato de desafio aos educadores musicais de criar estratégias para a produção de conhecimento através do exercício de troca de informações como mediador entre os conhecimentos e o aluno numa relação horizontal, sem rotular o repertório familiar aos alunos.

Os artigos que discutem sobre as preferências e concepções musicais demonstram as maneiras de elaboração do saber musical dos alunos e suas formas de compreensão. Também revelam como as tecnologias, os estímulos vindos da mídia e as realidades socioculturais participam da construção da formação do gosto e da construção das preferências. Mostram como a mídia se constituiu como forte significado no patamar cultural de crianças e adolescentes e assim desempenha um papel mercantil e ideológico em diversificados contextos.

A escola é um local de encontro de muitas culturas sejam as consideradas eruditas, populares regionais ou folclóricas as quais são compartilhadas por todos que têm rotina de estudo e trabalho, sejam alunos, professores, administradores e demais funcionários. Para Orofino (2005), esta conjuntura é complexa e se torna ainda mais com o acréscimo do entrelaçamento da cultura midiática que transmite além das informações, certo nível de valores éticos e políticos a múltiplos lugares e devido a essa globalização não há escola que não conviva sem as influências midiáticas. O artigo “Música na Floresta do Lobo” de Arroyo (2005) é um dos exemplos, pois mesmo sendo uma escola rural, as produções musicais dos alunos

demonstram que suas experiências se igualam a daqueles alunos que vivem na cidade e apresentam também traços da cultura midiática que têm acesso.

Segundo Silva (2002), o cotidiano dos alunos está circundado pela realidade midiática e assim são necessários métodos de ensino adaptáveis a essa realidade e afasta-se dos modelos da educação tradicional e mecanicista. Os artigos abordam sobre maneiras de pensar ensino e a aprendizagem a partir de paradigmas que superem os modelos tradicionais de educação e sob uma perspectiva que acolha as experiências vividas no cotidiano de diversas maneiras a fim de proporcionar um estudo da música que impulse o acesso a várias manifestações musicais de diferentes gêneros sem ocasionar oposição entre elas, mas dispor convenientemente de cada uma como partes do processo de formação do ser humano.

Ao escolher as teorias do cotidiano como um dos condutos do ensino de música, Souza (2000) alerta o educador para o desenvolvimento de um planejamento bem estruturado visando atingir objetivos educacionais e não somente receber o conhecimento trazido pelos alunos de forma aventureira, mas dentro de um espaço de ação para professores e alunos, sem reforçar o domínio do senso comum e a espontaneidade no processo educativo.

As tendências pedagógicas que predominam de maneira subjacente nos textos, são aquelas que defendem a consideração da cultura do aluno, a relação horizontal entre professor e aluno, a valorização das experiências cotidianas dos discentes e o desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico. Essas premissas se encontram na tendência progressista libertadora, libertária, liberal escolanovista e histórico-crítica também conhecida como crítico-social dos conteúdos.

As tendências liberais, tradicional e tecnicista, distanciam-se das teorias do cotidiano, por estarem fundamentadas em um pensamento redentor em relação ao papel social da escola na sociedade. Já as concepções pedagógicas das tendências progressistas são revestidas de uma visão transformadora e não redentora. Logo, as teorias do cotidiano impulsionam o pensamento de uma educação musical que busca compreender as realidades sociais, as experiências musicais informais com espaço para o diálogo e a oportunidade de desenvolver a ampliação do conhecimento e uma consciência crítica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. A experiência prévia do aluno: os cuidados a serem observados. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**, João Pessoa, PB, outubro 2006. P64-70.

AMARAL, João J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em 22 jul. 2014. 2007.

ARROYO, Margarete. Música, Escola, e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia- MG. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM**, Natal-RN P 466-473, outubro. 2002.

\_\_\_\_\_. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 13-20, n 5, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Música Popular em um conservatório de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 6, 59-67, setembro, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, 17-28, set. 2005.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v 20, 35-44, set. 2008.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.26, | 86-98 | jul.dez 2011.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação de Educação/UFRGS. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação musical: formação, contextos e experiências formativas. Intermeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. V.1, n. 1. P 76-94 Campo Grande-MS, 1995.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 11.769**. 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. Brasília, 18 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 15 janeiro 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm) Acesso em : 15 de janeiro de 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, n. 13, set. 2005, 75-82,.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.19, n.25, jan.2011, 63-75,

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Lúcia Cortes. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento Luckacsiano. **Revista Emancipação**, v. 1, n. 1, Ponta Grossa, Paraná: editora UEPG, 2001, p. 33-57.



COSTTA, Silvio. **Educação sonora e musical**: oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012.

COUTO, Jeová de Jesus. **Potencialidades formativas da música**: desafios e perspectivas da educação musical no ensino fundamental maior. Breves (PA), 2013 – 2014. 2014. 141. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 12 jan de 2015.

DANTAS, Andréa Stewart. O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 9, n. 6, setembro, 2001, 17-33.

DEL BEN, Luciana. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, Porto Alegre, março 2007, 57-64

\_\_\_\_\_; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17. São Paulo, 2007. Anais... São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musica/](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musica/)

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. **Revista da ABEM**. Porto Alegre v. 10, n. 7, setembro, 2002, 31-40.

DURAN, Maria Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007

FERNANDES, José Nunes. **Educação musical**: temas selecionados. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERRAZ, M. H. C. T. FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical escolar. **TV Escola/Salto para o futuro**. Rio de Janeiro; Ministério da Educação, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, n. 6, 69-72, setembro, 2001.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical: (Des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. Gadotti. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia musical. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Ensino Superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013). Revista da ABEM, Londrina, v.22 , n.33, 77-93, jul.dez 2014.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Karina Barra. NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61,. P. 583-596, out/dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf>.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista ABEM**, Londrina , v.20, n.28, 61-80, | 2012.

GUIMARÃES, Gleny Duro (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva.; Idília Fernandes...[ et al] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HENTSCHKE, Liane. DEL BEN Luciana. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993. **Anais...** Porto Alegre, mai. 1993, p. 49-67.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBPEX, 2009

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

KERR Dorotea Machado; BENEDETTI Kátia Simone. A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Música Hodie**, [S.l.], v. 10, n. 2, jul. 2012. ISSN 2317-6776. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/19456/11283>>. Acesso em 06 Mai. 2015.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso, MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, , março 2004, p 65-74.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A presença da música na educação infantil**: entre o discurso oficial e a prática. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo :Cortez, 1994.

MACHADO, Angela Viana, MILSTEIN, Diana, MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. Tradução; Ana Lúcia Silva Ratto; Revisão Terumi Koto Vilalba. São Paulo: Cortez, 2010.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.33, jul. 2014, 57-76.

MORAES, Danielle Rodrigues de. Teatro na escola: da lei à lida. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Processos sócioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei-MG, 2011.

MEIRELES, Gilson, LEONE Heloisa Helena Campos. A música da cultura infantil: brincadeiras cantadas, cirandas, parlendas e MPB, In: SANTOS, Ana Katia Alves do; BATISTA, Hildonice de Souza (orgs.). **A música na Educação Básica: material de apoio à implantação da Lei 11. 769/08**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Tradução Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, Sp: EDUSC, 2002.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.11, n. 8, mar. 2003, 11-16.

NETTO, José Paulo, CARVALHO Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: Conhecimento e crítica**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PEDRINI, Juliana Rigon, **Sobre aprendizagem musical**: um estudo de narrativas de crianças. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. Brasília: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, , set. 2003, 71-79.

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, n. 14, mar. 2006, 35-43.

\_\_\_\_\_. **Música(s) e seus ensin**os. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, n. 11, , set. 2004, 7-16.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, n. 16, mar.2007, 49-56.

PENIN, Sonia, **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. O cotidiano como objeto teórico ou o impasse entre ciência e senso comum no conhecimento da vida cotidiana. **Territórios do cotidiano**. Uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/Santa Cruz

do Sul: Ed. Universidade/UFRGS; Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, 1995. p. 30-39

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2009.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.31, jul 2013, 35-50.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical contemporânea e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas. **Anais XII Encontro Anual da ABEM**, Florianópolis, SC, 2003, 521-527.

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n.10. março, 2004, 99-107.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11. 769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n. 29, jul/dez 2012.

\_\_\_\_\_. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: editora universitária/UFPB, 2005.

\_\_\_\_\_. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 20, n. 29, jul. 2012, p. 23-38.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas Públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino da música. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM, v. 37, n. 1, jan. 2012.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RAMOS, Silvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano das crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

\_\_\_\_\_. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, n. 9, , set. 2003, 65-70.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. **Revista da ABEM**, Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 22, n. 33, jul./dez. 2014, 121-136.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adelia Dias. Educação musical no ensino médio: criatividade e realidade cotidiana do aluno – Projeto de pesquisa. In. XI Encontro Anual da ABEM, 2002, Natal. **Anais da ABEM**. Natal, 2002. P- 13-19.

SILVA, Rosa Maria da; BORELLA, Virgínia; AZEVEDO, Antulio José de. As manifestações das diferentes tendências pedagógicas na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PEDAGOGIA**. Ano IX, Nº 18, Julho, 2011. Acesso 27/04/2015.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, n. 11, set 2004, 75-83.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 20. n.27.. Jan 2012,93-104.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v 16, n. 20, set. 2008, 45-52.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre; Tomo editorial, 2013.

SOUZA et al. O que faz a música na escola? concepções e vivências de professores do ensino fundamental., Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do sul, 1995

\_\_\_\_\_. Educação musical e práticas sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, Londrina, v 21, n 31, jul. 2013, 51-62.

SUBTIL, Maria José Dozza Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, n. 13, set. 2005, 65-73.

\_\_\_\_\_. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, mar.2007, 75-82.

\_\_\_\_\_. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira; SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser. São Paulo: CLR Balierio, 1986.

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

TARGAS, Keila de Mello. Canções, Diálogos e Educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. 2009. 185.. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.17, n. 21, mar. 2009, 113-123.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil: saberes e prática docentes**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TAVARES, Isis Moura; CIT Simone. Linguagem da Música. Curitiba, 2008.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, set. 2009, 29-39.

UCAR, Riane. O significado do repertório musical dos alunos antes das aulas de música. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira: o que é, como se faz.** 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2002.

VERONESE, Renato Tadeu. **Agnes Heller: cotidiano e individualidade – uma experiência em sala de aula.** Textos e Contextos (Porto Alegre), v. 12, n. 1, p 162-172, jan./jun. 2013.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008

VICTÓRIO, Márcia. **O bê-a-bâ do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

WEICHSELBAUM, Anete Susana . Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.11, n. 9, set. 2003, 17-28.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 24, set. 2010, 73-80.

ZIMMERMANN, Nilsa. **A música através dos tempos.** São Paulo: Paulinas, 1996.



**APÊNDICE:****QUADROS DEMONSTRATIVOS SOBRE A COLETA DOS ARTIGOS DA REVISTA DA ABEM – 1992- 2014.****QUADRO III – Níveis de ensino**

<b>Ensino médio/fundamental</b>	<b>Discussão teórica sobre a formação de professores da educação básica</b>	<b>Diálogo entre professores e alunos</b>	<b>Sem delimitação de nível de ensino</b>
Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. HENTSCHKE, Liane. DEL BEN Luciana 2002.	Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. HENTSCHKE, Liane. DEL BEN Luciana 2002.	Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade, RAMOS, Silvia Nunes, 2003.	O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. DANTAS, Andréa Stewart, 2001.
Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. RAMOS, Silvia Nunes, 2003.	Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzone. 2009.	Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. SILVA, Helena Lopes da. 2004.	Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. FREIRE, Vanda L. Bellard. 2001.
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. SILVA, Helena Lopes da. 2004.		Música na Floresta do Lobo. ARROYO, Margarete. 2005.	Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003.
Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. 2004,		Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura, 2006	Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. PENNA, Maura, 2003

<p>Música na Floresta do Lobo. ARROYO, Margarete.2005 .</p>		<p>O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. BENEDETTI, Kátia Simone, KERR, Dorotéa Machado, 2008.</p>	<p>na vida e nas escolas. PENNA, Maura, 2003.</p>
<p>Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. SUBTIL, Maria José Dozza,2005 .</p>		<p>Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello,JOLY,Ilza Zenker Leme. 2009.</p>	<p>Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da músicaQUEIROZ, Luis Ricardo Silva 2004</p>
<p>Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello,JOLY,Ilza Zenker Leme. 2009.</p>		<p>Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, 2011.</p>	<p>Educação musical e práticas sociais. SOUZA, Jusamara. 2004</p>
<p>Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzione. 2009 (fundamental e médio)</p>		<p>O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.</p>	<p>Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. CAMPOS, Nilceia Protásio. 2005.</p>
<p>Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José . 2010.</p>			<p>Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura, 2006</p>

Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, 2011.			Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. SUBTIL, Maria José Dozza. 2007
O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.			O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. BENEDETTI, Kátia Simone, KERR, Dorotéia Machado, 2008.
Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo. 2013.			Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. GREEN, Lucy. 2012.
			Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.

QUADRO IV – Faixa etária/ apresentação de sugestões pedagógicas.

Jovens, crianças e adultos	Apresentam sugestões pedagógicas	sem definição de faixa etária
Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. RAMOS, Sílvia Nunes, 2003	O tamborim e seus devires na liguagem dos sambas de enredo. DANTAS, Andréa Stewart, 2001.	O tamborim e seus devires na liguagem dos sambas de enredo. DANTAS, Andréa Stewart, 2001.
Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003. (também cita crianças).	Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. FREIRE, Vanda L. Bellard. 2001.	Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. FREIRE, Vanda L. Bellard. 2001.

Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. SILVA, Helena Lopes da. 2004. (adolescentes)	Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. RAMOS, Silvia Nunes, 2003	Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003.
Educação musical e práticas sociais. SOUZA, Jusamara. 2004	Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003.	Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva 2004
Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. 2004.	Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. SILVA, Helena Lopes da. 2004.	Educação musical e práticas sociais. SOUZA, Jusamara. 2004.
Música na Floresta do Lobo. ARROYO, Margarete. 2005 .	Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva 2004	Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. CAMPOS, Nilceia Protásio. 2005.
Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. SUBTIL, Maria José Dozza, 2005.	Educação musical e práticas sociais. SOUZA, Jusamara. 2004.	Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura, 2006
Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello, JOLY, Ilza Zenker Leme. 2009.	Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. 2004,	Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. SUBTIL, Maria José Dozza. 2007.
Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzione. 2009 (jovens e crianças).	Música na Floresta do Lobo. ARROYO, Margarete. 2005 .	O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. BENEDETTI, Kátia Simone, KERR, Dorotéia Machado, 2008.

<p>Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, 2011.</p>	<p>Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. SUBTIL, Maria José Dozza, 200</p>	<p>Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzione. 2009</p>
<p>O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.</p>	<p>Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura, 2006</p>	<p>Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. GREEN, Lucy. 2012.</p>
<p>Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo. 2013.</p>	<p>Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. SUBTIL, Maria José Dozza. 2007.</p>	<p>Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.</p>
	<p>O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. BENEDETTI, Kátia Simone, KERR, Dorotéa Machado, 2008.</p>	
	<p>Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello, JOLY, Ilza Zenker Leme. 2009.</p>	
	<p>Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzione. 2009</p>	
	<p>Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, 2011</p>	
	<p>Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. GREEN, Lucy. 2012.</p>	
	<p>O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.</p>	
	<p>Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo. 2013.</p>	

	Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.	
--	--	--

QUADRO V – TIPOS DE ABORDAGENS.

<b>Abordagem sociológica ou em interface com a Sociologia</b>	<b>Abordagem pedagógica</b>	<b>Abordagem psicológica</b>	<b>Abordagem Filosófica</b>
Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003	Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. FREIRE, Vanda L. Bellard. , 2001	Pesquisa e formação em educação musical. MOTA, Graça, 2003	O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. DANTAS, Andréa Stewart, 2001.
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. SILVA, Helena Lopes da. 2004.	Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. HENTSCHKE, Liane. DEL BEN Luciana 2002.	Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. CAMPOS, Nilceia Protásio. 2005.	
Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva 2004 (interfaces com a antropologia).	Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. PENNA, Maura, 2003.		
Educação musical e práticas sociais. SOUZA, Jusamara. 2004.	Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura, 2006		
Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. 2004,	Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello, JOLY, Ilza Zenker Leme. 2009.		

Música na Floresta do Lobo. ARROYO, Margarete.2005 .	Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, 2011.		
Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. SUBTIL, Maria José Dozza,200	Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. GREEN, Lucy. 2012.		
Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. CAMPOS, Nilceia Protásio. 2005.			
Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. PENNA, Maura, 2006			
Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. SUBTIL, Maria José Dozza. 2007.			
O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. BENEDETTI, Kátia Simone, KERR, Dorotéia Machado, 2008.			
Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. TARGAS, Keila de Mello,JOLY,Ilza Zenker Leme. 2009.			
Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias musicais. GALIZIA, Fernando Stanzione. 2009.			

<p>Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José . 2010.</p>			
<p>Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. BEINEKE, 2011.</p>			
<p>Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. GREEN, Lucy. 2012.</p>			
<p>O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. SILVA, Rafael Rodrigues da. 2012.</p>			
<p>Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. QUADROS JÚNIOR João Fortunato Soares de, LORENZO Oswaldo. 2013.</p>			
<p>Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. 2013.</p>			