

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

FILIPE NOLASCO PEDROSA

**A TRANSMISSÃO DO GOSTO MUSICAL: ESCUTANDO
PROFESSORES/AS DE MÚSICA**

Mariana/MG

2015

FILIPPE NOLASCO PEDROSA

**A TRANSMISSÃO DO GOSTO MUSICAL: ESCUTANDO
PROFESSORES/AS DE MÚSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Margareth Diniz

Coorientadora: Prof.^a Dra. Carla Mercês da Rocha

Jatobá Ferreira

Mariana/MG

2015

P372t

Pedrosa, Filipe Nolasco.

A transmissão do gosto musical [manuscrito]: escutando professores/as de música / Filipe Nolasco Pedrosa. - 2015.

112f.: il.: grafs; tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.

Coorientadora: Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Musica na Educação. 2. Psicanálise. 3. Musica - Instrução e estudo . 4. Professores de musica. I. Diniz, Margareth. II. Ferreira, Carla Mercês da Rocha Jatobá. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 780.71



Filipe Nolasco Pedrosa

"A transmissão do Gosto Musical: escutando professores/as de Música"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Margareth Diniz

Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Eliane Marta Santos Teixeira Lopes

Profa. Dra. Eliane Marta Santos Teixeira Lopes
Universidade Federal de Ouro Preto

Paulo Augusto Castagna

Prof. Dr Paulo Augusto Castagna
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"

RESUMO

Esta dissertação aborda a transmissão do gosto musical na prática docente em Música. Para elucidar as questões referentes à transmissão e ao gosto musical, escutamos professores/as de Música da rede municipal de ensino de Itabirito-MG visando a identificar indícios de como ocorre a transmissão dos saberes musicais na Educação.

Além da escuta dos/das professores/as, percorremos os conceitos teóricos de gosto, gosto musical e transmissão, trazendo aspectos relevantes de cada conceito para a nossa pesquisa e relacionando o papel da História da Música e da Educação Musical com a formação do/a professor/a de Música na atualidade.

Abordamos, ao longo da dissertação, a atuação docente em Música a partir dos “métodos ativos” e seus desdobramentos, que impactaram também a Educação Musical brasileira. Procuramos ainda encontrar outras formas de atuação para os/as professores/as de Música, considerando a transmissão e o gosto musical no ato educativo, e sugerindo outra posição perante o saber e o não saber de cada sujeito.

Palavras-chaves: Educação Musical, Psicanálise, Transmissão.

ABSTRACT

This research investigates the transmission of musical taste in Music teaching practice. In order to clarify issues related to transmission and musical taste, we talked with music teachers from the Municipal Education System of Itabirito, Minas Gerais, with a view to identifying how transmission of musical knowledge happens in Education.

Besides hearing teachers, we also went through theoretical concepts of taste, musical taste and transmission, bringing to our research important aspects of each and connecting the role of History of Music and Musical Education with the current formation of Music teachers.

Along this master's thesis, we addressed the teaching practice in Music, starting from the "active methods" and their repercussions, which had an impact on Brazilian Musical Education. Furthermore, we searched other ways of acting for Music teachers, taking into account the transmission and the musical taste in the educational practice, and suggesting another position before each person's knowing or unknowing.

Keywords: Musical Education, Psychoanalysis, Transmission.

Para os/as que se inserem no jogo do inesperado da transmissão.

Agradecimentos

Neste momento, lembrar o nome de todos/as que passaram e ficaram comigo neste caminho é necessário, mas não é fácil. As pessoas que dividiram comigo as angústias, as conquistas, as tristezas, as aflições e, também, as alegrias durante a pesquisa são mais que merecedoras dos meus mais sinceros agradecimentos. São cúmplices desta saga, cúmplices do tecer desta dissertação.

Agradeço especialmente a todos/as da minha família, que de certo modo estão implicados também na construção do meu gosto musical. Em especial, a meu pai, Clênio, e minha mãe, Aida, por não medirem esforços e abdicarem muitas vezes dos seus sonhos, para que os meus se realizassem.

Às minhas irmãs Isaura e Elisa (Di's), com quem aprendi não só a dividir a mesma casa, mas também a compartilhar um afeto, o deste laço sanguíneo que é ser irmão.

Agradeço a uma fiel e silenciosa mulher que me encantou com o seu saber sobre música e Educação desde o primeiro dia em que conversamos e nos conhecemos. Eu ainda um aluno da Graduação e ela com sua sempre valorosa aposta nas pessoas. Seu incentivo, sua condução e sua amizade foram fatores determinantes na construção deste trabalho. Obrigado, Professora Eliane Marta Santos Teixeira Lopes.

Agradeço profundamente cada segundo de convivência e aprendizado com minha “ousada orientadora” Margareth Diniz, cujo carisma é marca registrada. Sem o seu sim de entrada para este projeto nada seria possível e eu jamais chegaria onde estou. Suas aulas de Psicanálise e Educação, sempre inspiradoras, e sua atenciosa orientação produziram efeitos que vão além da produção do conhecimento que a universidade nos cobra. Aqui estou, com a minha verdade, ou melhor, a minha ficção, no que diz sobre o sujeito que sou, ou melhor, nos lugares onde não penso que sou.

Agradeço também à coorientação da professora Carla Jatobá, minha colega de coral UFOP e fonte inesgotável de palavras certas, nas horas difíceis de condução do trabalho, e de disposição e auxílio para os momentos de dificuldades e angústias com o saber.

Ao professor Dr. Paulo Augusto Castagna por compor a banca de defesa desta dissertação.

Aos/às amigos/as da turma de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, por proporcionarem, em nossos encontros semanais, momentos únicos de

discussão e saber. Não poderia haver turma melhor, apesar de nunca termos nos encontrado para uma cerveja (faltaram alguns na ANPED).

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, pela disponibilidade, paciência e atenção com os/as alunos/as do Programa; isso é notório quando observamos a jovem trajetória do Programa e o desempenho dos/das docentes e discentes.

Um agradecimento especial aos/às professores/as de Música da Rede Municipal de Educação de Itabirito-MG, que, com muita atenção, acolheram minha pesquisa e contribuíram para cada palavra escrita, com seus pensamentos e reflexões a respeito da música nas escolas públicas brasileiras. A vocês, toda a minha gratidão e admiração pelo trabalho.

À professora Tereza Castro, por ter transmitido a mim o gosto pela Flauta Doce e pela Educação Musical.

Ao professor Marco Scarassatti, pelas contribuições a esta pesquisa, ainda na banca de qualificação.

Ao Professor Jardimino pela amizade e pelas ricas discussões sobre vinhos e música.

À Nieta, pela gentil revisão para a banca de qualificação.

À Associação Cultural Coral Os Canarinhos de Itabirito, em especial à diretoria voluntária, que serve sempre de apoio para nossos projetos coletivos e individuais, oferecendo as melhores condições, e até mesmo o afastamento temporário das minhas funções, para o cumprimento desta etapa. Aos meus colegas de trabalho, por entenderem os momentos de ausência e me suprirem na realização de nossa tarefa diária.

Às meninas do Coral Novo Tom, pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos/às meus/minhas alunos/as, que também enxergaram a importância deste trabalho para a minha formação e souberam, nos momentos de ausência, continuar gostando de música, mesmo quando o professor não estava tão engajado em sua tarefa.

Aos/às amigos/as que ouviram repetidamente “não posso, tenho uma dissertação para escrever”, em resposta aos mais diversos convites para programas: shows, passeios, praia, clube, sítio, concertos, futebol, rodas de samba, entre outros, mas que se concretizarão em breve. A vida é feita de escolhas e temos que honrá-las. A minha ausência não significa um enfraquecimento de nossa amizade. Um abraço especial a John Paul, Éric Lana, Thays Simões, Paulo Silveira, Paula Galo, Geovani Kulá, Marcos Fileto, João Fernandes, Angélica

Nilo (Pitota), Thalyta Oliveira, Simone Vimieiro, Família Reis Rosendo, Nilson Caldeira, Fábio Barbosa, Vinícius Malheiros, entre tantos/as outros/as sobre cujos nomes minha memória me trai neste momento.

Aos/Às colegas das outras turmas da Pós-Graduação, que compartilharam seus conhecimentos a respeito da universidade e de nossas obrigações acadêmicas: Lealce, Rosely, Nathália, Olga, Marcilene, Marlene, Walquíria, Vitor Gomes e tantos/as outros/as que fizeram esta jornada mais suave e agradável, simplesmente pela companhia e pelo apoio.

À Cláudia Itaborahy, pela escuta.

À Isabella, que chegou ao final e deixou as coisas mais bonitas.

Aos/às funcionários/as do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, em especial à equipe da POSEDU; e um agradecimento especial ao Vinícius e à Érica.

Agradeço, também, à Universidade Federal de Ouro Preto e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pela bolsa e por continuarem no incentivo à pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A EXPERIÊNCIA MUSICAL	13
CAPÍTULO 1: HISTÓRIA, MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	21
ASPECTOS DA HISTÓRIA DA MÚSICA OCIDENTAL E DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	21
ASPECTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA	27
EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA E OS MÉTODOS ATIVOS	33
CAPÍTULO 2: O GOSTO	40
GOSTO MUSICAL	41
EDUCAÇÃO MUSICAL, TRANSMISSÃO E GOSTO MUSICAL	46
SOBRE A TRANSMISSÃO DO GOSTO MUSICAL: PARA ESCUTAR PROFESSORES/AS DE MÚSICA	52
CAPÍTULO 3: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.	55
PRIMEIRA ETAPA: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	56

O CAMPO DA PESQUISA: ITABIRITO-MG	61
SEGUNDA ETAPA: A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	63
OS DADOS COLETADOS	64
TERCEIRA ETAPA: A CONVERSAÇÃO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	66
O QUE NOS DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A FORMAÇÃO DO GOSTO MUSICAL	71
PARA SE PENSAR A TRANSMISSÃO DO GOSTO MUSICAL: A IMPOSIÇÃO, A SUGESTÃO, A DEGUSTAÇÃO E A AFETAÇÃO MUSICAL	76
PARA ALÉM DO GOSTO E SUA TRANSMISSÃO: QUE LUGAR A MÚSICA QUER NA ESCOLA	81
CAPÍTULO 4: PSICANÁLISE E MÚSICA: ESCUTAS POSSÍVEIS?	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
ANEXO	104

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR IES – TESES E DISSERTAÇÕES – EDUCAÇÃO MUSICAL	58
FIGURA 2: GRÁFICO – PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL – ANTES E DEPOIS DA LEI N ^o 11.769/08.....	59
FIGURA 3: GRÁFICO – PROFESSORES/AS DE MÚSICA – POR INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: TESES E DISSERTAÇÕES – EDUCAÇÃO MUSICAL	57
TABELA 2: ESCOLAS, POR ADMINISTRAÇÃO, NO MUNICÍPIO DE ÍTABIRITO-MG	62

INTRODUÇÃO: A EXPERIÊNCIA MUSICAL

Início esta dissertação traçando a possível origem da minha relação com a música. Onde uma história começou para dar início a outras histórias. Minhas primeiras experiências musicais estão ligadas ao ingresso, aos nove anos de idade, no Coral Canarinhos de Itabirito, no ano de 1999. A escolha pela música foi, de certa forma, mediada por uma tradição familiar: todos os homens nascidos na família da minha mãe participaram do Coral Canarinhos de Itabirito que, naquela época – final da década de 1990 –, era composto apenas por meninos, seguindo os modelos de coros europeus, onde todas as vozes eram integradas por homens (sopranos, contraltos, tenores e baixos).

Essa prática, muito comum na História da Música, relaciona-se com o fato de os coros mistos (integrados por homens e mulheres) não serem aceitos nos ritos litúrgicos católicos, sendo participação esta designada aos coros de meninos. Em seus estudos sobre o canto coral, Zander (2003, p. 175) demonstra como a prática musical nas igrejas era caracterizada através de um preceito bíblico apresentado pelo apóstolo Paulo: “conservem-se as mulheres estejam caladas nas igrejas, porque não lhes é permitido falar; mas estejam submissas, como também a lei o determina”.¹

A trajetória musical de minha família pode ser justificada por um movimento que transcende e perpetua o apreço à música por diversos familiares. Prova disso está na ligação das origens familiares à constituição dos grupos musicais itabiritenses fundados ainda no final do século XIX. João Pedro Nolasco e José Luís dos Reis, meus bisavôs maternos, foram membros fundadores da Corporação Musical Santa Cecília². João Pedro Nolasco, além de músico, também foi diretor e presidente dessa corporação, que é a mais antiga do município. Nolasco assim descreve a relação de João Pedro Nolasco com a música:

Apaixonado pela música, e como músico, adquiriu, por conta própria, dezenas de partituras musicais, dos mais consagrados compositores: Dobrados, Marchas Festivas, Marchas Fúnebres, Peças de Harmonia, Música Sacra etc., que eram utilizadas pela Banda e, após seu falecimento, o acervo musical foi transferido para a Banda Santa Cecília, que o conserva e o utiliza até hoje (NOLASCO, 2007, p. 81).

¹ BÍBLIA SAGRADA. NT. *I Cor.* 34.

² A formação das primeiras sociedades musicais brasileiras remonta ao período em que D. João VI chegou ao Brasil, acompanhado da formosa Banda da Armada Real de Portugal, que encantou muita gente e inspirou a proliferação das sociedades musicais pelo país. Chamamos de **corporações musicais** todas as formas associativas criadas nos moldes das antigas corporações de ofício que tinham como objetivo o exercício da arte musical (TEIXEIRA, 2008).

De acordo com alguns relatos, João Pedro Nolasco reuniu, ainda em vida, três gerações, tocando ativamente na Corporação Musical Santa Cecília³, sendo Flausino Nolasco de Lima e Emílio Faustino Nolasco meu avô e tio maternos, respectivamente.

José Luís dos Reis integrou a Corporação Musical Santa Cecília ainda jovem, aos 16 anos de idade, no ano de sua fundação (1896); ali, além de músico, foi diretor e conselheiro. Posteriormente, foi homenageado pela entidade com o registro de seu nome no edifício – que ele ajudou a construir, em virtude de sua profissão: “Pedreiro Construtor Licenciado” (NOLASCO, 2007, p. 82) – que até os dias de hoje abriga a sede da Corporação Musical.

A música permaneceu na trajetória familiar, através dos membros que vieram nas gerações seguintes. Meus tios Emílio Faustino Nolasco, Ézio Vicente dos Reis e Edésio dos Reis Nolasco seguiram como músicos da Corporação Musical Santa Cecília. Edésio dos Reis Nolasco foi também presidente da entidade, no ano de seu centenário (1996).

Após essa geração (dos tios), apenas um primo (Vinícius Carvalho dos Reis) foi músico da Corporação Santa Cecília. Nessa nova geração, a relação família x música estabeleceu-se com outra entidade musical fundada no município: O Coral Canarinhos de Itabirito, criado em 1973, pelo Padre Francisco Xavier Gomes. Segundo Pereira (2012), Padre Francisco Xavier era um “homem de fina cultura, compositor e arranjador, falava várias línguas e estudou no Conservatório Mineiro de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais”. Seus principais objetivos com a criação do coro⁴ eram “favorecer as crianças menos afortunadas, mostrando-lhes a universalidade da música e, através dela, valorizar o convívio familiar, incluindo valores morais e éticos, além de socializar crianças, adultos e jovens”.

Suas atividades iniciais estavam ligadas aos ritos da igreja católica. Em 1976, o coro se filiou à Federação Nacional de Meninos Cantores do Brasil⁵, onde teve contato com coros semelhantes em sua formação. Atualmente, com 40 anos de existência, a entidade

³ A Corporação Musical Santa Cecília foi fundada no ano de 1896, em Itabirito-Minas Gerais (Itabira do Campo), e atualmente é regida pelo maestro e arranjador José Vieira (NOLASCO, 2007, p. 54).

⁴ “O termo *choros* (*kóros*) tem um sentido muito amplo e passou, através do tempo, por diversos significados. Do original *choros* grego, formou-se, através do latim, o termo italiano *coro*; o francês *choeur*; o inglês *choir*; o alemão *chor*; o *Kór*, dos Países Baixos; e o *Kor*, dos eslavos” (ZANDER, 2003, p. 159). Segundo Simões, “na língua portuguesa e, sobretudo, no Brasil, o substantivo coral também é sinônimo de coro e não há uma distinção muito clara no uso das duas palavras” (SIMÕES, 2012, p. 44).

⁵ Essa entidade molda-se a partir da existência de outras federações de Meninos Cantores (*Pueri Cantores*) em todo o mundo. Na realidade brasileira, a entidade reúne cerca de doze coros, que se encontram em congressos nacionais e regionais ocorridos a cada três anos (www.meninoscantores.com.br).

dedica-se à formação de crianças, adolescentes e jovens, tendo como principal objetivo a música na sua formação cidadã e artística⁶, mantendo os propósitos de sua fundação.

Não fui somente influenciado pelo ambiente musical proporcionado pela família de minha mãe; algumas lembranças me remetem às influências advindas menos pela prática musical e mais pela escuta da música por integrantes da minha família paterna. Os gêneros e estilos apreciados por meus tios e tias de origem afro-brasileira nas festas tradicionais (Natal, Páscoa, Ano-Novo etc.) ancoravam-se, basicamente, no samba e nos ritmos brasileiros. De certo modo, essa marca sonora familiar ainda me acompanha e é uma das grandes referências do meu gosto musical.

Após meu ingresso no Coral Canarinhos de Itabirito, e influenciado por toda essa tradição familiar que perpassava as gerações, comecei a frequentar semanalmente as aulas de Técnica Vocal, Musicalização e Flauta Doce que eram oferecidas pelo Coral, além de participar de concertos, apresentações e atividades artísticas em geral que faziam e fazem parte da agenda de compromissos do coro. Com a participação e influência das atividades artísticas na minha trajetória, o estabelecimento de uma relação mais profissional com a música foi uma questão de tempo. Ainda na adolescência, formei, juntamente com amigos do Coral, um quarteto de flautas doces que se intitulava “Sons da Terra”. O grupo realizava arranjos e adaptações, de acordo com nossa capacidade técnica, apresentava-se juntamente com o Coral Canarinhos de Itabirito, e também de maneira independente; dele surgiram os primeiros “cachês”.

A partir daquele momento, entendi que a música poderia ser um caminho profissional e que eu realmente desejava seguir esse caminho. Para tal, busquei uma instituição de ensino de música que pudesse me preparar para o ingresso no Ensino Superior. Meu acesso veio através da Fundação de Educação Artística (FEA-MG), no ano de 2005. Localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, a FEA-MG tem como características: o ensino de música à crianças, jovens e adultos; e constantes investidas na busca de uma nova forma de ensinar e conceber a Educação Musical, o que faz dessa instituição uma referência nacional, que já acumula 50 anos de trajetória (PAOLIELLO, 2007). Figurando também como uma das características mais marcantes da FEA-MG, sua diretora executiva, Berenice Menegale, acolhe no quadro de discentes alunos de baixa renda advindos do interior do estado de Minas Gerais. Foi assim que, através de um programa de concessão de bolsas, pude estudar as

⁶ Informação disponível em: www.canarinhosdeitabirito.org.br. Acesso em: 01 de julho de 2013.

disciplinas Flauta Doce, Musicalização, Harmonia, Introdução à Regência, História da Música e Apreciação Musical.

Durante os dois anos em que estive na FEA-MG, estudei com vários/as professores/as, vivenciando diversas experiências musicais, como oficinas, cursos de curta duração, além das aulas que aconteciam semanalmente, ampliando e ressignificando o meu saber sobre música. Através da FEA-MG e do Coral Canarinhos de Itabirito, cheguei ao vestibular e ingressei no curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2008.

Na UFOP, fui monitor de Flauta Doce e professor do Curso Livre de Música⁷, trabalhando com a musicalização de crianças, jovens e adultos. Integrei o Coral UFOP⁸, o Grupo de Flautas da UFOP⁹ e o Grupo Quebra Cabeça¹⁰. Desenvolvi, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma pesquisa a partir de um acervo familiar, de propriedade do Sr. Darcy de Azevedo Teixeira Lopes¹¹, formado por:

[...] manuscritos e impressos (contos e peças de teatro), a coleção da revista *O Álbum*, um caderno de capa dura com recortes de piadas, anedotas, conselhos práticos etc., e partituras retiradas das revistas *O Malho* e *Revista da Semana*. [...] A segunda parte do acervo, composta apenas por partituras, conta com um montante de aproximadamente 800 partituras, que, em sua maioria, são composições brasileiras, contando também com músicas americanas e algumas obras do repertório erudito, e estudos para piano (PEDROSA, 2011, p. 7-8).

Esse trabalho permitiu-me a aproximação com o contexto da pesquisa acadêmica, possibilitando a visualização de outra perspectiva para a minha formação docente. Nos desafios que interpelam os caminhos e os processos da Educação Musical, pude perceber – através das atividades das disciplinas Estágio Supervisionado I, II, III e IV, lecionando Música nas redes estadual e municipal de ensino para as séries do Ensino Fundamental I e

⁷ O CLIM – Curso Livre de Música é um projeto desenvolvido pelo Departamento de Música da UFOP. Trata-se de um curso de música aberto a toda a comunidade. Como objetivo, o CLIM pretende socializar o acesso ao ensino da música (Curso Livre de Música – *Folder* de divulgação – Universidade Federal de Ouro Preto, 2010).

⁸ Coral Extensionista da Universidade Federal de Ouro Preto; congrega alunos do Curso de Música e demais membros da comunidade acadêmica.

⁹ Grupo de Flautas Doces, dirigido e coordenado pela Prof.^a Dra. Tereza Castro, atividade complementar ao estudo individual do instrumento.

¹⁰ Projeto de extensão que buscou a pesquisa, a produção e a circulação de músicas para crianças e para a Educação Musical Infantil.

¹¹ Natural de Queluz de Minas (atualmente Conselheiro Lafaiete), o Sr. Darcy de Azevedo Teixeira Lopes nasceu em 8 de agosto de 1910; entre outras atribuições, dedicou grande parte de sua vida ao piano e à prática de música, através das criações de Ernesto Nazareth, Eduardo Souto, Carolina Cardoso de Menezes, Chiquinha Gonzaga [...] (LANA, 2011, p. 47).

II¹² – um momento oportuno e de grande importância para a Educação Musical nos contextos escolares. Trata-se do período de aprovação da Lei nº 11.769/08, que insere a música na Educação como um conteúdo obrigatório nos componentes curriculares do Ensino Básico, o que será discutido à frente.

Mesmo acreditando nos benefícios que aprovação dessa lei pode trazer ao ensino de música nas escolas, é necessária uma reflexão sobre como esse processo se dará e quais serão as suas contribuições para o Ensino Básico. A Lei nº 11.769/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, descreve assim essa reincorporação: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). A alteração desse artigo refere-se ao ensino de Artes e os efeitos e desdobramentos dessa nova redação na Lei de Diretrizes e Bases serão discutidos no momento da abordagem histórica da Educação Musical no Brasil (Capítulo 1).

Para além da minha formação e com a influência das transformações na cultura – de forma mais específica, no campo musical e nos desafios da profissão docente –, novas questões foram suscitadas, fomentadas, inclusive, pelos contextos em que ainda trabalho: seja como educador musical e regente de coro infantil (07 aos 14 anos de idade), na Associação Cultural Coral Os Canarinhos de Itabirito, seja como regente de um coro adulto feminino (40 aos 80 anos de idade), o Coral Novo Tom. Todos esses fatores serviriam para alimentar a discussão sobre como ocorre a formação dos licenciados em Música na atualidade. E de que forma está ocorrendo a formação dos licenciados em Música em nosso atual contexto?

Na busca por entender os processos de formação docente em Música, e pelas interrogações que apareceram durante a minha trajetória profissional, participei da disciplina “Sujeito: Constituição e Identidades Culturais”, oferecida pela professora Dra. Margareth Diniz, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, ainda como aluno de disciplina isolada, onde foi possível uma aproximação com as diversas discussões sobre a subjetividade e as relações dos sujeitos na contemporaneidade.

Como trabalho final da disciplina, produzi, conjuntamente com as Professoras Doutoras Margareth Diniz e Carla Jatobá, um artigo intitulado “O Sabor das mídias, das massas e das maçãs: a prática docente em Música na contemporaneidade e a subjetividade”¹³, onde abordamos as questões mercadológicas da música popular massiva, da profissão docente

¹² Estágio Supervisionado obrigatório ao curso de Licenciatura em Música da UFOP, com duração de quatro semestres, sob a orientação do Professor Guilherme dos Anjos.

e da subjetividade na contemporaneidade. Nosso trabalho inicial buscou discutir as formas de recepção das músicas feitas apenas para o consumo. Além das interrogações trabalhadas nesse artigo, fica uma questão principal que interpela a formação e atuação dos docentes em Música: como se dá a transmissão do gosto musical? Como os/as educadores/as musicais podem transmitir a seus/suas alunos/as algo que possa deslocar a escuta focada apenas nas produções artísticas para a grande massa?

Essa questão apresenta-se como um dos principais desafios da prática docente em Música: o relacionamento do sujeito com a produção musical na atualidade e seu possível deslocamento para outras escutas. Vivemos um momento em que a efemeridade dos “sucessos” produzidos para a grande massa raramente permite aos sujeitos uma interpretação mais crítica de sua escolha, favorecendo, assim, um cenário bastante descartável, e provocando um deslocamento das funções da música, bem como a destituindo do seu valor como obra de arte.

Podemos considerar que a necessidade de colocar em circulação diversos artistas, cantores, bandas, canções impacta o mercado, produzindo, nos sujeitos que os recepcionam, uma sobrecarga de informações musicais, muitas vezes sem que esses sujeitos consigam discernir, no emaranhado dos sucessos, questões de outra ordem que não seja apenas uma escuta passiva e desinteressada pelo conteúdo musical.

Porém, articular a produção social e cultural da atualidade com os processos educativos musicais é, como em outras áreas de conhecimento, inevitável, entendendo que todos os aspectos vivenciados pelo sujeito fazem parte de seu aprendizado e de sua elaboração do saber, mesmo extrapolando os momentos formais de aprendizado. Assim, entendemos que o discurso musical é uma das incidências e, portanto, devemos pensar na Educação Musical conforme descreve Loureiro:

No processo educativo musical, nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. E, nesse sentido, a música pode produzir um estado de maior flexibilidade, abrindo caminhos para um fluxo amplo de ideias, de fantasias, estreitando laços nas relações sociais, estimulando a criatividade nos indivíduos e nos grupos (LOUREIRO, 2003, p.115-116).

Para que essas experiências façam parte do processo de aprendizado inicial da linguagem musical, é necessário estabelecer uma relação que agregue valores à prática

¹³ O artigo será publicado no livro organizado por DINIZ, Margareth e FERREIRA, Carla Jatobá: *Educação e*

docente nos contextos escolares e não escolares, e que, principalmente, desenvolva a capacidade crítica e de análise do sujeito que a vivencia, reformulando sua forma de recepção, o que vem sendo praticamente extinto, dadas as principais características estéticas¹⁴ da música com a qual esse sujeito tem se relacionado, embora nem sempre tais aspectos sejam de ordem consciente. Podemos interrogar, então, nesse cenário das experiências musicais contemporâneas e das relações educativas: Como os/as educadores/as musicais podem transmitir, na prática docente, algo de seu gosto musical próprio?

Para avançarmos na questão, no Capítulo 1 abordamos aspectos da História da Música e da Educação Musical Ocidental, e da História da Educação Musical no Brasil, destacando as influências que marcam o campo, desenvolvendo também um relato sobre a produção musical e educacional da região que se localiza o município de Itabirito/MG, entendendo a região como forte produtora da cultura musical, principalmente no que tange ao período da exploração do ouro nas Minas Gerais, ainda no século XVIII. Também apresentamos a Educação Musical na perspectiva do conceito de transmissão, entendido por meio da teoria psicanalítica.

No Capítulo 2, desenvolvemos um percurso sobre o conceito de gosto e de gosto musical, buscando compreender como se dá a construção do gosto na sociedade. No capítulo 3, apresentamos a trajetória da pesquisa, descrevemos as escolhas metodológicas feitas para sua realização, expomos o panorama das pesquisas que enfocam a Educação Musical brasileira e, posteriormente, os primeiros dados coletados nesta pesquisa por meio de um questionário e das Conversações realizadas com os/as professores/as de Música da Educação Básica no município de Itabirito-MG. Abordaremos principalmente neste capítulo a questão que norteou a construção do trabalho, analisando diretamente o material coletado através dos instrumentos de pesquisa escolhidos: o questionário e as conversações, onde os/as professores/as trazem suas interrogações e posicionamentos a respeito da questão colocada a eles/elas por meio desta pesquisa.

No Capítulo 4 trazemos algumas proposições acerca do conceito de sujeito, o conceito de transmissão, o gosto musical e a relação com o saber, lidos a partir do enfoque na teoria psicanalítica, entendendo que esse intercruzamento pode suscitar novas discussões para

Psicanálise na contemporaneidade (no prelo).

¹⁴ Entendemos o conceito sobre estética, através das interrogações e preposições de Marc Jimenez (1999, p. 15), em seu livro intitulado *O que é Estética?*, onde o autor nos apresenta uma discussão filosófica desenvolvida por essa disciplina autônoma, na busca “de regras, convenções, critérios que permitam o exercício do julgamento do gosto ou então a avaliação das obras”, durante seu percurso histórico e na atualidade.

os/as educadores/as musicais. Partimos¹⁵, então, para a aproximação do conceito de escuta psicanalítica e escuta musical, suscitando algumas possibilidades para a prática docente.

Finalizamos este trabalho, realizando uma recapitulação de toda a trajetória da pesquisa, buscando neste movimento localizar as questões que apareceram durante o trabalho, e de que forma podemos avançar ainda na questão da formação do gosto musical e a maneira singular que está presente na atuação e formação de cada docente, em Música.

¹⁵ Optamos por, durante a escrita desta dissertação, alternar a conjugação dos verbos entre a primeira pessoa do singular, quando se trata de aspectos pessoais, e a primeira pessoa do plural, onde existe a condução e a coautoria da orientação.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA, MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Aspectos da História da Música Ocidental e da Educação Musical

O trabalho que realizamos para a composição deste capítulo inicial refere-se a uma busca, na História da Música Ocidental, por alguns aspectos que elucidaram as práticas educativas e musicais presentes no nosso tempo; para isso, delimitamos o campo, considerando que o campo musical é objeto de difícil definição e que, conforme Seren (2011, p. 39): “notamos uma profusão de significados artístico-musicais longe de serem compartilhados em nossa investigação”. Em alguns momentos, abordamos aspectos históricos do campo musical de forma mais ampla e tangenciamos, em seguida, a Educação Musical.

Além das características específicas do campo musical, podemos entender que ressaltar aspectos da História da Música Ocidental é convocar diversos/as pesquisadores/as e autores/as que, durante séculos, dedicaram-se ao trabalho de abordá-la e situá-la na História da Humanidade. Nessa tarefa de escrita da História, Michel de Certeau (1982) aponta-nos algumas direções.

A historiografia (quer dizer, “história” e “escrita”) traz inscrito no próprio nome o paradoxo – e quase oximóron – do relacionamento de dois termos antinômicos: o real e o discurso. Ela tem a tarefa de articulá-los e, onde este laço não é pensável, fazer como se os articulasse (DE CERTEAU, 1982, p. 11).

Para nós, como enunciado, interessa aqui realizar um retorno à História da Música Ocidental e, principalmente, a brasileira, a fim de localizar as concepções que moldaram a Educação Musical na contemporaneidade, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise dos fatos históricos e dos indícios encontrados nos textos e discursos da História da Música Brasileira.

O primeiro recorte que se apresenta na construção deste capítulo é a abordagem da música ocidental. A formação da música brasileira foi influenciada por diversos aspectos e características advindos de povos estrangeiros, e também coexistem em sua estrutura elementos da música dos povos nativos; os elementos da música europeia e da música africana predominam em suas características iniciais e são ressaltados ou apagados, de acordo com a época ou o período de sua existência.

É sabido que a demarcação da História da Música Ocidental, assim como nas artes em geral, é realizada por meio do gênero que se pretende discutir, através da utilização dos

parâmetros sonoros que possibilitam diversas combinações que determinarão o estilo de uma obra musical. Assim sendo, melodia, harmonia, ritmo, timbre, forma, tessitura, entre outros parâmetros devidamente combinados ou descombinados, nos remeterão a um determinado estilo e, desse modo, a um determinado período da História da Música, que pode ser dividida em: Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo, Música do século XX e Música Contemporânea.

A existência e a delimitação desses períodos como sugere Roy Bennett (1986), não é um processo de rompimento total, mas, sim, desenvolvido de maneira gradual e lenta, “quase sempre com os estilos sobrepondo-se uns aos outros, de modo a permitir que o ‘novo’ surja do ‘velho’” (BENNETT, 1986, p. 11). Entendemos também que, além da possibilidade de uma obra musical surgir do “velho”, existem movimentos de rompimento e negação do que está colocado, e que contribuem fortemente para o estabelecimento de uma nova estética musical na História.

A Idade Média traz seus registros sonoros ligados à prática musical, aos ritos católicos, praticados essencialmente na liturgia, que se caracterizavam por uma monodia (única melodia), apresentada juntamente com um texto bíblico entoado de forma livre, que ficou conhecida como Cantochoão¹⁶. De caráter sacro, as melodias apresentadas fluíam livremente, de acordo com o texto, estabelecendo certa irregularidade rítmica e sendo interpretadas vocalmente e sem o auxílio de instrumentos acompanhadores. Sua prática nas igrejas e abadias é caracterizada também pelo canto alternado entre dois coros, ou tendo coros que respondem aos solistas (BENNET, 1986, p.13).

A predominância da música modal (estruturada pelos modos gregos: dórico, frígio, lídio, mixiolídeo, eólico, lócrio e jônico) marca esse estilo durante os anos de sua existência, até cerca de 1450. A monodia começa a ser alterada através da sobreposição de melodias propostas, inicialmente, de forma isolada, o que caracteriza a polifonia nas obras, procedimento que incorpora ao estilo novas formas de apresentação das melodias, sem a necessidade do rompimento total das antigas práticas. Tal procedimento, que inicialmente utilizou-se da imitação (a mesma melodia cantada em outro momento da execução musical), permitiu aos compositores uma nova abertura para o período.

Além das práticas musicais nas igrejas, na Idade Média, a composição de danças e canções por trovadores, músicos/poetas populares, era uma prática comum. À sua maneira,

esses músicos desenvolviam melodias e poemas que se intercruzavam, não delimitando, assim, a duração ou o registro das alturas (das notas musicais). Provavelmente, essa prática era acompanhada por instrumentos musicais de época. A diferença entre a prática musical na Igreja, que permitia apenas o uso do órgão, é que nas práticas dos seculares eram aceitos outros instrumentos de época, como a lira, a cítara, o saltério e o alaúde, entre outros (GROUT; PALISCA, 2007 p. 92).

Segundo Fonterrada (2005), a concepção sobre o valor da música na Idade Média relaciona-se ainda com a concepção de música herdada da Antiguidade Grega, onde ela servia para os preceitos educativos e moralizantes, além de ser entendida como uma ciência. Uma terceira concepção apontada pela autora é a música como um caminho que liga os homens a Deus. Assim, a música apresentava-se nos cultos da Igreja Medieval, e ali se dava a participação de crianças, que tinham contato direto com o cantochoão, elemento fundamental para a “disseminação da fé cristã” (FONTERRADA, 2005, p. 27).

A formação dessas crianças por meio do aprendizado do ofício de músico era também uma forma de sobrevivência na Idade Média, tanto para o cantor quanto para sua família. Essa formação, muitas vezes, ocorria distante da família, mas contribuía efetivamente para o sustento da mesma. O afastamento da família era visto como honra; a formação do menino cantor estava a serviço da Igreja e do louvor a Deus (FONTERRADA, 2005, p. 29).

No Renascimento, a música passa por profundas transformações, assim como o homem modifica sua forma de ver e se relacionar com o mundo. É o período das luzes, da razão e do humanismo. Interessava um retorno à música da Antiguidade Clássica e, por isso, ela retoma seu lugar junto às outras artes e ciências. Segundo Grout e Palisca, a música da Renascença aproxima-se de um estilo “polifônico imitativo, fluente e homogêneo” (2007, p. 776). Para os autores, o renascimento suscita uma relação complexa entre a música e os pensamentos que buscavam “restaurar os ideias filosóficos e artísticos da Antiguidade Clássica” (GROUT, PALISCA, 2007, p. 776).

Essas características impactam a forma de escuta da música, que antes se dava através da identificação de pequenos trechos musicais, e, na Renascença, passa a ser pautada pela simultaneidade, visando a uma escuta do todo, favorecendo a percepção dos elementos harmônicos: “o homem do século XVI quer escutar as vozes em combinação como um todo, isto é, em harmonia” (FONTERRADA, 2005, p. 32).

¹⁶ Cantochoão: termo utilizado para referir-se à monodia cantada de forma desacompanhada, na Idade Média.

No âmbito educacional, segundo Ariès (2006), os renascentistas buscaram estabelecer algumas modificações na organização da infância.

A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas [asilos para estudantes pobres] tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local (ARIÈS, 2006, p.110).

Segundo o autor, “essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância” (ARIÈS, 2006, p.110). A partir da “repugnância” às “misturas de idade”, sobretudo em relação às crianças menores, a instituição escolar evoluiu. Surgem no período instituições para a formação de músicos, com uma organização diferente da proposta nas igrejas medievais.

Essas escolas, nascidas na Itália, continuam, até certo ponto, a prática de formar músicos para as igrejas, mas, enquanto condicionadas ao repertório, certamente se modificam e se adaptam à época, com coros maiores e mais equilibrados do que os de épocas anteriores (FONTERRADA, 2005, p. 38).

O período conceituado posteriormente é o Barroco, que apresenta para a música novas ideias, fundamentadas em duas correntes de pensamento: a teoria dos afetos e a doutrina das figuras. O aparecimento dessas duas “teorias” traz à música concepções que consideram o sentimento através da estruturação da composição, sugerindo em sua estrutura básica, através da utilização de tipos distintos de melodias, harmonias e ritmos, formas diferentes de sentidos, de afetos e de figuras¹⁷. De certa forma, essas teorias aproximam as palavras da música, concebendo “a música como expressão de sentimentos” (FONTERRADA, 2005, p. 47). Para a autora:

A música reflete e sintetiza em si própria os valores da época, que podem ser vistos na medida matemática do tempo, no emprego da tonalidade em substituição à modalidade, na predominância da melodia acompanhada em substituição à multiplicidade de linhas, na estrutura formal “clara e distinta” e na valorização de elementos de repetição, que são intrinsecamente dependentes da memória, pois é essencial, para a apreciação dessa música, que o ouvinte reconheça os temas, frases e fragmentos a cada vez que surgem, repetidos exatamente ou em variações (FONTERRADA, 2005, p. 47).

(BENNETT, 1986).

¹⁷ “Os compositores, prolongando certas tendências já evidentes no século XVI, procuravam encontrar os meios musicais de exprimirem os *afectos*, ou estados de espírito, como a ira, a agitação, a majestade, o heroísmo, a elevação contemplativa, o assombro ou a exaltação mística, e de intensificarem estes efeitos musicais de contrastes violentos” (GROUT; PALISCA, 2007, p. 312).

No âmbito da Educação Musical, o período Barroco traz poucas novidades, em relação ao que era praticado até então. Além das antigas práticas de instrução para a música, as relações diretas entre mestre/discípulo eram as mais comuns no período. Segundo Fonterrada (2005), a ausência de escolas não significa necessariamente a falta de informações sobre a Educação. Um marca interessante é a mudança na concepção da infância e da adolescência, já sendo estas “reconhecidas pelas autoridades e pelas famílias, e que, a partir daí, as crianças passam a ser objeto de estudo e preocupação” (FONTERRADA, 2005, p. 50). Naquele período, surgem ainda alguns métodos educacionais, havendo também uma tendência “de incorporar o ensino da música na literatura pedagógica, por meio de alguns precursores” (FONTERRADA, 2005, p. 50). Durante os séculos XVII e XVIII, a Educação Musical deixa de ser apenas conduzida e chancelada pela Igreja, e a burguesia começa a pagar pelo acesso à Educação, que, de forma geral, é transferida às escolas.

Sabe-se que, com o advento da burguesia, a escola, anteriormente adstrita à igreja, passa a ser ministrada a quem possa pagar por ela. Pode-se inferir também que, após a Revolução Francesa, a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo (FONTERRADA, 2005, p. 49).

Algumas mudanças iniciadas ainda no princípio do século XVIII interferiram na constituição da música no período Clássico. Contrapondo-se com a música do período Barroco, as características que norteavam as composições clássicas privilegiavam tessituras mais claras, homofônicas e geralmente acompanhadas por instrumentos harmônicos (piano, por exemplo). O desenvolvimento de diversas formas musicais também se estabelece no período; por exemplo, a sonata, o trio, o quarteto de cordas, a sinfonia, o concerto e o divertimento. As grandes mudanças no campo artístico não se refletem no campo da Educação Musical, que ainda sustentava as práticas dos períodos passados.

O início do rompimento com as antigas práticas aparece com Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), que formata um “esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical” (FONTERRADA, 2005, p. 51). Suas ideias do homem livre, bom e natural influenciaram sua concepção de Educação, vislumbrando o distanciamento da Educação realizada através do dogma, e buscando encontrar uma nova forma de Educação, mais natural, privilegiando a liberdade do homem (ROUSSEAU, [1755], 2012). Sua concepção apresenta-se como precursora dos métodos ativos que serão apresentados à frente e, segundo Fonterrada (2005), “as ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deverá ocorrer anos mais tarde” (FONTERRADA, 2005, p. 51).

Para Fonterrada (2005), merece destaque também no período em questão o pensador Pestalozzi (1746-1827), que trouxe para a Educação Musical ideias que vislumbravam a música na escola, entendendo a prática musical e a experimentação como o centro na construção do pensamento musical. A busca por uma Educação Musical mais voltada para a experiência é construída a partir das ideias iniciais de Pestalozzi, segundo as quais a teoria jamais deveria anteceder a prática, e o ensino de música deveria ser gradual e introduzido de forma pontual (FONTERRADA, 2005).

O Romantismo, período considerado como posterior ao Classicismo, traz diversas características que fazem do período um tempo de contradições e contrastes nos estilos e composições musicais. O termo, que surgiu primeiramente na literatura e na pintura, no final do século XVIII, serviu para descrever as novas ideias que despontavam no período. O termo romântico origina-se de *romanesco* e na música vai sugerir obras que contemplem “a fantasia e a imaginação”, distanciando-se das ideias clássicas que prezavam pelo “equilíbrio, moderação e bom gosto” (GROUT, PALISCA, 2007, p. 795).

A caracterização da música romântica pode ser sintetizada na busca por captar e expressar ilimitadamente: “a arte romântica aspira a transcender uma época ou um momento determinado, a captar a eternidade, a recuar até os confins do passado e a projetar-se no futuro, a abarcar o mundo inteiro e mesmo as vastas distâncias do cosmos” (GROUT; PALISCA, 2007 p. 572).

Na Educação Musical, é neste período que surgem as primeiras escolas de ensino de música profissionalizante. Uma das primeiras, segundo Fonterrada (2005), é o Conservatório de Paris, fundado em 1794. Outros conservatórios foram abertos pelo mundo e esse modelo atingiu também o Brasil, com a criação do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, no ano de 1854, sessenta anos após a fundação do conservatório parisiense (FONTERRADA, 2005).

O ensino de música estava centrado no instrumento musical e no desenvolvimento máximo das técnicas instrumentais, o que favorecia o aparecimento dos virtuosos, músicos extremamente qualificados e treinados para a execução de peças de alto nível técnico. Fonterrada (2005, p. 71) afirma que nos dias atuais a formação de músicos ainda é influenciada por essa concepção de formação de músicos com extrema técnica e destreza para a execução e interpretação de obras musicais. Surgem também no período diversas iniciativas de formalização dos estudos de harmonia, contraponto e estudo das formas musicais.

O século XX inaugura novas tendências, exploradas nas mais diversas manifestações artísticas que foram impulsionadas por uma “reviravolta intelectual, social, moral e artística, contundentemente dirigida contra as bases sustentadoras do romantismo” (FONTERRADA, 2005, p. 80). Comparativamente, segundo os estudos do historiador Hobsbawm, o século XIX foi o século da civilização, onde a sociedade burguesa emergiu e viu-se triunfar o capitalismo e suas variações (HOBSBAWM, 1988, p. 23).

Assim, o Romantismo foi sendo gradativamente negado, através de diversas transformações; por exemplo, as mudanças artísticas, e até mesmo as correntes teóricas ligadas à Física, que, segundo Fonterrada (2005), contribuíram para a “reversão do espaço pictórico, da forma e da tonalidade, e as reavaliações de espaço e tempo” foram alguns desses fatores. “Einstein, com sua teoria da relatividade, nega o espaço e o tempo absolutos e os considera mutuamente dependentes” (FONTERRADA, 2005, p. 81). Não distante desse movimento de profundas mudanças, o surgimento das teorias psicanalíticas no final do século XIX, inauguradas por Freud e Breuer¹⁸, também foi um fator preponderante no entendimento dos processos psíquicos humanos que influenciam diretamente a produção artística e que sistematizaram o século XX como o século das transformações (HOBSBAWM, 1995).

A música passou então a contemplar novas possibilidades, com a incorporação de novas tessituras e parâmetros não explorados anteriormente. O ruído aproxima-se do som, tornando-se matéria-prima para as composições do período. Em complexas combinações, a música vai se expandindo e o som vira um objeto: o “som é tomado como objeto, recolhido, examinado e dissecado; os adeptos da música concreta colhem no mundo os sons por meio de gravação e manipulam os sons em instrumentos eletrônicos e os transformam” (FONTERRADA, 2005). Essas transformações no fazer artístico e musical refletiram na concepção de Educação Musical que, segundo Fonterrada (2005), em virtude das drásticas transformações no período, que priorizavam o coletivo, numa tendência de anular o indivíduo, correu-se o risco de extinção do fazer artístico criativo. Por isso, as concepções de Educação Musical no início do século XX priorizavam a atuação no campo coletivo e individual, “buscando aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humana, graças à aproximação com a arte” (FONTERRADA, 2005, p. 85).

¹⁸ A Psicanálise é herdeira dos antigos tratamentos magnéticos, inaugurados por Franz Anton Mesmer, que deram origem no fim do século XIX, através dos debates sobre a hipnose e a sugestão, à segunda psiquiatria dinâmica. Surge através dos estudos de Josef Breuer e Sigmund Freud, como um método de psicoterapia (ou tratamento pela fala) proveniente do processo catártico (catarse) de Josef Breuer e pautado na exploração do inconsciente, com a ajuda da associação livre, por parte do paciente, e da interpretação, por parte do psicanalista. O termo apareceu pela primeira vez em 1896 (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 603).

É possível constatar que a partir do século XX surge uma nova demanda para a Educação Musical. Já não é mais possível conceber o aprendizado musical como uma forma individual, como pensavam os românticos e, também, a música já contemplava outros aspectos que as formas existentes de Educação Musical não priorizavam, ou simplesmente ignoravam.

Assim, surgem os primeiros educadores musicais, que trazem a concepção de desenvolvimento dos “métodos ativos” para a música. Cada um a seu modo, eles estabeleciam um elemento que seria o norteador do aprendizado, e, para além do aprendizado, para os teóricos dessa vertente de Educação Musical, vislumbrava-se a experiência para a aproximação ao fazer musical pelos sujeitos: “é pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa amá-la e permite que faça parte de sua vida” (FONTERRADA, 2005, p. 163).

Os educadores musicais Zoltan Kodály¹⁹, Edgar Willems²⁰, Jacques Dalcroze²¹, Carl Orff²² e Shinichi Suzuki²³ priorizavam elementos que poderiam levar a uma relação direta, que traria a experiência para o centro das ações pedagógicas musicais. Dedicamos à frente um tópico específico para tratarmos dos educadores musicais do século XX e seus métodos ativos, entendendo a importância do desenvolvimento dessas concepções para o avanço da Educação Musical.

Abordaremos, na sequência, a trajetória da música no Brasil e as concepções de Educação Musical que incidiram durante a História, levando em consideração que possuímos poucos registros da época, o que praticamente nos obriga a pensar a música e a Educação Musical a partir da chegada do povo português às terras brasileiras.

Aspectos da História da Educação Musical Brasileira

De acordo com Castagna (2010), os primeiros indícios sobre a Educação Musical nos moldes e nas formalizações europeias no Brasil estão localizados ainda nos primeiros

¹⁹ Zoltán Kodály (Kecskemét, 16 de Dezembro de 1882 — Budapeste, 06 de Março de 1967) foi um compositor, etnomusicólogo, educador e pedagogo, linguista e filósofo da Hungria.

²⁰ Edgar Willems, pedagogo musical, nasceu na Bélgica em 13 de outubro de 1890, mas foi a Suíça o local onde desenvolveu seu trabalho musical e pedagógico, através de pesquisa e experiência no campo sensorial da criança, com relação à música e relações-mente humana.

²¹ Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um compositor e educador musical austro-suíço.

²² Carl Orff (Munique, 10 de julho de 1895 — Munique, 29 de março de 1982) foi um compositor alemão, um dos mais destacados do século XX, famoso, sobretudo, por sua ópera *Carmina Burana*.

²³ Shinichi Suzuki nasceu em Nagoya, no Japão, em 1898; é o criador do famoso método Suzuki para ensino de instrumentos.

anos de colonização. Assim como a evangelização, o ato de educar musicalmente foi também atribuído aos Jesuítas: “os homens que iniciaram essa prática com os índios brasileiros foram os religiosos da *Companhia de Jesus*, ordem católica criada em 1534 para cristianizar o mundo antes que os protestantes o fizessem” (2010, p. 45). Corroborando com as ideias de Castagna (2010), Holller (2006) afirma que o

principal objetivo da presença dos jesuítas no Brasil era a atuação junto aos índios: sua conversão, o ensino do português e do cultivo da terra, sua habilitação para ofícios mecânicos e a modificação de seus hábitos considerados nocivos, como o nomadismo, a antropofagia e a poligamia. (HOLLER, 2006, p. 38)

Portanto, a História da Educação Musical Brasileira, ainda no século XVI, esteve diretamente ligada às funções religiosas: “nota-se que a musica servia como ferramenta de transmissão da religião e da cultura europeia aos índios brasileiros. Na ocasião, a educação musical estava voltada ao modo europeu de promover a educação e a prática musical em igrejas, conventos e colégios” (LEMOS JÚNIOR, 2012, p. 68). Essa prática musical ligada ao culto religioso dava-se por meio de experiências com o cantochão, adaptado à linguagem indígena, e o estudo de instrumentos europeus, visando a catequizar e promover valores considerados importantes, tanto para a Coroa Portuguesa quanto para a Igreja Católica.

Segundo Castagna (2010) toda a produção musical iniciada no Brasil no período de 1500 a 1822, sendo ela de origem africana, indígena ou europeia, foi nomeada como música Colonial: “a expressão não define, portanto, um tipo, um estilo ou padrão musical único, mas sim a totalidade da música que se praticou no âmbito geográfico e cronológico que se definiu com a expressão ‘colonial’.” (2010, p. 37)

Deste período, intitulado música colonial, coexistiram no país duas vertentes de produção musical, que se diferenciaram pela função e não pela aparência (CASTAGNA, 2010). A primeira categoria apresentada pelo autor é a “música tradicional”, praticada pelos povos indígenas, africanos e europeus que aqui permaneceram e era praticada por músicos não profissionais. A segunda categoria diferencia-se da primeira exatamente por em sua prática estarem presentes músicos profissionais, que também vieram ao país no movimento de colonização, ainda no século XVI:

Essa categoria musical, mais sujeita às regras, mais dependente de relações econômicas e normalmente criada pelo auxílio da escrita musical, teve no Brasil, um desenvolvimento esteticamente dependente de sua evolução na Europa, mas, funcionalmente, capaz de se adaptar às circunstâncias sociais e econômicas observadas no período colonial. (CASTAGNA, 2010, p. 39)

Herdeira das vertentes musicais presentes ainda no início do Brasil Colônia, a música na região das Minas Gerais, foi intensamente afetada pelos efeitos da exploração mineral durante o século XVIII. Impulsionado o crescimento econômico e social das localidades da qual se encontravam as riquezas minerais, este movimento de exploração inicialmente econômico, favoreceu o desenvolvimento de práticas culturais ainda não vistas no Brasil. As mudanças trazidas pela exploração mineral impactaram a produção musical, modificando a vida e a cultura na região de Vila Rica²⁴.

Desde forma, a corrida do ouro impulsionou a produção musical e artística da região de Vila Rica, culminando em uma série de compositores e músicos que trabalhavam principalmente dentro dos rituais da Igreja Católica, cumprindo as obrigações litúrgicas musicais, sendo elas voltadas a composição, execução e transmissão dos saberes musicais, a novos musicistas, perpetuando a forte influência da religião nas terras mineiras. (VIANA 2011)

Segundo Curt Lange (1981) os primeiros movimentos de educação musical da época eram realizados nas casas dos próprios músicos onde:

Uma corporação de músicos tinha por cabeça um regente que era, por sua vez, também executante (...). A corporação possuía uma sede, ou, não a tendo, os seus integrantes se reuniam, para os ensaios da próxima atuação na casa do regente, que era uma espécie de Conservatório, onde se ensinava a arte dos sons. (1981, p. 41)

Este movimento citado por Curt Lange (1981) a respeito do ensino de música nas terras mineiras está relacionado às práticas das corporações de ofício, que congregavam pessoas em torno do desenvolvimento de uma habilidade. Segundo Trindade (2002) estes homens funcionavam

Como corpo ou corporação, como acontecia com as várias atividades da economia urbana, de mercado, eles se interessavam e eram partícipes das questões atinentes ao “bem público”; ou seja, somente como grupo instituído – as corporações de ofícios – é que poderiam dar voz aos seus interesses internos e externos ao grupo profissional e interagir com os demais grupos da sociedade: era coisa de homens livres. (TRINDADE, 2002, p. 3)

Inaugurando novos sentidos a Música e a Educação Musical no Brasil sofrem modificações com a chegada da Família Real, em 1808, quando suas funções deixaram de ser apenas religiosas; ela passou a figurar também nos espaços atribuídos à execução e audição de obras musicais, como teatros e casas de concerto. O pioneiro nesse período, nos aspectos

²⁴ VIANA, Fábio Henrique. A Paisagem sonora de Vila Rica e a música barroca das Minas Gerais (1711 –

educacionais e composicionais, foi o Padre José Maurício Nunes Garcia, nomeado mestre da Capela Real, e que também fundou o Curso de Música, na cidade do Rio de Janeiro, tendo sido responsável pela formação de diversos músicos brasileiros²⁵. Apesar dessa abertura e ressignificação, as metodologias de ensino de música ainda ficaram vinculadas aos colégios e aos conventos, em sua maioria, dirigidos por religiosos, e “não há indícios de grandes alterações metodológicas em relação ao período anterior, uma vez que esses ensinamentos mantinham-se presos a métodos progressivos com grande ênfase na memorização” (LEMOS JÚNIOR, 2012, p. 68).

Nota-se que, apesar de a Educação Musical mostrar-se presente desde a chegada dos portugueses ao Brasil, sua institucionalização só foi celebrada no ano de 1854. Indícios apontam para a existência de música nos currículos do Colégio D. Pedro II desde 1838, ano inicial de suas atividades. Porém, somente com o Decreto nº 1331, de 17 de novembro de 1854, a música passou a ser conteúdo obrigatório nos currículos das escolas públicas brasileiras. Segundo Jannibelli (1971, apud ESPERIDIÃO, 2012), o aprendizado musical baseava-se no canto, conforme modelo de ensino europeu. Em 1890, em outro movimento legítimo a favor da institucionalização do ensino de música, passa-se a exigir a formação específica de professor de Música para lecionar o conteúdo nas escolas públicas (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Apesar dos esforços em prol da solidificação da Educação Musical no Brasil, o período compreendido entre 1890 e 1920 foi de poucos avanços nesse campo. Em contraponto a essa situação, ocorreu nesse período um grande desenvolvimento da música no país, sobretudo no que diz respeito à música urbana, caracterizada por sua produção pelas camadas populares, havendo uma mistura das características das polcas europeias com o lundu de origem africana, que favoreceram e enriqueceram a produção musical, passando por diversos gêneros – como o maxixe, ou tango brasileiro –, que fortaleciam e propiciavam o aparecimento dos primeiros rudimentos do samba, que, anos mais tarde, se tornaria um produto nacional e um forte demarcador da cultura musical brasileira (PEDROSA, 2011).

1822). Tese de Doutorado: FAFICH: UFMG, 2011.

²⁵ Segundo Esperidião (2012), o Curso de Música foi responsável pela formação de músicos como Francisco Manuel da Silva, compositor do Hino Nacional Brasileiro; D. Pedro I, Imperador do Brasil; e Francisco da Luz Pinto, futuro professor do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro.

Na década de 1920, a Educação recebe novos impulsos para sua consolidação, através das contribuições dos defensores da Escola Nova no Brasil: Anísio Teixeira²⁶ e Fernando de Azevedo²⁷. Além desse importante movimento educacional, no âmbito artístico ocorre no Brasil um movimento de artistas brasileiros para a consolidação do Modernismo no país. A Semana de Arte Moderna que aconteceu entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo buscou contrapor o velho e o novo no cenário artístico brasileiro²⁸. Teve destaque a participação do então maestro, compositor e arranjador brasileiro Heitor Villa-Lobos²⁹, que, na década seguinte, 1930, inicialmente visando ao desenvolvimento de um pensamento nacional, realizou diversas apresentações e concertos “com o objetivo de divulgar a música nacional” (ESPERIDIÃO, 2012, p.111).

Posteriormente, com o sucesso atingido por suas apresentações no interior de São Paulo, Villa-Lobos é nomeado Diretor do Ensino Artístico da Prefeitura do Distrito Federal, através de um convite de Anísio Teixeira, o que serviu de impulso para a criação do projeto do Canto Orfeônico no Brasil. A inspiração para a concretização desse projeto, segundo Fonterrada (2005), veio de duas observações realizadas por Villa-Lobos ao trabalho de dois compositores e educadores musicais: Fabiano Lozano e Kodály. Ambos desenvolviam cada um em seu contexto, um trabalho intensificado com o canto; Kodály, em especial, utilizava elementos do folclore húngaro na musicalização de crianças e jovens no seu país.

O apoio do governo federal veio com Getúlio Vargas no poder, em 1932, com a criação do programa de Canto Orfeônico, através do Departamento de Educação Musical da Prefeitura do Distrito Federal da Superintendência de Educação Musical e Artística, tendo sido o próprio Villa-Lobos o primeiro a ocupar o cargo de diretor (ESPERIDIÃO, 2012, p. 111).

Através desse movimento inicial,

Surge, assim, a disciplina de Canto orfeônico, que passa a ser contemplada nas leis e decretos federais para o Ensino Básico. Após as reformas de ensino de Francisco de Campos, em 1931, e de Gustavo Capanema, em 1942, o governo federal procurou expandir e tornar o ensino do Canto

²⁶ Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central da História da Educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, ele difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização (AGUIAR, 2011).

²⁷ Fernando de Azevedo (São Gonçalo do Sapucaí, 2 de abril de 1894 — São Paulo, 18 de setembro de 1974) foi um professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

²⁸ Segundo WISNIK (1989), os compositores participantes da Semana de Arte Moderna eram ainda muito ligados a um pensamento ainda antigo em relação ao estilo de compor. Existia uma distância entre as ideias e as obras apresentadas.

²⁹ Heitor Villa-Lobos foi um maestro e compositor modernista brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 5 de março 1887 e falecido em 17 de novembro de 1959.

Orfeônico obrigatório na escola, não apenas no ensino primário, como também no ginásial (LEMOS JÚNIOR, 2012, p. 68).

De certa forma, podemos entender que o desenvolvimento do Canto Orfeônico no Brasil serviu aos interesses estatais idealizados pelo então presidente Getúlio Vargas, exaltando e valorizando as questões nacionais, os fundamentos disciplinares e os ideais estabelecidos naquele período. Portanto, apesar de um projeto educacional grande, nacional, a sua forte ligação política e as poucas possibilidades de formação de professores/as para exercer a função de educadores/as musicais escolares foram fatores que dificultaram o estabelecimento e a continuidade do projeto. Aqui, vemos um projeto político estabelecido e articulado com os ideais da Escola Nova, que não obteve sucesso, dado o período de poucas escolas de formação de professores/as específicos/as de música (ESPERIDIÃO, 2012, p. 112).

Paralelamente ao movimento do Canto Orfeônico, dirigido por Villa-Lobos, surgem no Brasil algumas iniciativas que merecem destaque no contexto da Educação Musical. Em 1950, iniciam-se, em Teresópolis, cursos de curta duração, dirigidos pelo renomado educador musical Hans Joaquim Koellreutter e por Theodor Heuberger, diretor presidente da Pró-Arte³⁰. Koellreutter definiu, em uma de suas falas, um pouco do que era a filosofia de trabalho com a Educação Musical, no evento intitulado “Curso de Férias”³¹: “em Teresópolis, nasceram novos princípios e novos métodos do ensino musical, uma nova concepção da educação musical, baseada na pesquisa e no desenvolvimento do que de criador estiver em cada aluno” (KOELLREUTTER, 1977, p.21).

O trabalho de Koellreutter teve importante impacto na formação de educadores musicais que articulavam novas ideias para o contexto ainda precoce da área no Brasil, sempre apresentando um pensamento novo, criativo e inovador, que valorizasse o improviso, a criação coletiva e o posterior estudo das formas experimentadas, possibilitando a criação constante de novas ideias e alternativas para a Educação Musical (FONTERRADA, 2005).

Em 1971, aconteceu a primeira grande mudança nos sentidos da Educação Musical na escola. Segundo Fonterrada (2005), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, o ensino de música perdeu espaço no currículo escolar, deixando de ser uma disciplina para ser um dos elementos da atividade artística. Com

³⁰ PRÓ-ARTE SOCIEDADE DE ARTES LETRAS E CIÊNCIAS: Instituição fundada na década de 1930, na cidade do Rio de Janeiro, por Theodoro Heuberger, cidadão brasileiro, nascido em Munich, ligado à Escola do Bauhaus, que representava, então, as tendências mais modernas da arte europeia; Frei Pedro Sinzig; O.F.M., notável musicólogo e compositor; e Maria Amélia de Rezende Martins, pianista e camerista.

isso, começaram a existir dentro das escolas professores/as que acumulavam diversas competências, sem a obrigatoriedade de possuir, em sua formação, um estudo mais aprofundado das artes plásticas, da música, do teatro e do desenho (FONTERRADA, 2005, p. 202).

Apresentada sob o nº 5.962/71, a LDB de 1971 traz, para a educação pública brasileira, novas considerações sobre a formatação dos currículos escolares. Além da inclusão da Educação Artística, as disciplinas Educação Física, Moral e Cívica, Programas de Saúde e o ensino facultativo sobre Religião passaram a fazer parte do currículo do 1º e 2º Graus.

Apesar desse retrocesso para as artes, a Educação Artística, contraditoriamente, era a que na escola permitia a maior abertura, possibilitando a experimentação e o desenvolvimento das linguagens artísticas de forma mais livre, em pleno regime ditatorial que vigorava no Brasil (FONTERRADA, 2005).

Percebe-se, nesse momento, que a Educação Musical, apesar não receber autonomia como disciplina, volta-se para as influências estrangeiras, oportunizando, assim, uma mudança significativa em seus paradigmas de atuação. Em consonância com essa vertente, inaugurada também por Koellreutter, podemos estabelecer uma ligação com os pesquisadores da Educação Musical no século XX, citando aqui o trabalho dos autores: Émile Jacques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, que foram pioneiros no estabelecimento desse novo pensamento. A forma como tais métodos ainda incidem na Educação Musical brasileira será abordada no tópico que se segue, tendo sido oportunamente incluídos outros autores.

Educação Musical brasileira e os métodos ativos

Segundo Figueiredo (2012), os autores citados no parágrafo anterior foram responsáveis pelo desenvolvimento de

propostas para o ensino de música em seus respectivos países, sendo que tais propostas foram aplicadas em outros contextos. Cabe destacar que os “métodos ativos” chegaram ao Brasil a partir da década de 1950 e foram gradualmente sendo aplicados em contextos restritos, especialmente aqueles relacionados ao ensino particular de música (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Sob essa nova ótica, a Educação Musical nos contextos escolares e não escolares passou a se fundar em outras experiências que não estavam ligadas apenas ao aprendizado de teorias e de instrumentos e técnicas instrumentais, ou do domínio do canto, como no caso do

³¹ FERNANDES, 2008.

Canto Orfeônico definido por Villa-Lobos. As novas perspectivas para a Educação Musical priorizavam a participação ativa de seus agentes, e assim buscavam produzir novos significados para a música.

A experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos de Educação Musical. E é nessa perspectiva que o/a aluno/a participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que, muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical, exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas (FIGUEIREDO, 2012, p.85).

De certo modo, a Educação Artística, que também contemplava a música na década 1970, formata-se sobre a experimentação e a construção de uma trajetória mais livre. Assim, podemos entender que os objetivos desse período de redescoberta da Educação Musical serviram para demonstrar os esforços dos pesquisadores em música, ainda na primeira metade do século XX, para empreender uma nova filosofia para o tema. Esse pensamento sobre a Educação Musical serve, ainda, para que nos interroguemos como a utilização dos “métodos ativos” ainda é presente nos processos educativos da atualidade, e o que dessa perspectiva ainda encontra-se presente na formação dos docentes em Música e, também, no momento de sua atuação.

Constatamos que, posteriormente a esse período, existe uma nova geração, onde localizamos educadores como George Self³², John Paynter³³, Boris Porena³⁴, destacando-se, principalmente, o trabalho de Murray Schafer, que buscou o desenvolvimento de novos conceitos para a Educação Musical, contribuindo para as construções teóricas a respeito dessa Educação. Em comum, podemos considerar que os autores trabalham na construção de uma educação sonora, mais adequada à produção cultural e musical de seu tempo e, também, da contemporaneidade. Já não era possível conceber uma Educação Musical tradicionalista, pensando nas fortes mudanças trazidas pela música de vanguarda³⁵; vejamos os exemplos de

³² George Self (1921 -) faz parte da segunda geração de educadores musicais dos métodos ativos. É professor de música em escolas de ensino regular na Inglaterra e é ligado à música de vanguarda.

³³ O inglês John Paynter (1931 – 1996) foi educador musical em escolas regulares e também na Universidade de York. Ele questionou a Educação Musical que vivia embasada na música do passado e, por isso, suas características se distanciavam da vida cotidiana.

³⁴ Compositor e educador musical italiano, Boris Porena nasceu em 1927.

³⁵ “[...] as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo ‘som’ como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico” (FONTERRADA, 2005, p. 164).

Pierre Schaeffer e John Cage, com suas experiências com a música eletrônica, ainda na década de 1950 (FONTERRADA, 2005, p. 164), que desconstruía e modificava as formas de escuta e utilização da música. Nesse sentido, Murray Schafer, educador musical canadense e com forte influência no Brasil, trouxe contribuições no sentido do estabelecimento de uma abertura no pensamento do/a educador/a musical.

Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente, ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade. Hoje vou lhes falar a respeito de algumas ideias pessoais. Vocês devem ser capazes de ampliá-las, corrigi-las ou de opor-se a elas, a partir de suas próprias experiências (SCHAFFER, 1991, p. 284).

Na leitura de Murray Schafer, é perceptível essa preocupação com a ampliação do pensamento sobre o que é a Educação Musical. Além disso, sua afirmação abre a possibilidade de pensarmos em quanto a transmissão na Educação também é fruto da emergência da singularidade que se coloca em evidência durante a prática educativa. Ao continuar a leitura de seus escritos, encontramos uma abertura significativa que, apesar de se localizar nas experiências dos métodos ativos, já se contrapõe, havendo um deslocamento na perspectiva de que o aprendizado está, em suma, relacionado com a vivência do aluno. O próprio autor nos diz sobre isso:

Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: 1 – Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. 2 – apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. 3 – descobrir um nexos, ou ponto de união, onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFFER, 1991, p. 285).

O autor traz novas ideias, até então desconhecidas pela Educação Musical. Essas ideias, apresentadas ainda na década de 1970, nos mostram como a Educação Musical caminhava na busca de novos pensamentos, que influenciaram e ainda influenciam a formação dos/das educadores/as musicais, sugerindo que o campo procura ainda interrogar-se sobre a forma de atuação, o pensamento, o entendimento e a conduta da prática musical. Na avaliação de Fonterrada (2005), esses educadores

alinham-se às propostas da música nova e buscavam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominavam ‘música do passado’ (FONTERRADA, 2005, p. 165).

Nessa vertente de renovação do pensamento na Educação Musical, outro educador que trouxe novas formas de visualização e compreensão do campo foi Keith Swanwick. Educador musical inglês, seus estudos e pesquisas sobre a Educação Musical na Inglaterra, no contexto escolar, possibilitaram a visualização de como os educadores musicais se organizavam na busca de realizar sua atuação pedagógica.

De acordo com Swanwick (2014), a Educação Musical ainda sofre com a falta de uma organização, no sentido político, e com a ausência de diretrizes para o ensino de música, o que, para ele, provoca uma produção gigantesca de ações, fazendo os/as professores/as de Música operarem “a partir de um currículo nos moldes, ‘escolha e misture’, tentando selecionar, entre muitas opções, as coisas que parecem funcionar” (SWANWICK, 2014, p. 34).

As reformas educacionais aconteciam e impactavam a formação de educadores/as para o trabalho com a música, colocando em destaque a questão da formação docente para artes, e também de como as discussões sobre as Leis de Diretrizes e Bases possibilitaram, ainda, o surgimento dos cursos de Licenciatura em Música. Com uma trajetória bastante contraditória, em vários momentos a formação do/a educador/a musical ficou a cargo de cursos polivalentes e que pouco representavam e contextualizavam as propostas então renovadoras do campo. Um ponto de destaque dessa formação múltipla do profissional das artes é a constituição da disciplina, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. É necessário lembrar que essa aprovação foi a segunda tentativa de incorporação da música na escola regular, como já havia acontecido em 1890.

O texto, que possibilita uma interpretação muito aberta, fez com que a Lei nº 5.692/71 promovesse no campo artístico certa indisposição, atribuindo funções polivalentes ao/à professor/a de artes. Responsável pela realização de atividades envolvendo artes plásticas, música, artes visuais, entre outras áreas, o/a docente via-se praticamente obrigado/a a estabelecer práticas sem uma postura crítica e um comprometimento estético. Nogueira (1997) afirma que as alterações fornecidas pela Lei de 1971 foram responsáveis pela criação de um panorama desgastante, não só para os outros especialistas, mas também para os educadores musicais.

De certa maneira, para modificar a situação em vigor e os impasses e lacunas trazidos pela nova legislação, idealizou-se a realização de um simpósio, em 1987, que já

denunciava os problemas na atuação dos/das professores/as de Música nas escolas públicas brasileiras:

Mal e precariamente instalada no sistema educacional há um quarto de século, a Educação Musical no contexto da Educação Artística tem todos os atributos que tão bem argumentam nossas reivindicações pela independência dos diferentes contextos artísticos no ensino médio. É “difusa”, “confusa”, “superficial” e “ineficiente” para os propósitos a que deveriam servir: formar o gosto pela música e capacitar ao ingresso no 3º grau de uma forma condizente com as exigências do ensino profissionalizante (NOGUEIRA, 1997, p. 6).

A denúncia da autora, durante o ano de aprovação da nova LDB, recolocou as antigas críticas no cenário da Educação Musical da época e mostrou a necessidade de mudança nos paradigmas educacionais forjados ainda em 1971.

A militância em busca de uma nova realidade para a disciplina Música permaneceu respaldada também com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical. O surgimento da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991, buscava congregar e fomentar a pesquisa e o desenvolvimento da prática docente em Música nos diversos contextos, enriquecendo discussões para a LDB de 1996. Nos seus primeiros anos, nota-se um forte trabalho e uma alta produtividade, estimulando educadores musicais à pesquisa e à convergência das ideias, em uma associação de pares (SOBREIRA, 2008).

Nesse contexto de críticas ao texto da lei anterior, a Lei de 1996, cuja elaboração durou cerca de oito anos, garantiu a permanência do ensino das artes, porém não se obteve tanta clareza quanto à legitimação do ensino de música nas escolas públicas. Muitos pesquisadores e educadores musicais engajados nos debates sobre o assunto presenciaram a aprovação de um texto que contemplava poucas informações, no sentido de configuração da Educação Musical escolar. Segundo as pesquisadoras Dia e Lara (2012), temos a seguinte configuração nos textos sobre as artes:

PL 1258 – A/1988 (apresentado pelo Dep. Octávio Elísio)	Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.
SUBSTITUTIVO JORGE HAGE (dez./1988 – jun./1990)	Cap. VII, Art. 35: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas”.
PROJETO DARCY RIBEIRO PL 67/1992	Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.
LDB (Lei 9394/1996, sancionada em 20/12/1996)	Art. 26, § 2º: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Fonte: (DIA; LARA, 2012, p. 26).

Para Fonterrada (2005), “ao mesmo tempo em que acena para novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de poder contar, novamente, com o ensino musical nas escolas, é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais” (FONTEERRADA, 2005, p. 252), permanecendo uma descrença de sua aplicabilidade na escola. A autora argumenta, ainda, que esse processo é resultado do silêncio musical que marcou a História da Educação brasileira por quase 30 anos, e mesmo com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com a LDB, e apesar de neste estar reservado um espaço para a descrição da música na escola, existe no documento uma ênfase “na formação de conceitos, e não na prática musical”. Para a autora, isso se dá pela “pouca tradição do ensino de música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971” (FONTEERRADA, 2005, p. 252).

Todo o movimento que impulsionou as discussões sobre a música na escola, na década de 1990, culminou na aprovação de uma alteração no texto da LDB em vigor no ano de 2008. A lei nº 11.769/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, trazendo a música novamente como um conteúdo obrigatório do currículo, indicou o retorno da disciplina de forma obrigatória, mas permaneceu ainda sem diretrizes para descrever a periodicidade e a atuação dos/das professor/as de Música, deixando um hiato a ser preenchido pelos profissionais que ocupam as escolas públicas brasileiras.

Denunciando a necessidade de clareza na legislação, a militância da ABEM, assim como a participação popular e as associações de músicos independentes (SOBREIRA, 2008) foram fundamentais para garantir a aprovação da Lei nº 11.769/08, que passou a dirigir-se à música com mais clareza: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Porém, a luta de anos pela aprovação dessa nova lei foi interrompida com a produção de um veto ao Artigo 2º, que trata da formação específica do/da professor/a para lecionar Música: “Parágrafo único. O ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área”.

De certo modo, chegamos aos dias atuais ainda com problemas – sobre a formação de professores/as de Música – na legislação que normatiza as ações da música na escola, além de outras questões que também são comuns para as outras áreas da Educação,

como a baixa remuneração, as condições desfavoráveis de trabalho e problemas com a infraestrutura das escolas.

Por se tratar de um campo ainda em formação, com todas as incertezas e possibilidades que o cercam, é preciso repensar a Educação Musical no Brasil. Quais são os sujeitos que nortearão o trabalho com a música na escola? Qual é a sua oferta e periodicidade nos currículos? De certa forma, as perguntas parecem-nos ainda sem resposta; porém, é necessário acreditar que a formação inicial de boa qualidade dos/das professores/as de Música deve ser uma questão relevante para favorecer o estabelecimento do campo e para que não tenhamos experiências desastrosas com a Educação Musical nas escolas. Assim sendo, vislumbra-se um conjunto de ações e é necessário que a legislação também se coloque como uma forma de incentivo e organização dos currículos.

O/A professor/a, com sua formação, deve ser o protagonista na construção de novas concepções críticas e inovadoras sobre música, que desloquem o pensamento da aplicação de metodologias para uma atuação que possibilite a circulação do fazer musical, colocando, em primeiro lugar, a música e suas infinitas possibilidades, para uma população de baixa renda, sem acesso aos bens culturais da humanidade. De certa forma, não seria este o objetivo da introdução das artes e da música nas escolas públicas?

Chegamos aos dias atuais na Educação Musical. Obviamente, como anunciado ainda no início deste capítulo, com certeza omitimos fatos e colocamos uns em um grau de importância maior do que outros, mas, a nosso ver, a proposta deste capítulo é localizar, entre vários acontecimentos, possibilidades de entendimento da trajetória da Educação Musical e da atuação dos/das educadores/as musicais.

No capítulo 2, discutiremos o conceito de gosto e gosto musical, buscando compreender como, durante os séculos, esse conceito foi formatado; posteriormente, apresentaremos nossa abordagem sobre o conceito de gosto musical. Abordamos o conceito de gosto, por entendermos que, na construção das práticas educacionais musicais, sobra como influência direta à atuação docente a emergência do gosto musical que é próprio de cada professor/a. Assim, ao fim do segundo capítulo, apresentaremos uma articulação entre a transmissão do gosto musical e a Educação, entendendo tal perspectiva como uma possibilidade para a atuação docente em Música, para além das técnicas e métodos.

CAPÍTULO 2: O GOSTO

As delimitações do conceito de gosto se inter cruzam com as práticas sociais estabelecidas na História. Monteiro (2008) defende o ponto de vista segundo o qual essas delimitações do conceito de gosto estão localizadas nos manuais de costume e de civilidade que foram criados ainda no período renascentista, e que surgem como uma maneira de lidar com os costumes bárbaros e primitivos considerados como inferiores no período.

Não somente fruto da educação por meio dos manuais renascentistas de costume e civilidade, outro elemento de destaque na formação dos hábitos é a família, que serve neste período como uma unidade, privada, que constrói e perpetua os costumes. Segundo o autor Roncière (1985), a família é o lugar do desenvolvimento de diversas capacidades atribuídas aos membros do núcleo familiar: “A inteligência se forma em casa, assim como a sensibilidade; a educação do corpo e a do espírito são em primeiro lugar assunto privado;” (RONCIÈRE, 1985, p. 281). É no privado, na família, que ocorrerão a formação dos costumes, que é matéria principal na formação deste gosto, segundo Monteiro (2008), dito como civilizado como forma de afastar-se daquilo que não é bem visto socialmente, no período.

Dessa maneira, o gosto seria, inicialmente, uma elaboração prática de bons costumes, que se diferenciavam das práticas primitivas, tidas como maus costumes. Essa demarcação serviu para a determinação daquilo que se chamava de “bom gosto” e aquilo que considerado “mau gosto”. Assim, as práticas do cotidiano de cada classe social, de ricos e de pobres, delimitavam o gosto, que se referia às questões civilizatórias e de etiqueta. Ainda nesse sentido, segundo Cespedes (2013):

As maneiras de falar, comer, vestir-se, caminhar, portar-se em público, cavalgar e todas as outras atividades cotidianas funcionavam, também, como representações das diferenças entre servos e nobres. Como forma de destacar-se das classes mais baixas, a nobreza criava normas, padronizando os mais diferentes comportamentos sociais, de maneira que aqueles que não o seguissem não seriam considerados membros do grupo (CESPEDES, 2013, p. 18).

A nobreza padronizou e criou normas que estipulavam aquilo que seria de bom gosto. Concluímos, então, que o bom gosto estava atrelado a uma origem social e econômica, a qual definia o termo gosto, dando mais importância à prática da civilidade e da etiqueta. Portanto, uma coisa de bom gosto era uma produção da nobreza, e não uma identificação ou interpretação de práticas ou objetos que fossem agradáveis para quem se apropriava dos elementos da cultura.

No Brasil, o fato que influenciou significativamente a criação de uma concepção de etiqueta, civilidade e gosto foi a mudança da Coroa Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, no Brasil, em 1808. Em virtude das constantes ameaças de Napoleão Bonaparte a Portugal, a saída encontrada pela Família Real foi a transferência para uma de suas colônias, que deveria se adaptar da melhor maneira possível para a vinda do Rei e sua Corte.

Essa adaptação foi oferecida ao extrato da sociedade de maior poder aquisitivo e que, de certa forma, usufruía dos bens e saberes considerados de bom gosto; tratava-se, portanto, de uma “elite ilustrada”, que, segundo Monteiro (2008), “sabia ler e detinha o poder sobre os corpos e, por alguma razão, associou-se à Igreja, estendendo seu poder às almas” (MONTEIRO, 2008, p.69). Aliando-se, então, a detenção do poder econômico das elites e o poder da religião dominante naquela sociedade em transformação, moldou-se a forma de relacionamento com os elementos da cultura, produzindo uma sociedade que se espelhava nos costumes do rei para delimitar e demarcar seus costumes.

A instalação da Família Real no Brasil começou a mudar os hábitos e os costumes dos cariocas, a sugerir um novo tipo de gosto por determinadas formas de andar, frequentar reuniões, comer e ouvir música. Tudo isso era o reflexo do desenvolvimento urbano proporcionado pela instalação da corte (MONTEIRO, 2008, p. 79).

A concepção a respeito das formas e modos de viver baseados no estilo de vida da Corte ocorre a favor da estratificação do gosto e da destinação dos objetos e materiais para cada grupo social, de acordo com sua condição econômica; de certo modo, o processo civilizatório contribuía para o estabelecimento de regras e condutas, em um jogo entre pobres e ricos, e isso, certamente, atingia sobremaneira as práticas musicais que circundavam o estabelecimento da Coroa Portuguesa no Brasil.

Ainda segundo Monteiro (2008), as práticas musicais deveriam ser repensadas, de forma a atender à demanda da Coroa, que estava habituada à escuta de músicas destinadas à corte e que representavam e conservavam os bons hábitos e, conseqüentemente, o bom gosto praticado pelos membros da realeza. Portanto, “não era qualquer música que deveria ser praticada pela corte, não eram quaisquer instrumentos que poderiam ser utilizados” (MONTEIRO, 2008, p. 85). Assim, a música contribuía para a manutenção da escolha de gosto superior, distanciando o gosto dito inferior das práticas cotidianas da corte.

A perspectiva histórica defendida pelos autores Monteiro (2008) e Cespedes (2013) pode ser aproximada da construção teórica de Pierre Bourdieu, que enfatiza os estilos de vida e de classe, no centro da formação do gosto. Bourdieu (1976) nos auxilia na

compreensão de como se configura o gosto, por considerar este um fator preponderante na distinção entre as classes sociais, servindo para demarcar os materiais que são destinados a cada parcela da população, de acordo com a sua condição social e econômica. Para o autor, “o gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida” (BOURDIEU, 1976, p. 83). Nessa perspectiva, certos bens só poderiam ser acessados pelo poder do capital econômico, que mediará o estilo de vida de cada classe, determinando suas preferências e escolhas, inclusive no âmbito estético.

Os gostos obedecem, assim, a uma espécie de lei de Engels generalizada: a cada nível de distribuição, o que é raro e constitui um luxo inacessível ou uma fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior torna-se banal ou comum, e se encontra relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos (BOURDIEU, 1976, p. 85).

As derivações do poder econômico, juntamente com a história sociológica dos indivíduos estariam, para Bourdieu (1976), ligadas à capacidade de acúmulo de capital cultural, que está dividido em três categorias: o incorporado, o objetivado e o institucional. Esses três estados do capital cultural estariam no centro da formação do gosto. No estado incorporado, como uma herança familiar, e na propensão que destina aos herdeiros a capacidade de definição do seu futuro escolar e sua apropriação da cultura. O estado objetivado é o que pode ser transmitido através de objetos da cultura, como livros, pinturas, esculturas. O capital institucionalizado se refere ao acúmulo de diplomas e graduações institucionalmente legitimados.

A configuração desses três estados traça, para Bourdieu (1976), a história social dos indivíduos, e o autor afirma que a estrutura escolar é também um fator decisivo na construção e na reiteração das diferenças entre as classes sociais, reproduzindo, em seu discurso, uma dinâmica que colabora com a legitimação de determinados bens culturais, em detrimento de outros. A construção deste “aparelho simbólico” fundamenta as diferenças sociais e a utilização desses materiais da cultura, dados como legítimos, é destinada a cada público.

Dessa maneira, cria-se a noção de um “princípio de conformidade”, que incide principalmente nas classes populares e no gosto popular. Assim, parece-nos natural falar de determinados bens distintos para uma classe distinta. A aparente complexidade da música erudita, utilizando um exemplo de Bourdieu, naturaliza-se perante seus consumidores de uma classe mais elevada e com mais propensão à apreensão do capital cultural, criando, dessa

forma, uma falsa percepção de que essa música erudita destina-se a um determinado público, devido à sua aparente complexidade e suas características secundárias, que são representadas pelas salas de concertos e pelos grandes teatros. Não obstante isso, a identificação popular com uma estética que não é midiaticamente destinada para as classes mais baixas cria um distanciamento e uma lacuna na construção da percepção frente aos materiais da cultura, incluindo as obras de arte.

As obras de arte, objetos importantes para a distinção entre as classes, segundo Bourdieu, alimentam uma visão da arte que procura atingir o público possuidor do código, do capital cultural, e que compreende seus significados e estabelece grande influência na perpetuação dos apreciadores, que buscam compreender a importância da obra artística para além da demanda e necessidade cotidianas, diferindo-se, mais uma vez, das classes populares, que urgem primeiro pelas necessidades básicas de sobrevivência.

Porém, é necessário ampliar e considerar as mudanças nos conceitos de obra de arte e suas funções dentro do contexto geral da História da Civilização, estendendo seu conceito para além de um elemento classificador de uma sociedade que se organiza através do acúmulo de bens culturais, materiais e simbólicos.

Montesquieu escreveu, para a composição da *Encyclopédie* (1753), livro máximo do Iluminismo, um ensaio sobre o gosto. Na sua construção original, ele nos diz que o gosto: “nada mais é senão a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar às pessoas” (MONTESQUIEU, [1757], 2005, p. 12). Em um desdobramento dessa concepção, o gosto pode ser entendido como algo que se estabelece na busca e investigação do prazer, que pode ser encontrado nas mais diversas produções humanas e naturais. Em um primeiro entendimento, podemos verificar um retorno à formação de um gosto singular. Essa capacidade singular de discernimento, apreensão e percepção dos objetos da cultura é uma das vias possíveis de estabelecimento de novas formas de leitura sobre os objetos destinados a cada classe social.

As transformações nas concepções artísticas passaram pela destituição das galerias de arte, das formas convencionais de composição, da mudança dos suportes artísticos, e contribuíram para um movimento de deslocamento da centralidade da arte na construção dos sentidos e da elaboração de significados únicos para determinada obra.

Assim, o conceito de apreciação das obras de arte não é um conceito estabelecido por uma única interpretação. Luigi Pareyson (2001), em seus estudos sobre a estética e a

definição das características das artes, defende a arte como formatividade e, nesse sentido, concebemos a possibilidade de nos aproximar do conceito trazido por Montesquieu sobre o gosto, com esta definição de arte: “concebe-se as obras de arte como organismos vivendo de vida própria e dotados de legalidade interna, e que propõem uma concepção dinâmica da beleza artística” (PAREYSON, 2001, p. 27). Intercruzando os pensamentos de Pareyson e Montesquieu, consideramos que em ambos temos elementos que podem sugerir distanciamentos para a apreciação e utilização dos bens culturais, para além de uma capacidade de propensão à aquisição de determinados elementos da cultura, ou de determinantes sociais como a classe, conforme visto na teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

É interessante pensarmos sobre como esses elementos se encontram na formação do gosto musical, e por que, mesmo com todas as possibilidades e destinos já “traçados”, ou “dados”, pela organização econômica das classes, encontramos sujeitos que lidam diferentemente das lógicas estabelecidas e se colocam a receber os elementos da cultura numa perspectiva dinâmica do que pode ser a apropriação dos fazeres sociais que, em nosso caso, está diretamente ligada aos estilos e gêneros musicais diversificados. Reintroduzimos, então, nossa questão de pesquisa: é possível formar o gosto musical? Mas qual seria esse sentido? Tentaremos responder tais questões no tópico que se segue, sobre o gosto musical.

Gosto musical

É possível discutir o gosto musical? Uma famosa frase nos diz sobre a dificuldade de discussão sobre o gosto, mas ao mesmo tempo nos indica algumas peculiaridades da discussão: “gosto não se discute e cada um tem o seu”.

De certa forma, só podemos continuar a discussão aqui iniciada se permanecermos no sentido da singularidade do gosto, entendendo que assim estaremos nos aproximando do sujeito que, apesar das complexas relações sociais, faz do seu gosto pessoal um forte argumento para a confirmação de que é impossível existir julgamento estético único, universal e plausível de aplicabilidade em diversos contextos e ocasiões. Assim, podemos pensar que a prática docente em Música é também uma busca por um sentido menos universal e mais particular. Nesse aspecto, a Psicanálise nos enriquece, indicando-nos que o retorno ao sujeito é uma perspectiva possível nos processos educativos em função de seu caráter singular.

Luiz (2013) conduz sua argumentação para a existência de um nível de afetação musical em cada sujeito, perante cada escolha para a escuta. Esta marca, a afetação musical,

pode incidir no sujeito independentemente de sua classe social, seu poder econômico e sua história de vida. Para o autor, “essa experiência musical é singular para cada ouvinte e deve também sofrer alterações de uma escuta para outra” (LUIZ, 2013, p.72).

Avançando na discussão sobre o gosto e, especificamente, sobre o gosto musical, entendemos que os sujeitos operam com posições individuais, mesmo estando ligados com o mercado e a indústria cultural (ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, 1986, p. 113-156), e com as relações sociais e condições econômicas que estão sempre presentes nas dinâmicas da sociedade contemporânea. Para tanto, ao tratarmos do gosto musical, compreendemos também a música como um discurso que toca o sujeito, e que de certo modo pode servir de identificação de seu próprio ser, ampliando as possibilidades de incorporação dos elementos musicais, relativizando assim, as questões de escolha motivadas apenas pelo mercado cultural, pelos laços sociais ou pela condição econômica.

Colaborando com a ideia de que a música é um elemento incidente sobre o sujeito, e de que o gosto musical é também um determinante importante nesse processo, Luiz (2013) mostra que esse é um dos motivos pelos quais a Psicanálise se interessa pela música:

A música constitui-se, além de expressão artística, uma modalidade de linguagem que pode trazer algo do inconsciente humano. Se a Psicanálise constitui-se historicamente como um método de análise da vida psíquica inconsciente, também se torna uma ferramenta primordial de análise para interpretar a sonoridade musical como expressão linguística, bem como sua eficácia simbólica no psiquismo humano. Aquilo que dinamicamente dialoga e reinterpreta o que está sendo ouvido. Nesse sentido, a música interessa à psicanálise, posto que a sonoridade traz, implicitamente, algo da singularidade do inconsciente – representações que se apresentam pelo viés da linguagem (LUIZ, 2013, p. 48).

Entendemos que, ao tratar de sonoridades, o autor refere-se às marcas sonoras trazidas por seus pacientes no momento da análise e, certamente, dizem sobre o gosto musical. O que constatamos a partir disso é que a interlocução entre Música e Psicanálise pode fornecer ao/à educador/a musical possibilidades de entendimento e atuação docente, construindo saberes que podem proporcionar avanços no campo, indo além das questões que interpelam a sala de aula. Para isso, articulamos, no próximo tópico, algumas ideias que perpassam a Educação Musical e questões sobre a transmissão e o gosto musical.

Educação Musical, transmissão e gosto musical

A Educação Musical desenvolveu, principalmente a partir do século XX, um pensamento que buscou conciliar a produção musical com os processos educativos. As

proposições dos/as educadores/as a partir da segunda metade do século XX buscaram sempre elucidar o modo de se ensinar música, além de conduzir o fazer musical para práticas inovadoras que possibilitassem o aprendizado musical prazeroso e lúdico. Assim, os métodos ativos na Educação Musical circundaram a perspectiva de retirar o ensino de música de um enquadramento de suas propostas, deslocando esse ensino, buscando dinamizar o processo e atualizar a disciplina, numa perspectiva mais criativa, participativa e ativa de seus agentes; buscava-se o afastamento das propostas repetitivas e “engessadas”, como já foi discutido anteriormente, dentro das propostas sobre o ensino de música.

De toda forma, a participação ativa, criativa e distante das práticas educacionais anteriores não garante que seus agentes, os/as alunos/as e os/as professores/as, estabeleçam em sua produção uma relação diferenciada. Por mais esforço que se faça, no processo educacional nunca temos a garantia de que algo se estabelecerá. Podemos compreender, então, que a Educação – incluindo a Educação Musical – é, como enunciado por Freud (2010d), tarefa impossível. Essa impossibilidade do ato educativo é que nos coloca sempre em busca de saídas para lidar com os entraves característicos da atividade de educador/a.

Nesse sentido, discorreremos agora na perspectiva da transmissão no ato educativo musical. Entretanto, antes é necessário entender como se coloca o conceito de transmissão na perspectiva psicanalítica e educacional.

A transmissão é um fenômeno. Um fenômeno que se estabelece entre duas instâncias. Sua construção etimológica diz-nos da característica desse fenômeno que se estabelece na relação entre sujeitos. Palavra de origem latina (NASCENTES, 1955), sua decomposição apresenta-nos dois significados: *trans*, que significa para além de, e *mittere*, enviar (MENDONÇA FILHO, 1996). Logo, transmitir é “mandar de um lugar para o outro, ou de uma pessoa para outra; expedir [...] Fazer passar dum ponto ou dum possuidor ou detentor para outro”³⁶.

Se considerarmos o ato educativo, o que estaria implicado neste jogo? Onde se dá o encontro entre docentes e alunos/as? Estariam os/as professores/as implicados/as na construção de um arco da transmissão que considere a passagem de um possuidor a outro?

Sabemos que o campo educativo é amplo e seus sentidos são múltiplos. Porém, é necessário entender a Educação como um processo que visa mais do que à simples

³⁶ TRANSMITIR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. p. 1399.

acumulação de conhecimentos. Mendonça Filho (2001), na busca de ampliar conceitos postos no campo educacional, afirma-nos que a Educação não deve ser pensada como um processo acumulativo, apenas. Na leitura do autor, é necessário reconhecer que obviamente ela pode cumprir este papel, mas, em síntese, um dos seus objetivos é “como sendo o de levar à produção de uma relação com o saber”. Justamente neste ponto, o autor nos embasa e nos mostra que “é precisamente nessa relação que se sustenta a diferença entre transmitir e informar” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 74).

Por ora, buscamos ampliar os efeitos desta afirmação para a Educação Musical. Inevitavelmente, tal afirmação coloca-nos na busca por compreender a concepção que os/as educadores/as musicais têm da Educação e, também, o processo de formação a que estão submetidos/as os/as docentes em Música, uma vez que nessa relação e formação está sustentada a ação dos/das professores/as. Ao admitirmos a (im)possibilidade do ato educativo, como afirmamos anteriormente, dizemos, de certa forma, que a Educação e suas relações não necessariamente darão conta de todos/as que se aventurem no ato educativo. É necessário entender que na Educação sempre existe algo que sobra, resta e escapa.

A existência dessa sobra, desse resto, levou Freud a pensar na Educação como um exercício do impossível, como já dito, ao contrário do que pensavam as premissas da Didática. Segundo Comenius, autor da célebre obra *Didática Magna*, de 1649, era possível ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. Porém, nos deparamos muitas vezes com algo que escapa aos olhares e à premissa da Didática e do Método quando se considera o sujeito. Isso que escapa, esse resto ineducável, irá contrapor-se à ideia científica da erradicação da ignorância, cumprindo o ideal do ensinar tudo a todos. Assim, para a Psicanálise permanece a ideia da inexistência da completude na Educação e no campo científico, o que nos faz operar com uma perspectiva que se distancia do positivismo cartesiano e nos aproxima de uma perspectiva faltosa tanto no campo científico quanto na Educação.

Fruto de uma herança remetida à possibilidade de existir a completude do ensinar e do aprender formatou-se, segundo Mendonça Filho (2001), um professor que tudo sabe e um aluno que nada sabe. Dessa forma, temos um panorama onde

o saber deixou de ser percebido como uma conquista para enquadrar-se como uma aquisição, de um modo que não exista criação, e sim adequação. Isso resulta em que todos os pais mandem seus filhos à escola para que aprendam o que o professor repete, desde que, evidentemente, ele seja licenciado, e que o aluno se limite a perguntar aquilo para o que o professor já detém a resposta. Na modernidade já não há mais espaço para o mestre que ensina. (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 94)

Nessa concepção de professor/a moderno/a elucidada por Mendonça Filho (2001), em que os processos de formação estão mais pautados na repetição, na aquisição do saber, onde se enquadraria o estudo da estética? Qual seria a contribuição das artes, num espaço onde se busca o “certo ou errado”? Inevitavelmente, a música e as artes – de forma geral, disciplinas envolvidas diretamente com estética e com o fazer artístico – podem ser compreendidas como disciplinas que não se enquadrariam no contexto escolar, por não se identificarem com o cientificismo modernista.

A música no contexto escolar pode ser vista como uma forma diferente do enquadramento científico, tanto para seus/suas professores/as quanto para seus/suas alunos/as. Ela seria capaz de articular ideias e outros saberes que se organizam e consideram outras perspectivas além do acertar ou errar. Esse ponto, que é abordado por Mendonça Filho (2001), nos interessa, na medida em que sugere que é preciso “criar outras possibilidades para pensar (ou talvez repensar) a educação como um processo que possua outras inserções além da racionalidade cartesiana” (MENDONÇA FILHO 2001, p. 96).

Ao comentar a impossibilidade do ato educativo e suas características, Eliane Marta Santos Teixeira Lopes, em seu texto *O professor é um mestre?*, nos mostra que, na formação dos/as professores/as, existe certa pregnância: “há uma coisa que insiste, que resiste” (LOPES, 2005, p. 85). A autora sugere que essa insistência e resistência sejam encaradas deslocando, ou mudando, “a maneira de ver o que foi. E isso faz-se com os instrumentos do presente, com os problemas do presente e, como todo mundo já sabe, com a subjetividade do/a pesquisador/a” (LOPES, 2005, p. 85).

Nessa perspectiva, como podemos pensar a transmissão na Educação Musical? Tal perspectiva só é possível para a Educação Musical a partir do momento em que admitimos existir na relação professor/a x aluno/a algo que vai além do que conseguimos captar conscientemente, pois “o conceito de transmissão corresponde a algo que vai muito além da veiculação de informações. Leva em conta o inconsciente de quem ensina e de quem aprende, considerando que algo sempre escapará aos envolvidos ou não será revelado” (MIRANDA, 2001, p. 104).

Assim estabelece-se o ato de ensinar na perspectiva da transmissão: admitir a impossibilidade e operar com ela, mesmo que não se possa captar o resto. O/A professor/a distancia-se da conotação de mestre, conforme afirma Lopes (2005), nos alertando para a inexistência da maestria pura: “chame-se a ele professor ou não, esteja ele ancorado no

discurso do analista ou não, é determinado por uma certa posição em que aquele agente da educação se coloca. Não é técnica, não é método, não é estratégia, não é tática. É tão somente posição” (LOPES, 2005, p. 88).

Pensemos que, pelo posicionamento do sujeito, podemos realizar uma leitura através do estabelecimento da transferência, na Educação, interligando-se ao processo de transmissão. Conceito descoberto por Freud ainda no início de seus estudos sobre a Psicanálise, este processo, na releitura de Lacan (2010, p. 218) surge como algo que se estabelece na espontaneidade: “um fenômeno espontâneo bastante inquietante”. Seu estabelecimento, inicialmente observado em pacientes em processo de análise, é um estabelecimento de uma práxis, segundo o próprio Lacan (1998, p. 120), uma forma própria de tratar os pacientes em análise.

Porém, esse dispositivo que se interpõe entre dois sujeitos, sendo analista e analisando ou não, está dado também fora do *setting* analítico. O próprio Lacan (1998) nos informa que o tratamento analítico, por si só, não traz garantias do estabelecimento do fenômeno da transferência. Mas do que se trata a transferência?

Freud (1996) nos fala de uma repetição existente para o sujeito. A repetição está no cerne da questão da transferência, pois pode se manifestar como uma resistência ou uma abertura às manifestações do inconsciente. Nesse movimento, segundo Miranda (2001), “o analista tem que lidar com essas duas vertentes, cabendo a ele trabalhar com os conteúdos transmitidos pelo analisando de modo a viabilizar o tratamento” (MIRANDA, 2001, p.86).

Portanto, a partir do que é transmitido pelo analisando, é possível verificar como esse fenômeno está se dando e, a partir da repetição, utilizar-se da interpretação como ferramenta de manejo, pois, de acordo com Lacan (2010, p. 218): “a interpretação já existe nesse momento, na medida em que se manifestou como um dos recursos necessários à realização da rememoração no sujeito”. A rememoração que coloca o sujeito em trabalho atualiza-se na transferência, e, para Lacan (2010, p. 219), é aí que se encontra a “realidade da transferência”: no passado que se faz presente e se atualiza na presença do analista, gerando uma necessidade de destinação da palavra, daquele que produz, que fabrica. Lacan nos afirma que nesse movimento, “na transferência, o sujeito fabrica, constrói alguma coisa” (LACAN, 2010, p. 220).

Essa fabricação do sujeito pode ser entendida como uma ficção. Uma ficção que diz de um lugar, de um suposto saber. Diniz (2005, p. 52) fala-nos de como, nesse movimento

de transferência, a resistência também está presente e opera constantemente nas ações do sujeito:

Se acompanharmos agora a trajetória de um sintoma até sua raiz no inconsciente, logo perceberemos que a resistência se faz sentir tão claramente que a associação seguinte tem de levá-la em conta e aparecer como uma conciliação entre suas exigências e as do trabalho de investigação (DINIZ, 2005, p. 52).

Nesse jogo de forças entre resistência e transferência, Diniz nos afirma a necessidade de partir de um “sim”:

No tratamento analítico, somente quando algo no material trazido pelo sujeito é transferido para a figura do analista é que a transferência é realizada; somente quando o analisante “confia” que o analista lhe dará uma resposta sobre seu sofrimento e este aceita dizer que “sim”, que o sujeito pode “confiar é que de fato começa o tratamento” (DINIZ, 2005, p. 52).

É neste “sim” que se dá a ancoragem da transferência e, para Lacan (2010), a organização do nosso próprio desejo passa pelo desejo do desejo do Outro. O “grande Outro” (ROUDINESCO; PLON, 1998), é “simultaneamente necessidade e necessário como lugar”, para impor ao sujeito que fala, “a existência de uma cadeia de significante”. É ao grande Outro, nos ensina Lacan (2010), que se destinam as nossas questões:

Ora, é à questão formulada ao Outro, quanto ao que ele pode nos dar e ao que tem para nos responder, que se liga o amor como tal. Não que o amor seja idêntico a cada uma das demandas com as quais o assediamos, mas ele se situa no mais além dessa demanda, na medida em que o Outro possa ou não nos responder como última presença (LACAN, 2010, p. 215).

Dessa relação, onde se implica o sujeito numa relação com o Outro, podemos considerar que resulta a relação dos sujeitos com seu próprio desejo. O Outro não é a encarnação do amor em si, é algo que se articula a partir do Outro, para fazer emergir o próprio sujeito; para Lacan (2010), esse relacionamento opera em favor da “dignidade do sujeito”: “A individualidade consiste inteiramente na relação privilegiada em que culminamos como sujeito no desejo” (LACAN, 2010, p.216).

Jacques-Alain Miller (2010) fala-nos deste amor freudiano, deste amor transferencial: “o que Freud inventou foi um novo tipo de Outro ao qual dirigir o amor: um novo Outro que fornece novas respostas ao amor e, talvez, respostas mais adequadas do que aquelas que se encontram na vida cotidiana” (MILLER, 2010, p. 3).

Neste ponto, podemos pensar a transmissão exatamente como algo que se articula no amor transferencial, o que de certa forma sugere uma convergência entre o discurso amoroso e a transferência, pensando ainda, assim como Mendonça Filho (2001), que este amor está presente também na cena pedagógica: “não tenho dúvidas em afirmar que na cena pedagógica dizem-nos de um fenômeno de transferência, com todas as implicações que essa afirmação traz consigo” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 102).

Desse modo, ao incorporar os aspectos do discurso amoroso, do amor transferencial, podemos propor que este também se estabelece no ato de ensinar. A provocação de Mendonça Filho (2001) segue nos alertando sobre o porquê de surgirem experiências distintas de métodos idênticos: “quando indagam sobre os motivos que levam um mesmo método de ensino a produzir resultados diferentes do esperado, terminam por responder a tais questões produzindo outras conotações para o que é, essencialmente, amoroso” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 97). Assim, o autor sugere que a sustentação na busca do estabelecimento de uma relação com o saber apresenta-se “entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 99). Ele afirma-nos:

A transmissão, por ocorrer na tangência de dois arcos – o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber – implica em um inesperado que remete a um jogo de presença-ausência; um jogo do qual só temos as regras e o local e, nunca, a certeza prévia de seu resultado. Assim, ao invés de a transmissão ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo ‘eu sei o que você deve saber’, ela se dará em um espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará. (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 99).

Desse modo, alcançamos a ideia de que buscamos transmitir algo na Educação pela música, na colocação de um “espaço vazio”, onde sujeitos se encontram; e na dimensão de algo que se busca, o saber, alunos/as e professores/as estarão ali colocados para juntos estabelecerem (ou não) a construção do arco, do inesperado que é a transmissão, como bem disse Mendonça Filho (2001). Ali poderá se estabelecer a transferência, sempre pensando também a resistência, onde a música – ou o saber sobre música – é o centro estabelecido sobre a ética dos sujeitos, a ética do desejo.

Sobre a transmissão do gosto musical: para escutar professores/as de Música

Na suspensão do som entra um desejo, sua suíte e suas variações.
Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (2014)³⁷.

Hipoteticamente, podemos pensar: a transmissão do gosto musical não é o que buscam os/as professores/as de Música?

Retomamos o conceito de transmissão: transmitir é mandar de um lugar para o outro, ou de uma pessoa para outra; expedir. Fazer passar de um ponto ou de um possuidor ou detentor para o outro. Oportunamente, podemos colocar uma interrogação que diz respeito à trajetória desta pesquisa: exatamente o que enviamos ao outro, quando ensinamos música? Para nós, parece satisfatório pensar no gosto musical, conforme enunciado neste tópico. Este gosto musical é que vai nos dizer de um desejo, um desejo de música.

Roland Barthes (2012), escrevendo sobre a leitura, nos coloca a ideia de que o desejo pelo escrito do outro deve causar em nós efeitos que disparem nosso desejo pelo texto e pelo escrito; assim ele nos diz: “Não é que necessariamente desejamos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda, o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia” (BARTHES, 2012, 413).

Pois bem, não seria assim na música? Apreciar música envolve, de certa forma, um desejo pelo compositor, pelo desejo trazido pelo texto musical, na composição, onde a música se inscreve para se fazer audível, onde notas ressoam e se constroem escutas diversas. Ouvimos³⁸ que o que vale “é pôr em circulação o desejo de música”, parafraseando o próprio Barthes, que nos fala de um “desejo do texto”.

O gosto pela escuta, pelo som que se faz presente, que nos interpela, que nos forma, nos constitui é o que interrogamos. Ora, mas que paladar auditivo é esse que apresenta-se em nós e que, de algum modo, buscamos colocar em circulação? Fruto da cultura e do meio social? Ou fruto de nossas experiências? Herdado? Incorporado? Institucionalizado? (Como nos sugeriu Pierre Bourdieu?). Pensemos em algo que se estenda ao sujeito e que faça sentido. Apesar da incidência do laço social, o que dizem nossas escolhas é mais um discurso que fala sobre nós, que fala sobre algo de que nada se sabe, de um sujeito que se apresenta cindido e que, mesmo na ausência de conclusões e explicações,

³⁷ LOPES; VARTULI, 2014.

³⁸ Ainda durante a construção deste trabalho e, especialmente, na banca de qualificação deste trabalho, quando discutíamos sobre a questão do desejo de ensinar, a Professora Eliane Marta nos interrogou com esta questão: “o que está em circulação é o desejo da música?”.

nos interessa e, em algum momento, nos diz sobre quem somos, mesmo na ausência de sentido.

Gosto, logo escuto? Talvez. Talvez não goste tanto assim, talvez não tenha experimentado o suficiente, talvez não tenha encontrado alguém que gostasse tanto e que me fizesse gostar também, que me tivesse enviado o seu gosto, assim como sugere Rubem Alves (2003): “frequentemente a gente aprende a gostar de queijo através do amor pela namorada que gosta de queijo...” (ALVES, 2003, p. 82).

Diante do acima exposto, colocamos nossas interrogações: Que lugar é esse que ocupamos, nós os/as educadores/as musicais? Seria nossa função pôr em circulação o nosso desejo pela música, expresso nas nossas escolhas e no nosso gosto musical?

Neste cenário hipotético, o gosto musical em nós construído, embebido, e em nós constituído diz-nos de um desejo por música. E não seria aqui o lugar de ancoragem de desejo que poderíamos oferecer aos/às alunos/as, num jogo do inesperado, do acaso, conforme sugere Mendonça Filho (1996): “o enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará”? (MENDONÇA FILHO, 1996, p. 100).

O que fazer com esse gosto que não sabemos se está explícito ou implícito? O que nos resta, neste jogo onde estão envolvidos jogos de transferência, é que na transmissão temos algo de que não sabemos. Algo que nos atravessa com pouca iluminação, ou até mesmo com certo tom de impossibilidade, como nos sugeriu Freud. É exatamente um jogo do acaso, do inesperado. Caminhamos a partir daqui, de algo que é nosso, o gosto musical, e algo que em muitos casos não se nomeia, não se identifica e não se aplica... apenas pode ser enviado de um a outro, com possibilidades de ocorrer ou, simplesmente, de se perder nos infinitos desdobramentos da relação entre aluno/a, professor/a, gosto, transmissão e música.

O caminho teórico desta dissertação se encontra no terceiro capítulo, com os sujeitos escolhidos para a pesquisa, visando a dar forma às hipóteses aqui traçadas, percorrendo os indícios e sinais a respeito da transmissão do gosto musical nos processos educativos. Na abordagem dos aspectos metodológicos da pesquisa, traremos as informações do campo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os/as professores/as de Música da rede municipal de ensino. Professores/as que se dispuseram a pensar juntamente conosco as ideias e os conceitos sobre a transmissão e o gosto musical, respondendo um questionário, e também participando de nossas conversações, realizadas em quatro encontros, onde a palavra foi nosso

ponto de partida para a construção de reflexões sobre as especificidades do trabalho com a música na Educação e da formação de educadores/as musicais nos dias atuais.

CAPÍTULO 3: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O campo de pesquisas em Educação é marcado pela profusão de sentidos. O que de certa forma os reúne é o fato de estarem articulados ao conceito de pesquisa qualitativa em Educação. Segundo Esteban (2010), “os múltiplos usos e significados que a pesquisa qualitativa adotou ao longo da história e sua concepção nas diversas disciplinas tornam difícil a elaboração de uma definição”.

Caracterizamos, então, esta pesquisa como qualitativa, porque entendemos que ela se interessa por processos que vão além da coleta, análise e quantificação dos dados. Entendemos que, para a realização desta pesquisa, é necessária uma aproximação do universo singular dos sujeitos envolvidos, pensando a questão do gosto musical como de ordem particular. Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, pois “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (DINIZ, 2005, p. 178).

Dessa forma, pretendemos trabalhar com as ferramentas metodológicas da pesquisa qualitativa, porque ela é

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

A categorização de nossa pesquisa como qualitativa pode ser também pensada através de algumas características descritas por Esteban (2010), onde estão postas questões relativas ao *contexto*, à *interpretação*, a *uma relação pessoal e imediata*. Indo além na leitura da conceituação da autora, vemos ainda que

uma das características fundamentais dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Para tanto, como estratégia na condução da nossa pesquisa, traçamos inicialmente a realização de três etapas que, a nosso ver, foram necessárias para se compreender de que forma se dá a transmissão do gosto musical, e de como os docentes em Música estão postos nesse universo de diversidades da produção musical na atualidade. Durante a primeira etapa –

a do levantamento bibliográfico –, buscamos em nossa investigação localizar nos bancos de teses e dissertações a forma como as pesquisas no campo da Educação Musical e da formação do/da professor/a de Música se organizam. Na segunda etapa, optamos pela utilização de um questionário, aplicado aos/às professores/as; e, na terceira e última, propomos a realização de Conversações com o grupo de professores/as da Educação Básica de Itabirito-MG.

Primeira etapa: o levantamento bibliográfico

A situação do campo

As origens da pesquisa em Educação Musical no Brasil são recentes e localizadas na década de 1980, com o surgimento dos primeiros cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Música nas universidades brasileiras. De acordo com Del-Ben (2010), existem atualmente no país treze programas de Pós-Graduação em Música que mantêm entre suas linhas de pesquisa a Educação Musical. Além desses treze cursos, existem ainda dois programas de Pós-Graduação em Artes que também contemplam o tema:

A Educação Musical está presente na grande maioria desses programas, seja ela como área de concentração ou linha de pesquisa específica, seja associada a outras subáreas do campo musical. Em função da diversidade de formação dos docentes, as linhas de pesquisa são bastante diversificadas, e isso tem gerado uma produção abrangente em termos tanto de temáticas quanto de paradigmas de pesquisas e referenciais teórico-metodológicos (DEL-BEN, 2010, p. 2).

Assim, durante a etapa do levantamento bibliográfico foram consultados os *sites* dos programas de Pós-Graduação em Música existentes no Brasil (totalizando 13 programas), além dos programas de Artes que contemplam a linha de pesquisa em Educação Musical. O Banco de Teses e Dissertações da CAPES serviu-nos de base para acessarmos as pesquisas encontradas. Os indicadores para a realização da pesquisa foram a Educação Musical, a formação de professores/as de Música e a transmissão do gosto musical.

Após coletadas as pesquisas que tratavam sobre os indicadores que nos interessam nesta dissertação, foi possível quantificar a produção do campo da seguinte forma:

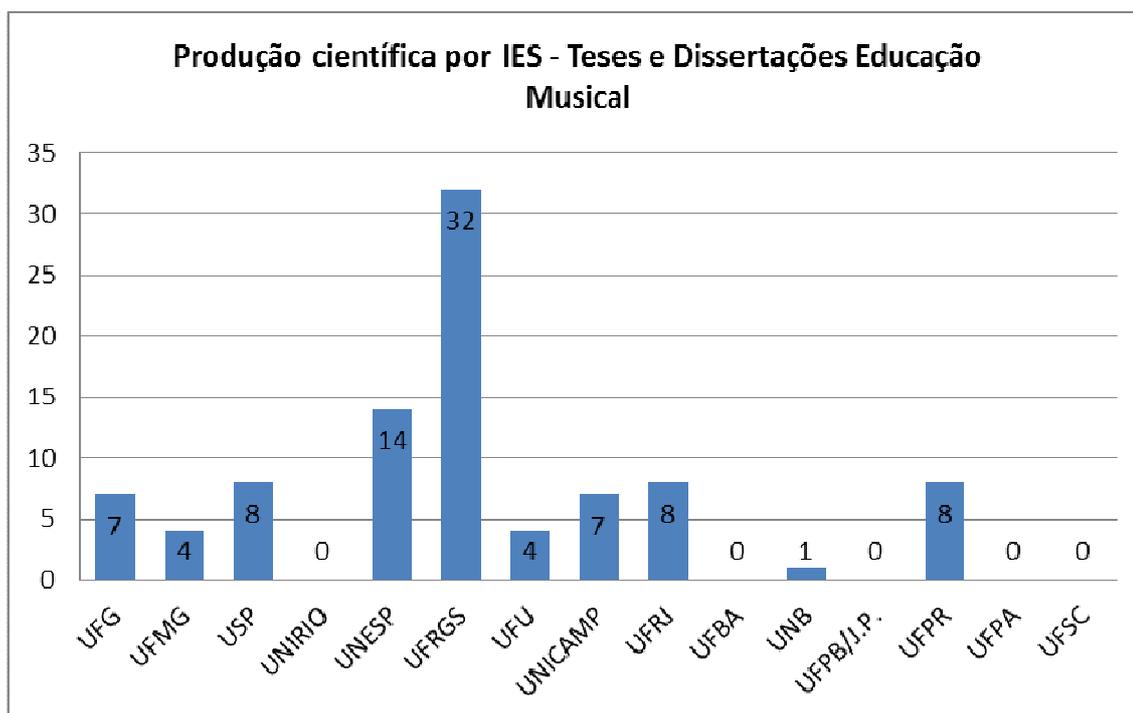
**Tabela 1 - Teses e Dissertações - Educação musical
(Programas de Pós-Graduação em Música/Artes)**

<i>Nº</i>	<i>IES</i>	<i>SIGLA</i>	<i>TESES</i>	<i>DISSERTAÇÕES</i>	<i>TOTAL</i>
1	Universidade Federal de Goiás	UFG	0	7	7
2	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	0	4	4
3	Universidade de São Paulo	USP	6	2	8
4	Universidade do Rio de Janeiro	UNIRIO	3	9	12
5	Universidade Estadual de São Paulo	UNESP	3	11	14
6	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	14	18	32
7	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	0	4	4
8	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	5	2	7
9	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	0	8	8
10	Universidade Federal da Bahia	UFBA	0	0	0
11	Universidade de Brasília	UNB	0	1	1
12	Universidade Federal da Paraíba	UFPB/J.P.	0	0	0
13	Universidade Federal do Paraná	UFPR	0	8	8
14	Universidade Federal do Pará	UFPA	0	4	4
15	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	0	0	0
Total			31	78	109

Fonte: Banco de Teses, Dissertações e Periódicos CAPES, *Sites* dos Programas de Pós-Graduação em Música e Artes que contemplam a Educação Musical como linha de pesquisa.

Foram identificadas 31 teses de Doutorado e 78 dissertações de Mestrado, totalizando 109 trabalhos acadêmicos. Esses dados apontam para uma pluralidade nas abordagens metodológicas e teóricas sobre o tema. A maior parte da produção encontra-se nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil, onde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS destaca-se por ser um polo na discussão sobre Educação Musical. Podemos observar essa situação através do gráfico abaixo:

Figura 1: Produção científica por IES – Teses e Dissertações – Educação Musical



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Levantamento realizado entre Janeiro e Julho de 2014.

As teses e dissertações encontradas que tratam da questão do gosto musical versam sobre a articulação da vivência musical dos/as alunos/as no cotidiano da aula de Música na Educação Básica. Elas nos mostram diversas possibilidades de que gosto musical dos alunos possa vir atrelado à prática docente, buscando entender esse gosto como um ponto de partida para a apresentação de novas sonoridades³⁹. Especificamente sobre o tema “transmissão do gosto musical”, não foram localizadas pesquisas em nosso levantamento. A transmissão aparece, por exemplo, nas práticas das escolas de samba e nas tradições musicais familiares⁴⁰.

No campo da Educação Musical e da formação de professores/as de Música, destaca-se um crescimento nas pesquisas a partir de 2008. Tal constatação nos leva a perceber uma simultaneidade das pesquisas com a promulgação da Lei nº 11.769/08, mostrando que os

³⁹ SANTOS, Daniela Oliveira dos. “A música sertaneja é a que eu mais gosto!”: Um estudo sobre a construção do gosto a partir das relações entre jovens estudantes de Itumbiara-GO e o Sertanejo Universitário. 2012. 1490f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

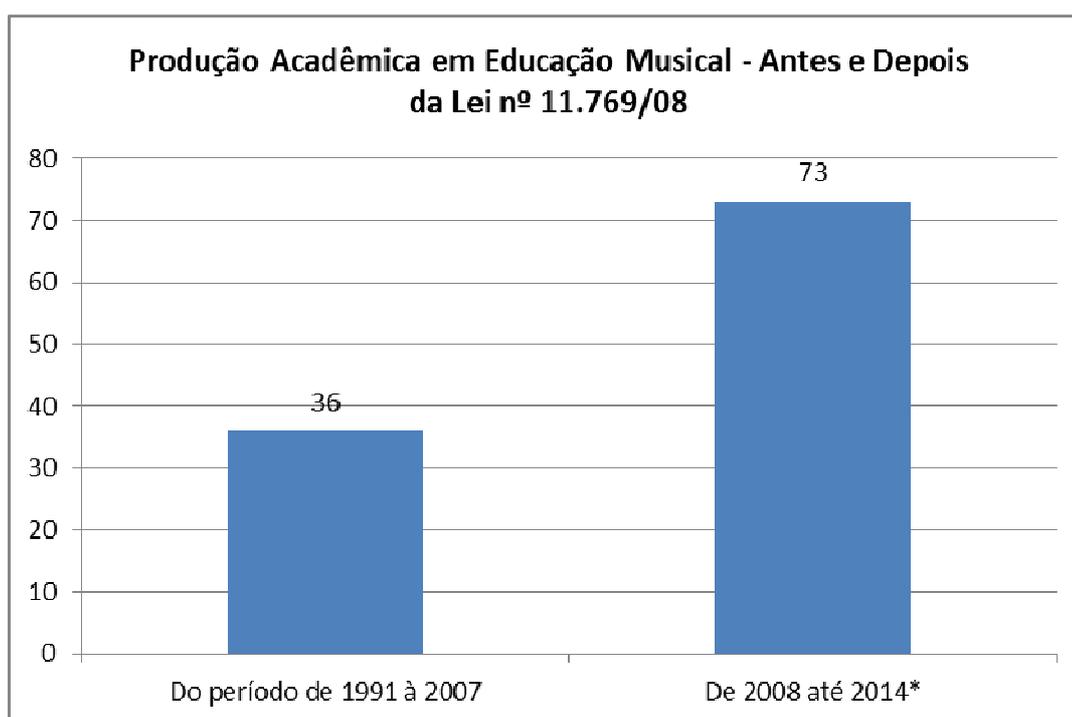
POPOLIN, Állisson. “Eu gosto de escutar música todo dia [...] Todo jovem gosta” – “Escutar música já faz parte da minha vida” – JOVENS, ESCUTA DIÁRIA DE MÚSICA E APRENDIZAGEM MUSICAL. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

⁴⁰ CUNHA, Mariana Carneiro da. *A transmissão de saberes na Bateria da Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel*. 2001. Dissertação (Mestrado em Música) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2001.

SCOTTI, Adelson Aparecido. *Violão.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

trabalhos que enfocam a Educação Musical neste atual momento apresentam implicações que tomam essa promulgação como objeto de pesquisa. Quantitativamente, conseguimos elucidar esse crescimento na área da Educação Musical, através do gráfico abaixo:

Figura 2: Gráfico – Produção acadêmica em Educação Musical – Antes e depois da Lei nº 11.769/08



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Levantamento realizado entre janeiro e julho de 2014.

Podemos indicar duas razões para o crescimento na produção acadêmica sobre o tema. A primeira delas, enunciada no parágrafo anterior, é o efeito das discussões educacionais em torno da proposição da alteração da Lei de Diretrizes e Bases, fato que possivelmente trouxe às universidades possibilidades de investigação e proposição de trabalhos para o avanço na Educação Musical na escola regular. A segunda razão diz sobre a forma como as políticas educacionais brasileiras foram encaradas no período pesquisado, que compreende de 1991 a 2014, mostrando um crescimento na produção a partir dos anos 2000. Com base nesse dado, podemos entender tal crescimento como um efeito das políticas de incentivo aos cursos superiores, aí implicados os cursos de artes e de música. A partir dessa constatação, é possível observar uma amplitude nos enfoques das pesquisas, tratando a Educação Musical de diversas formas.

Observamos que existe uma diversidade nos estudos que envolvem a formação dos/as professores/as de Música, mostrando-nos uma constante interrogação a respeito da

identidade dos/as docentes envolvidos/as no processo, as formas de implementação da Lei, as possibilidades curriculares, o espaço da disciplina Música na escola e, também, a prática docente. As pesquisas abordam as questões relativas aos processos formais e não formais da Educação Musical – Educação Básica e educação especializada (FERNANDES, 2006). Destaca-se também neste cenário uma tendência a estudos inseridos no campo da Sociologia da Música. Essa tendência também foi observada por Reis (2014), que utilizou indicadores de pesquisas semelhantes aos nossos:

Estamos assistindo a um considerável crescimento, nos últimos anos, de trabalhos científicos com enfoque sociológico (e antropológico), principalmente nas áreas da etnomusicologia e da educação musical. Entre os trabalhos acadêmicos brasileiros voltados para a educação musical aos quais tive acesso por meio de consulta ao Banco de Teses da Capes, foi possível verificar que a grande maioria daqueles que adotam uma abordagem sociológica direciona-se para temáticas como a prática da música popular, o ensino da música na escola básica e os processos não formais de ensino musical (REIS, 2014, p. 15).

A metodologia utilizada para a investigação no campo da Educação Musical acompanha a diversidade dos objetos investigados. Em uma primeira análise, metodologias como *survey*, estudo de caso, entrevistas semiestruturadas, observações não participativas, análise de narrativas aparecem recorrentemente nos trabalhos acadêmicos, mostrando as diversas possibilidades de abordagem do tema. Dadas as características do campo musical, é possível entendermos que as abordagens utilizadas são plurais, de acordo com o objeto estudado.

A partir da leitura da produção acadêmica para a Educação Musical, da formação de professores/as de Música e da transmissão do gosto musical, articulamos em nosso trabalho algumas propostas que podem trazer contribuições ao campo, apesar de compreendermos que tratamos de questões ainda pouco exploradas, principalmente nos aspectos relacionados com o sujeito, a relação com o saber e a transmissão do gosto musical. Apresentamos, no próximo tópico, o campo escolhido para a realização da nossa pesquisa, que é o município de Itabirito-MG, uma cidade articulada com o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Ouro Preto, através do Grupo de Pesquisa Observatório Educacional.

O Campo da pesquisa: Itabirito-MG

Itabirito é uma cidade do estado de Minas Gerais – na Região Sudeste do Brasil – localizada na sub-região conhecida como Quadrilátero Ferrífero, abrigando uma intensa e importante atividade de exploração de minério de ferro. Itabirito comemora atualmente seus 90 anos de emancipação política, acontecida em 07 de setembro de 1923. Suas atividades econômicas, além da mineração, estão ligadas ao setor de serviços e a pequenas indústrias que movimentam a economia local e favorecem os baixos índices de desemprego.

Em sua composição populacional, é possível identificar a influência de diversas culturas, como a portuguesa, a africana e, também, a libanesa, que fazem do município uma cidade marcada pela diversidade cultural. Fundada por portugueses, ainda no século XVII, a cidade chamou-se inicialmente Nossa Senhora da Boa Viagem de Itaubira do Rio de Janeiro, uma alusão à nau capitaneada por Francisco Homem Del Rey, tendo Nossa Senhora da Boa Viagem como a padroeira da embarcação, da qual foi retirado da proa o retábulo da santa e trazido até o arraial. Com a notícia do descobrimento do ouro, o desenvolvimento do arraial deu-se de forma rápida, trazendo também escravos de origem africana, que trabalhavam na lavra do ouro. Posteriormente, outras culturas foram integradas, advindas de países como o Líbano, atraídos pela oportunidade de desenvolvimento de negócios próprios voltados à compra e venda de produtos (MATOS; RAHME; OLIVEIRA, 2013).

Atualmente, sua população é de 45.449 habitantes e seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é 0,730. Seus habitantes estão distribuídos entre a sede do município e alguns distritos, sendo eles São Gonçalo do Baçõ, Acuruí (antigo Rio de Pedras) e São Gonçalo do Monte. O município caracteriza-se, também, por conservar algumas atividades artísticas, culturais e patrimoniais, tendo em sua história um retrospecto de constantes investimentos “no turismo rural, nas diversas áreas culturais, em especial na preservação do patrimônio histórico, música, teatro e dança” (OLIVEIRA, 2013).

No panorama educacional, considerando a Educação Básica, Itabirito organiza-se de acordo com a política nacional de Educação, que considera o município como responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e o governo estadual, responsável pelo Ensino Médio. Sua rede conta com 58 escolas, divididas entre os níveis Pré-escolar (32 escolas), Ensino Fundamental (22 escolas) e Ensino Médio (3 escolas). As escolas no município estão assim distribuídas:

Tabela 2: Escolas, por administração, no município de Itabirito - MG

	Pré- Escolas	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Privadas	3	4	1
Públicas Municipais	32	13	1
Públicas Estaduais	-	5	2
Parcial:	35	22	4
Total:		61	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional 2012.

Segundo o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta com a atuação de 482 docentes – divididos entre as redes municipal, estadual e particular de ensino – lecionando para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio.

Dois fatores básicos apresentaram-se como motivadores da nossa escolha do município de Itabirito como campo para a realização da pesquisa: o primeiro, por ser a minha cidade de origem e o segundo, por existir – desde 2005⁴¹, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação – um projeto de Artes que contempla a música nos currículos escolares da Educação Básica. Esta, que já é uma questão dada como obrigatória, tem incidência sobre o Ensino Fundamental, atribuição legal dos municípios. Itabirito reinseriu a música nos currículos escolares alguns anos antes da aprovação da lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Uma hipótese possível para essa precoce implementação pode estar ligada à produção musical do município e aos resultados apresentados pelas entidades que trabalham com a formação de jovens músicos/as e cantores/as, como é o caso da Associação Cultural Coral Os Canarinhos de Itabirito e das Corporações Musicais Santa Cecília e União Itabiritense, entidades com notórios feitos ao município e com certa regularidade de atuação.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, Itabirito encontra-se em desenvolvimento do seu Plano Político Pedagógico iniciado no ano de 2014. Para a elaboração do referido plano, os/as gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as estão sendo capacitados para a elaboração do documento oficial que abrangerá a nova realidade do contexto educacional itabiritense. As prerrogativas que conduzem o trabalho da Educação Básica no município são fundamentadas nas ações do governo de Minas Gerais, buscando adaptar as diretrizes estaduais para o atual contexto da cidade.

⁴¹ Secretaria Municipal de Educação de Itabirito (SMEI) – Informação oral, Coordenação Pedagógica, 2014.

Lecionam a disciplina Música, no âmbito da Educação Básica municipal, dez docentes, que atuam tanto em sala de aula – com a disciplina Música sendo oferecida de forma regular no currículo escolar – quanto em atividades extracurriculares que funcionam em formato de oficinas, sendo oferecida aos alunos a possibilidade do trabalho com Flauta Doce, Violão, Grupo de Percussão e Canto Coral⁴². Para apurar melhor o perfil dos/das professores/as de Música, organizamos um questionário, que foi aplicado no período de 01 a 31 de julho de 2014.

Segunda etapa: a aplicação do questionário

Planejamos para o segundo momento da pesquisa o contato com os/as professores/as de Música e a utilização de um questionário para a coleta de dados. Discorrendo sobre as formas de coleta de dados na pesquisa em Educação, Brandão (2002, p.39) nos alerta para alguns procedimentos necessários no momento de construção, aplicação e análise de questionários, mostrando-nos que a maior dificuldade nas pesquisas está diretamente relacionada à capacidade de selecionar instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas daquilo que se deseja investigar. Sua percepção passa, também, pela necessidade de consciência de qual sujeito o questionário deve abranger, buscando, ainda na construção, levar em consideração os objetivos da pesquisa e pautando o nível de detalhamento do instrumento de coleta de dados.

Levando em consideração o percurso que traçamos na construção do objeto e o reconhecimento do que seria a pesquisa, optamos pelo desenvolvimento de um questionário para a coleta de dados gerais sobre cada docente e, num dado momento desta etapa, a realização de encontros, que seriam voltados para o desenvolvimento de Conversações. Entendemos que o objeto que buscamos investigar, a transmissão do gosto musical, pode apresentar-se em momentos que provavelmente apenas o questionário não seria suficiente para responder aos objetivos indicados inicialmente.

A utilização do questionário antecedendo as Conversações foi determinada por dois fatores: o primeiro diz respeito à predisposição dos professores da disciplina Música para participar da pesquisa. O segundo motivo é a possibilidade de aproximação dos sujeitos que posteriormente participaram das Conversações.

O questionário como instrumento de coleta de dados no campo das pesquisas em Educação apresenta-se como uma importante ferramenta para a construção do processo de investigação, possibilitando o recolhimento de dados objetivos que tragam contribuições

⁴² Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/ Prefeitura Municipal de Itabirito (SMEI/PMI) – Coordenação,

significativas. Chizzotti (2006) discorrendo sobre os questionários, nas ciências humanas e sociais, apresenta-nos o questionário como “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 53).

Em nossa pesquisa, o questionário apresentado aos/às docentes visava traçar o perfil dos/das professores/as através de informações básicas, como nome, sexo, idade, enquadramento funcional (quadro permanente ou substituto/contratado), instituição e cidade de sua formação, modalidade de formação e, também, o tempo de carreira na docência da disciplina Música. Além dessas informações, foram inseridas três perguntas: quais elementos você destaca na sua aprendizagem de educador/a musical? Quais elementos você destaca na sua atuação como educador/a musical? E, finalmente, que tipo de música você gosta?

Os dados coletados

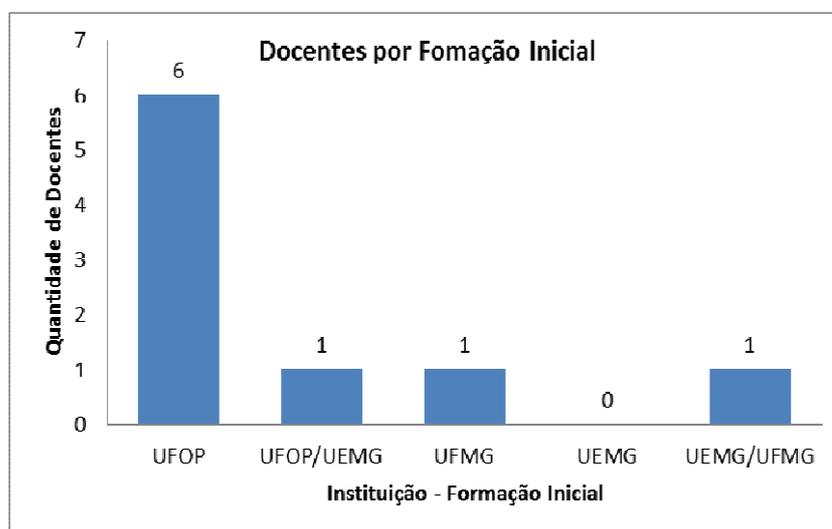
Inicialmente, todos os/as dez professores/as foram convidados a participar da pesquisa, iniciando com a resposta ao questionário, que havia sido previamente enviado aos docentes por e-mail e acessado via plataforma eletrônica. Dos convidados, apenas um professor não respondeu ao questionário, mas posteriormente participou das Conversações. Apuramos um total de sete homens e duas mulheres, divididos no atendimento das 13 escolas da zona urbana itabiritense.

Todos/as os/as professores/as são do quadro permanente, estando vinculados à autarquia municipal através da Secretaria Municipal de Educação, submetidos ao regime estatutário de enquadramento funcional. Esse fato ainda recente no município deve-se à realização de um concurso público para contratação efetiva de professores/as no início de 2014. Dos/das professores/as que responderam ao questionário, apenas três eram funcionários contratados da Prefeitura Municipal de Itabirito antes da realização do concurso. Suas atividades ocorrem nas escolas públicas da rede, distribuídas na zona urbana de Itabirito-MG. A respeito da formação dos/das professores/as de Música temos, a partir da leitura dos dados coletados pelo questionário, um panorama onde todos possuem Licenciatura em Música.

Ainda sobre a formação dos/das professores/as, é possível verificar que a formação inicial em nível de graduação (sendo ela bacharelado ou licenciatura) está ligada a três instituições de ensino superior: a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade

Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Minas Gerais, localizadas nas cidades de Ouro Preto e Belo Horizonte, todas no estado de Minas Gerais. Podemos constatar que dois docentes possuem duas graduações.

Figura 3: Gráfico - Professores/as de Música – Por instituição de Formação Inicial.



Fonte: Questionário de Pesquisa elaborado para a composição desta pesquisa: “A transmissão do gosto musical: escutando professores/as de música”, 2014.

Segundo os estudos de Nair Pires (2015) que investiga a formação de educadores/as musicais, por meio dos cursos de licenciatura em Música, no estado de Minas Gerais, pode-se observar que estes ainda estabelecem em seus currículos a ênfase nas questões mais restritas ao conteúdo e à linguagem musical:

A maioria dos cursos coloca a ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrando-se na formação do conhecimento instrumental. Essa forma de distribuição do conhecimento revela não só a presença das dicotomias músico/professor e música/educação, como também a afirmação da identidade do músico em detrimento do professor. (PIRES, 2015, p. 294)

Esta problematização trazida pela autora possibilita-nos uma aproximação das questões trazidas por nosso trabalho, entendendo que a permanência de uma perspectiva, que favorece mais os elementos da linguagem musical, potencializa a formação, que considera o professor como aquele que sabe para se tornar aquele que ensina, e esta racionalidade, segundo Pires (2015) estabelece alguns dilemas de formação:

A racionalidade que hierarquiza é a mesma que torna frágil a identidade e a profissionalidade do professor de música. E nesse dilema da distribuição do conhecimento curricular, está implícita a concepção de que para ser professor de música tem que ser músico instrumentista, tem que saber música. Logo, o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém. (PIRES, 2015, p. 294-295)

A respeito da atuação dos docentes como professores/as de Música, é possível identificar que todos possuem uma trajetória anterior ao exercício da docência no município, conforme nos apontam os dados sobre a experiência com a disciplina Música. Quatro deles/delas responderam que possuem mais de 10 anos de exercício da docência em Música. Dois docentes disseram que atuam com a disciplina há um período entre cinco e dez anos. Os três restantes responderam que iniciaram a carreira e exercem a profissão de professor/a de Música há um período entre um e cinco anos.

A maioria dos/das professores/as possuem experiência com o ensino de música, e com a exceção de três casos, os/as docentes em exercício atuam no município há menos de um ano.

As perguntas anunciadas foram colocadas junto a coleta de trechos da conversação para cruzarmos as diferentes perspectivas que podem surgir dependendo da ferramenta metodológica proposta. Isso nos possibilitou uma análise que buscou ponderar aspectos que emergiram nas falas dos/das professores/as e também na escrita sobre seu entendimento sobre os processos educativos.

Após a aplicação e análise do questionário foram selecionados cinco docentes, que de alguma forma representassem o conjunto de docentes, levando em conta o gênero, a atuação e formação profissional, bem como o tempo de atuação na profissão. O perfil desses docentes descrevemos a seguir, incluindo a filiação ou não à uma religião, dado que nos escapou no questionário.

João é natural de Itabirito-MG e é formado em Licenciatura pela UFOP; tem bacharelado pela UEMG; é o professor com mais tempo de carreira na rede municipal de ensino. Possui experiência com outras instâncias educativas, atuando em cursos técnicos profissionalizantes. Católico, João tem 39 anos de idade, 10 deles dedicados à prática de ensino de música em escola regular.

Tom é natural de Itabirito-MG e é formado em Licenciatura pela UFOP; iniciou seus estudos musicais como autodidata. Possui vasta experiência no campo musical, tanto no âmbito educacional como no profissional. É também músico popular e produtor musical. Sua religião é a católica. Tem 31 anos de idade, mais de cinco deles dedicados à docência no ensino regular. Seu vínculo com a Prefeitura Municipal de Itabirito é permanente.

O professor Gilberto é natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. Sua formação inicial é Licenciatura em Música, pela Universidade Federal de Minas Gerais; possui

Mestrado em Música, pela mesma instituição. É professor efetivo da Prefeitura Municipal de Itabirito, tendo ingressado na rede municipal de ensino em 2014. Já atua como professor de Música há mais de 10 anos, mas está no seu primeiro ano de atuação em Itabirito-MG. Sua religião é a espírita. Gilberto tem 30 anos de idade.

A professora Elis é natural de Juiz de Fora, Minas Gerais. Formada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto, ela possui especialização em Psicopedagogia. Atualmente, é a coordenadora dos/as professores/as de Música e é, também, docente na rede municipal. Recentemente aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Itabirito, Elis já leciona Música há mais de cinco anos e sua carreira no município teve início há cerca de cinco anos. Tem 29 anos de idade e sua religião é a católica.

Caetano é natural de Ouro Preto, Minas Gerais; tem Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto. É membro efetivo da rede municipal de educação de Itabirito-MG, tendo sido aprovado no concurso realizado no final de 2013 e início de 2014.

A seguir, discutiremos como esses/as professores/as de Música articulam suas trajetórias profissionais e suas vivências musicais com a prática docente em Música, relacionando os dados coletados no questionário com o material trazido pelas Conversações. Antes, porém, apresentaremos algumas características da conversação e a trajetória que nos conduziu a tal escolha metodológica.

Terceira Etapa: a Conversação como metodologia de pesquisa em educação

Para a terceira etapa metodológica, planejamos a realização de quatro encontros com os/as professores/as de Música visando continuar nossa investigação a respeito da transmissão do gosto musical de forma mais próxima aos/às docentes. A Conversação foi o instrumento escolhido como norteador dos encontros. Antes de discorrermos sobre esse instrumento, vale explicar como se deu essa escolha e o porquê de termos permanecido nela, mesmo com as especificidades, dificuldades e resistências que a opção por tal caminho nos ofereceu.

A partir da nossa construção teórica, onde a Educação Musical, a História, o gosto musical foram se encontrando numa perspectiva voltada à singularidade e ao posicionamento peculiar dos sujeitos, vislumbramos que todo este trabalho deveria se realizar com uma metodologia para a ida ao campo que trouxesse o sujeito e seu posicionamento sobre a Música e a Educação num primeiro plano. Já não era possível, após nossas escolhas teóricas, sustentar uma metodologia que contemplasse – ou se fundasse em – aspectos fixos e completos da experiência com a Educação. Por isso, a escolha da conversação. Mas como

sustentar uma metodologia vinda do campo clínico? Uma metodologia que o campo Psicanálise e Educação vêm experimentando em suas diversas pesquisas?⁴³.

Além das especificidades do campo, eu, como pesquisador, sujeito governado pelo inconsciente/consciente, cindido em minhas escolhas e posicionamentos, era também (sem saber) governado por minhas resistências. Inicialmente, a questão era: como sustentar uma metodologia clínica sobre a qual não possuo formação? O processo de elaboração de uma autorização para o trabalho com a metodologia em questão se deu em processo nas várias instâncias onde estive transitando: seja em análise; seja como ouvinte de conferências e mesas redondas; seja como aluno da disciplina de Metodologia Científica, e de outras, ao longo do Mestrado; além da participação em outras bancas de defesa. De todas as resistências que se inter cruzaram na minha singularidade, era necessário também ir ao encontro dos/as professores/as de Música e propor-lhes a utilização dessa metodologia.

Mas como propor algo que ainda estava sendo elaborado por mim como pesquisador? Nesse caminho de encontros e desencontros meu com o outro, e com o Outro (o grande Outro lacaniano), como me posicionar? Recuar ou avançar no aceite da metodologia pensada e defendida na construção teórica proposta por nós na pesquisa? Escolhemos avançar, mesmo com as resistências, mesmo mediados pelo saber e pelo não-saber sobre como fazer. Já estava definida na pesquisa a nossa escolha metodológica; ela precisava, então, efetivar-se em mim, como pesquisador. E a questão mais preponderante, essa de caráter objetivo era a percepção de que questionários e entrevistas não alcançariam a questão da pesquisa por nós proposta.

A conversação como metodologia de pesquisa vem sendo utilizada e investigada por diversos/as autores/as, como Miller (2005, 2010); Lacadèe (1999/2000); Miranda (2010); Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), Diniz (2005), Ferraz (2012), entre outros. Discorrendo sobre a conversação nas pesquisas em Educação, as autoras Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), nos informam que

o dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação tem na “associação livre coletivizada” o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, s.p.).

⁴³ As pesquisas no campo Psicanálise e Educação vêm sendo desenvolvidas por programas de Pós-Graduação em todo o país, destacando-se o trabalho desenvolvido no LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais Sobre a Infância – IP/FEUS, com duas seções: São Paulo (USP) e Minas Gerais (UFMG/UFOP). Disponível em: <http://www.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>. Acesso em: 11 de março de 2015 às 21h16.

Nesse sentido, recorreremos à conversação no processo de entendimento das preferências musicais pertencentes a essa cadeia de significantes que perpassam os discursos. Assim, o instrumento de pesquisa se coloca no ambiente escolar, dado como uma formação de interação com o social e norteado pelos saberes da clínica de Psicanálise: “as conversações, instrumento de coleta dos dados no espaço escolar, nosso campo investigativo, são um dispositivo da Psicanálise clínica aplicada ao social e à educação” (MIRANDA, 2010, p. 157).

Ainda nas palavras de Miranda (2010), a construção dos novos saberes que emergem durante a conversação acaba por caracterizá-la como uma prática intervencionista das práticas e ações escolares: “a construção de novos saberes é o que confere à conversação sua conformação intervencionista”. Isso permite uma interrogação aos sintomas que aparecem no campo educativo, proporcionando a abertura para uma mudança de posição em algo que pode estar fixado no ambiente escolar: “se os sintomas dizem de algo que se fixou, o espaço aberto ao exercício do dizer pode provocar mudanças, além de possibilitar que se recolha ali material para análise” (MIRANDA, 2010, p. 157).

Na construção do dizer, elabora-se, fabrica-se. Assim, os sujeitos que participam das conversações conseguem ali sustentar algo de sua singularidade, além de corroborar a construção de novos significantes para o tema abordado:

Isso implica em mudança de posição daquele que propõe a conversação, já que a condução do processo de conversação está fundada na ética da psicanálise, sujeitos desejantes, capazes de sustentar uma experiência de palavra que torne possível o reconhecimento da particularidade dos participantes (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, s.p.).

Sendo assim, a conversação apresenta-nos a possibilidade de interrogar os sujeitos sobre a prática docente em Música e se é possível transmitir o gosto musical próprio dos/as docentes aos/às alunos/as. Diniz (2005) fala-nos que “‘conversar’ em sala de aula sobre um determinado assunto pode produzir um efeito interrogativo junto aos sujeitos sobre os elementos subjetivos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem” (DINIZ, 2005, p. 260). Portanto, ao trazermos os/as docentes em Música para conversar sobre a transmissão no ato educativo, buscaremos também reconhecer neles os aspectos subjetivos que incidem sobre a formação de cada sujeito e da maneira como lidam com os desafios da prática docente em Música.

Para nós interessou buscar nesses encontros com os docentes em Música a localização e a compreensão de possíveis indícios de como ocorre o processo de transmissão

do gosto musical, para cada um dos sujeitos, visando a interrogar, também, sobre suas questões subjetivas perante o saber musical, sendo este sempre da ordem do consciente/inconsciente que operamos desde o início desta pesquisa.

Sobre a opção pela conversação, entendemos também – como sugere Ferraz (2012), que buscou, por meio das conversações, escutar professoras da rede pública municipal de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais – que neste caminho proposto, o da conversação, “nesse lugar de encontros e desencontros, até silêncio é palavra” (FERRAZ, 2012).

Ainda sobre a conversação e sobre o ato de falar, a autora nos apresenta sua leitura sobre Miller (2005), dizendo que a conversação “possibilita não só o deslocamento de saberes fixos que levam à impotência, mas favorece a emergência de um saber novo, ou seja, a emergência de um sujeito” (FERRAZ, 2012, p. 77). Se estamos tratando da prática docente e da transmissão do gosto musical, é através da abordagem da singularidade de cada docente que julgamos pensar como a transmissão aqui colocada impacta cada sujeito, e como este lida com a transmissão (ou não) do seu gosto musical, do seu desejo por música.

Além das características citadas, Miranda (2010) nos chama a atenção para aspectos que organizam também a ida do pesquisador a campo e ilustra como esse pesquisador se organiza para essa ida. Para a autora, “quem dirige as conversações não apresenta soluções para os problemas levantados; a construção é de cada um dentro do grupo, sendo que as ideias de um permitem a reflexão do outro”. Não existe também uma determinação prévia para os resultados obtidos, a produção está dada para o grupo que participa. E é interessante destacar também “o que surge como surpresa, já que o desejo inconsciente inova” (MIRANDA, 2010, p. 157).

Esse sujeito do desejo inconsciente que às vezes nos escapa e pode aparecer nas conversações, segundo Miranda (2010), pode estar nos detalhes. Para a autora:

No detalhe da conversação, o sujeito do inconsciente daria sua entrada, podendo emergir na poética dos caminhos e descaminhos da fala: os equívocos, os lapsos, os erros, os tropeços e mesmo os silêncios, para que o mal-estar dos professores possa se alojar e ser tratado pela palavra (MIRANDA, 2010, p. 164).

Para tentarmos nos aproximar da prática metodológica da conversação, propusemos uma oficina durante a Semana Integrada do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, como experiência piloto. Pela primeira vez, eu estaria na condução da conversação com alunos/as ingressantes no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. De

início, destaco as tensões que emergiram em mim, sobre como conduzir e sustentar interrogações a respeito da construção do gosto musical. No entanto, no encontro com a palavra dos outros sobre o gosto musical, efetivou-se em mim um desejo de sustentar as conversações como metodologia desta pesquisa. Para além das dificuldades iniciais com a metodologia, eu, como pesquisador, me encontrava com a abertura e a circulação dos significantes de todos/as que ali estavam participando. Relações diversas com a música, mas relações intensas: música com dança, música do teatro, música da profissão, música do entretenimento. Nessa pequena experiência, esclarecia-se e fundamentava-se a conversação para além do ouvir dizer e ler sobre uma metodologia específica do campo de Psicanálise e Educação.

Posteriormente, fomos ao encontro dos/das professores/as de Música de Itabirito-MG. Era preciso falar sobre a proposta e propor os encontros. Inicialmente, interditado pelas diversas atribuições da vida dos/as professores/as e musicistas, não pudemos realizar nosso encontro de forma exclusiva para a pesquisa. A solução encontrada, juntamente com a coordenação, foi que nossas conversações seriam realizadas durante a reunião pedagógica semanal, em um tempo cedido pela coordenação. E assim foram programados quatro encontros, que aconteceram entre outubro e novembro de 2014.

Em nossa primeira ida ao campo para realizar as conversações, contamos com a participação da Professora Carla Jatobá, coorientadora deste trabalho, a qual foi um “porto seguro” para mim, somando assim àquela primeira experiência na pedagogia, quando ainda estava inseguro com minha escolha metodológica. A idéia era a de que pudéssemos somar esforços na escuta dos/as professores e colaborar com minha própria escuta na construção da aproximação/afastamento do objeto de pesquisa. Seria assim um olhar de fora sobre professores/as de Música, uma vez que eu também estou implicado e próximo das experiências dos/das professores/as de Música de Itabirito-MG por atuar profissionalmente e morar nesse município. A seguir passaremos a analisar os dados coletados e o material transcrito das conversações.

Na busca de encontrar indícios da transmissão do gosto musical, escutamos os/as professores/as de Música, considerando a dinâmica do inconsciente que pode emergir nas conversações como algo que é próprio e gera significação ao sujeito que a produz. Do material transcrito dos encontros, destacamos as palavras que se fizeram presentes, para elucidar a dinâmica da transmissão, da formação do gosto musical e da atuação docente com a música.

O que nos dizem os/as professores/as sobre a formação do gosto musical?

Fomos a campo, ainda no nosso primeiro contato, propondo aos/às professores/as de Música que pensassem sobre o gosto musical e sua transmissão. O que é esse gosto? Como ele se interpõe nas nossas ações cotidianas como professores/as de Música? O que é a transmissão?

Após esse primeiro contato, programamos quatro encontros, que ocorreram quinzenalmente, na Casa de Cultura Maestro Dunga, espaço habitual de realização das reuniões pedagógicas com os/as professores/as de Música do município de Itabirito-MG.

Optamos por escolher cinco docentes, dentre os dez que pertencem ao quadro efetivo da rede municipal de Educação. Tal escolha baseou-se na análise do material coletado, buscando identificar nas falas o que nos ajudaria a pensar mais nitidamente a questão do gosto musical e sua transmissão, por meio dos relatos das experiências educacionais que cada um estabelece em sua realidade, em sua escola. Escolhemos os/as professores/as Caetano, Tom, João, Gilberto e Elis como já anunciamos acima.

Em nosso primeiro encontro com os/as professores/as, apresentamos a questão do que seria o gosto musical, para nortear as discussões iniciais. No início da conversa⁴⁴, o docente João se expressou, trazendo uma colocação sobre a existência de um paladar auditivo. Segundo ele, é a necessidade de cada ouvido, de cada escuta, que determina nossas escolhas musicais: "A audição é assim como o paladar, é até uma necessidade [...] cada ouvido tem uma necessidade, né?".

O que nos impressionou nessa colocação foi o aparecimento da singularidade sobre o gosto, logo no primeiro momento da conversação. Mas como determinar, ou identificar, a singularidade e a necessidade de cada paladar auditivo num processo tão único? Como se constrói essa necessidade?

Ouvimos recorrentemente que o envolvimento com determinado estilo ou gênero musical está implicado, também, nas relações sociais e emocionais dos sujeitos. Na junção de dois fatores, estaria a construção de um gosto musical singular, como disse o professor Gilberto:

É, são dois crivos na verdade, né? Não são nem duas coisas, uma parte é o social, uma parte é o emocional. Acho que é tudo, o social; o social, para

⁴⁴ O material transcrito encontra-se em posse do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, bem como os termos de livre consentimento assinado pelos/as professores/as de música para a gravação e utilização do material nesta pesquisa.

mim, está envolvido no todo da música, ali, e o emocional também. Só que são dois crivos, duas etapas diferentes. Acho que às vezes tem muitas pessoas que podem chegar primeiro pelo lado emocional e depois passam pelo crivo do social. E às vezes tem outras músicas que podem chegar pelo crivo do social, depois passam pelo crivo do emocional, porque, às vezes, é, às vezes, esse negócio do momento é muito importante mesmo. Tem que ter essas músicas que só vão gostar em determinado momento da sua vida.

A dificuldade encontrada pelo professor Gilberto para determinar o que é social e o que é emocional no relacionamento com a música pode ser vista na fala acima. Não se trata aqui, obviamente, de separar os dois fatores, e nem de pensar como cada parcela do social e do emocional pode nos fazer gostar ou não de determinado gênero ou estilo musical. Mesmo porque a Psicanálise, que serve de referencial teórico na construção da metodologia da conversação, nos alerta para a não existência de tal separação. O que temos são as incidências que constituem o sujeito, conforme nos indica Kupfer (2003, p.40): “esse sujeito assim definido não coincide com o Eu do sujeito. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade”.

Isso nos aproxima da discussão trazida por Pierre Bourdieu (1976), em seus estudos sobre a composição e a estratificação das classes sociais e econômicas. A classe social é algo que nos comporta com todas as destinações possíveis e, de certa forma, também estratifica o gosto e a destinação de bens culturais, e até mesmo musicais. Podemos pensar no crivo social que nos traz o professor Gilberto, mas a percepção dessa destinação é que pode estreitar a relação que acreditamos também existir com a necessidade de audição, do paladar auditivo que o professor João nos apresentou.

A complexidade da definição de como se forma o gosto musical apareceu para a professora Elis enquanto ela acompanhava as discussões e as respostas dos/as outros/as professores/as. Ela se referiu a seu gosto musical como sendo de uma ordem ainda não classificada e determinada em sua vida. Disse-nos que estava acostumada a tocar vários estilos e isso influenciava a definição do seu próprio gosto, que se misturava com suas práticas educativas:

É nessa questão do gosto musical também que eu estava pensando, enquanto eles estavam falando; o meu gosto musical. Qual é o meu gosto? O meu gosto musical? Porque a gente que trabalha com música, também, não sei se eu consigo definir meu gosto musical, porque eu tenho que tirar músicas que meus alunos querem tocar nas minhas aulas particulares. Então, eu ouço muita música de adolescentes, várias músicas que eu não ouviria. E às vezes eu me pego cantando, e eu, sabe, vou ouvindo para aprender.

Seriam os/as professores/as de Música mais vulneráveis à mudança do gosto musical, em virtude da especificidade de lidar cotidianamente com os mais diversos estilos musicais? O que, para nós, determina o gostar ou o não gostar? Vemos que o gosto musical dos/as alunos/as opera também no da professora Elis. Isso nos faz pensar sobre o que deste gosto dos/as alunos/as não estaria também no gosto musical da professora, levando em conta que ela também pode ter alguma necessidade, ou demanda, pela escuta dos gêneros trazidos por eles/elas. Em um nível de envolvimento onde se degusta para ensinar, ou melhor, se ouve para aprender, provavelmente existe também uma aproximação daquele que se coloca – no caso, a professora – em relação ao material musical que busca compreender.

Existiria, para os/as professores/as de Música, um equilíbrio nessa relação, que passa pelo emocional, pelo social e pelo educacional? Vejamos o que nos diz o professor Tom:

Eu acho que tem coisas que às vezes a gente vivencia no social e que não vão me tocar, porque aquele meu momento não me levou a sentir prazer com aquilo ali. É, eu já até dou esse exemplo para muitos alunos meus. Você pode escutar a mesma música por dez anos seguidos, eu sou quase capaz de dizer assim, é impossível você ouvir essa música do mesmo jeito todas as vezes. Eu acho que depois, assim, depois desses processos, vai ficar na sua vida, acho que aquela que atingiu os dois lados [emocional e social], né, aquela que te marcar pelos dois lados, você pode dizer: essa é a minha trilha sonora.

Essa fala do professor Tom surge na sua segunda participação nas conversações, durante o terceiro encontro. É perceptível uma mudança com relação à sua posição inicial a respeito da formação do gosto musical. Sua primeira afirmação, ainda no primeiro encontro, falava de um gosto musical imutável e pessoal. Após afirmar que podemos passar dez anos escutando uma música e não nos sensibilizarmos para o seu conteúdo, ou seja, nos identificarmos com o que está sendo escutado, houve um deslocamento para a aceitação de determinado gênero musical, antes desconsiderado pelo professor Gilberto, devido a suas preferências.

Existirá formação do gosto musical a partir do momento que você é tocado, de algum modo, pelo que está sendo ali ofertado para a escuta. Seria possível, então, encontrar o limite dessa relação, um momento ou uma situação que favorecesse essa sensibilização da escuta, para transformá-la em sua trilha sonora própria? O que nos faz sair dessa escuta de dez anos sem ser fígado por determinada música?

A professora Elis nos sugere que a música é, inevitavelmente, um produto da cultura, das relações humanas. Esse deslocamento, que para Tom e Gilberto está no

emocional e no social, para Elis é também fruto de uma funcionalidade que a música é convocada a cumprir em determinadas ocasiões, com se vê em sua fala:

O gosto, no caso, pode ter muito a ver com a vivência, como ocorre com o evangélico: a música para ele é uma coisa com Deus. Então, ele não está entendendo a música, ou o que ele está entendendo da música já é a mensagem, não é a parte técnica, digamos assim. Então, também, por exemplo, eu vou pra balada, adoro ir em balada, porque balada é ótimo. Aí eu vou gostar da música da balada, porque eu sei dançar bonitinho, para poder chamar a atenção na balada. Não estou entendendo a música, eu estou usando a música da minha forma.

É ela que também nos afirma: “O gostar está nessa mistura, assim, da vivência, não é só a música”. Nesse sentido, é possível recuperar a ideia de que o gostar pode estar além da relação direta com o material musical; trata-se do que vem junto, seja o Deus, a balada, o dançar ou o chamar a atenção, como nos disse a professora Elis. Sobre variantes que conduzem ao gostar, Roland Barthes (2012, p. 42) sugere que “é o sujeito que depressa se encontra na sua estrutura própria, individual: ou desejante, ou perversa, ou paranoica, ou imaginária, ou neurótica – e, bem entendido, também em sua estrutura histórica: alienado pela ideologia, por rotinas de códigos”.

O professor Caetano nos apresentou várias questões a respeito de sua atuação docente, o que nos possibilita pensar que o/a professor/a é também ingrediente dessa mistura que forma o gosto musical. Seu trabalho com a música na escola está dividido entre a música como conteúdo curricular e, também, como conteúdo extracurricular. Na sua experiência extracurricular, Caetano se descreve como tendo uma ligação com a música afro-brasileira, em virtude de suas vivências, ainda criança, com o movimento negro da década de 1980, e, também, porque tem trabalhado com um grupo de percussão com repertório voltado para a música de origem afro-brasileira. Nos raros momentos de definição do gosto musical nas conversações, o professor Caetano nos mostra alguns efeitos dessa explicitação do gosto musical:

Da mesma forma como em um clube que vai ter divulgação lá [na escola], é um tipo de divulgação, você está entendendo. Aí o que é que acontece? Os meninos veem que você está escutando, que aquilo é coerente com você, você fala: não, eu gosto desde criança. Os meninos começam a ver elementos que às vezes expressam o mesmo sentimento deles ali. Então, por exemplo, eu sei que o repertório que eu escuto hoje em dia é muito bem aceito pelos meus alunos. Não tem um dia que eu chego na sala e um menino não fala, por exemplo, “ô professor, põe aquela música lá, de Mandela”, porque a voz do Olodum mostra uma música que fala, porque a música, ela começa: Força [...] liberdade ao povo do pelô, [...]. É da década de 80 e eu

sempre escutei na minha infância. [...]. Coloquei um vídeo. Estou ali fazendo a minha divulgação.

A divulgação do gosto musical pode ou não tocar os/as alunos/as.

Caetano ainda vai além e nos afirma: “quando é coerente comigo, a gente tem uma aula muito interessante”. Sendo assim, poderíamos pensar nessa coerência como algo que tem ligação com a trilha sonora que o professor Caetano montou durante toda sua vida, na incidência do fator social, do emocional e, também, do cultural, que está presente na sua constituição como sujeito. Podemos, inclusive, pensar como o desejo e a “verdade”, ou a “meia verdade”, sobre seu desejo por determinada música trazem, na própria fala do professor, uma caracterização de uma “aula muito interessante”. Indo além, podem estar aqui indícios de uma transmissão, que acontece para o professor Caetano a partir da coerência com seu próprio desejo pela música que ensina.

O significado atribuído por Caetano à música afro-brasileira pode ser visto como um elemento ligado à sua origem familiar, na cidade Ouro Preto-MG. A cidade natal do professor Caetano, como sabemos, estabeleceu-se com uma mistura de povos – em sua maioria, negros africanos que trabalhavam com a extração do ouro, no auge da extração mineral no estado de Minas Gerais.

Em um sentido mais amplo, o gosto musical de Caetano pode estar diretamente ligado aos povos africanos que aqui se estabeleceram. Talvez desse intercruzamento de histórias, da relação do professor Caetano com sua cidade natal e da constituição do seu próprio gosto musical, podemos perceber algo que Caetano tenta estabelecer como natural, mas que incide sobre a transmissão, ou sugestão, do seu gosto musical na constituição do gosto musical dos/das seus/suas alunos/as, que passaram a ver a música de origem afro-brasileira de forma diferenciada, como ele mesmo nos sugere:

Eles sabem que eu gosto de música e tenho, principalmente, uma ligação forte com percussão. Agora, eles já trouxeram, por exemplo, uma música, a gente canta uma música que chama Cordeiro de [...]. Eles trouxeram essa música, [...] em CD. Trouxeram essa música do samba, tocaram para mim [...] eles sabem por que a gente trabalha a música, mas eles não sabem que é axé [...].

Aqui vemos indícios de uma transmissão de gosto musical. Seria na colocação e explicitação do gosto musical que estaria sustentada essa transmissão? Passamos nosso olhar para a investigação do que, para os/as professores/as, seria essa transmissão. Como já enunciado, esse fenômeno da transmissão guarda algo de inesperado e sua observação nem

sempre é possível; porém, como sugere Ginzburg, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la⁴⁵” (GINZBURG, 1995, p. 177).

Para se pensar a transmissão do gosto musical: A imposição, a sugestão, a degustação e a afetação musical

Durante as conversações, muito se discutiu a respeito do que seria a transmissão do gosto musical: uma forma de imposição? Sugestão? Em comum, podemos dizer que a maioria dos/as professores/as participantes iniciou as conversações partindo da premissa de que a imposição do gosto musical é problemática. É necessário respeitar a vivência do/a aluno/a quando se pensa na colocação de um universo novo para ele/ela. Especificamente, quatro dos cinco docentes selecionados para compor esta análise disseram, na resposta ao questionário, que era preciso manter certa flexibilidade e abertura para lidar com a Educação Musical e, também, respeitar a vivência dos/das alunos/as. Percebemos que existe nas respostas algo que diz respeito às vivências anteriores com a música, de forma a não desprezá-las e não cair na armadilha do juízo de valor, que, muitas vezes, carrega-se de preconceitos em relação a determinados estilos.

Mas como retirar da atuação pedagógica o gosto musical? Na continuação das conversações, percebemos que esta é uma das constatações a que o encontro com os/as professores/as de Música pode nos levar. Gilberto nos diz:

Então, qualquer coisa que você for falar, você vai influenciar. E se você também não ficar muito preocupado em não impor nada para o aluno, você não dá aula. [...] se você não deixar a questão do gosto deles dominar, o gosto do aluno dominar toda a aula, você está respeitando só a diversidade entre eles. Às vezes, nem entre eles, está respeitando só o gosto deles, não está respeitando a diversidade com o gosto que você possa levar de outras culturas.

Assim, os/as professores/as nos ajudam a pensar em uma ponte que se estabelece entre eles/elas e os/as alunas. Nessa construção, que pode ser uma passagem de um lugar para outro, de um possuidor a outro, talvez se sustente a ideia de que é necessário dar opções que possam ir além do contexto musical e das vivências que os/as alunos/as tiveram até ali. A professora Elis nos deu o seguinte depoimento:

⁴⁵ O paradigma indiciário descrito por Carlo Ginzburg (1995) fala-nos de uma linha de condução de trabalhos nas Ciências Humanas que surgiu no século XIX e que, até então, não tinha sido consideravelmente teorizada. A perspectiva de trabalho apresentada se refere a uma abordagem daquilo em que geralmente não se investe muita atenção, mas que provavelmente sugere leituras, interpretações ou reconstruções de algo que foi realizado: “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimental diretamente” (GINZBURG, 1995, p. 152).

Estou lembrando aquele trechinho daquela música “Aos meus heróis”, que fala assim: “eu também gosto de dançar o pancadão, mas é saudável te dar outra opção”. A gente tem que dar opções para os alunos. E eu acho, assim, dentro dessa discussão, que eu estou pensando aqui, eu acho que é inevitável a gente não passar o que a gente gosta. Porque é o que a gente conhece melhor. A gente acaba levando o que a gente domina mais, né, que a gente tem essas coisas de levar um repertório, a gente vai levar o que a gente domina mais. O que a gente domina mais provavelmente é o que a gente mais gosta.

Na tentativa de construção dessa ponte que traz novas opções, o que nos parece restar na fala da professora Elis é que nosso gosto musical se sobressai e se externa na busca de conduzir o/a aluno/a por um caminho onde ele/ela possa se aventurar na busca do mesmo sentido, ou outros vários sentidos, que a música suscitou naquele que escolhe outra opção, além do “pancadão”, como diz a letra da música Aos Meus Heróis⁴⁶ citada pela professora.

É visível que a colocação de outra opção não é a garantia de um deslocamento na escuta dos/das alunos/as. O professor Tom afirma que o entendimento, a percepção do material sonoro que está sendo utilizado ali é uma das possibilidades de conduzir o/a aluno/a a uma relação diferenciada com a música:

Eu acho que a gente pode fazer, tipo, a ponte que a gente pode fazer para o pessoal entender, né, é dar um suporte para eles conseguirem perceber melhor, sabe.[...] Então, se você faz essa ponte aí, [...] para a pessoa ter um entendimento de certos elementos, você consegue aguçar a percepção dela, né, através de brincadeiras, jogos, que é uma coisa idiota. Mas você está contribuindo com ela para conseguir perceber.

Numa comparação inusitada, o professor Tom fala-nos que a música é como uma piada, só é possível gostar se entender. Apesar de considerar que a música nos interpela também pelo não entendimento, a percepção e o entendimento do som podem ser uma das formas de aproximar-se das linguagens musicais que não estão circulando na cultura. É necessário admitir que existem – apesar de todo o sistema de informações e comunicação disponíveis hoje – determinados produtos culturais, formas de composição ou gêneros musicais que não são acessados, devido ao desconhecimento e/ou à falta de entendimento daquilo que é produzido. João explica que não se trata de trocar os gêneros musicais ouvidos atualmente por outros; trata-se de um processo de evolução, onde o importante é a aglomeração da diversidade:

⁴⁶ Composição de Julinho Marassi e Gutemberg: “Eu também gosto de dançar o pancadão, mas é saudável te dar outras opções”. Disponível em: <http://www.cifraclub.com.br/julinho-marassi-gutemberg/aos-meus-herois/original.html>. Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

Você tem que trazer o que você acredita, mas você tem que receber também as coisas que o seu aluno acredita. Ele tem que ver a evolução, eu sempre bato nessa questão, e eu entendo que evolução não é você trocar A por B, é você aglomerar A mais B, e você ter condições de falar por que é que A é assim, e por que é que B é assado.

Gilberto ainda destaca a importância de pensar a música na multiplicidade de funções e sentidos que ela carrega, para abrir as possibilidades de escuta, não apenas com as funcionalidades específicas mas também para conduzir a percepção dos/das alunos/as para aquilo que fez com que gostassem de determinado gênero musical: “as músicas tocadas no lugar certo, na hora certa. Agora, o que eu penso, nessa associação, é como que a gente gosta de música, como que o aluno vai gostar, é mais ou menos por aí”. Ele também destaca algo que nos diz sobre a transferência no processo educativo, na relação professor/a x aluno/a: “se o aluno for seu fã, tudo que você falar que gosta, ele vai falar que gosta. Se o aluno for horrível e não gostar de você, tudo que você falar que gosta, ele vai querer ser o contrário, para te confrontar”.

Analisando a afirmação do professor Gilberto, podemos pensar na ideia colocada por Lopes (2011), pois também concordamos com a “tão somente posição” que se estabelece na Educação como forma de sustento do arco da transmissão; é no desejo de querer saber sobre algo, na colocação do/a professor/a no lugar do suposto saber que se pensa nesta relação de ter os/as alunos/as como fãs. Uma relação transferencial, conforme descrevem Lacan (1998, 2010) e Freud (2010c).

No cruzamento dos dados coletados pelo questionário e na análise do material da conversação, algumas considerações podem ser feitas a respeito dos sujeitos aqui selecionados, para nos ajudar a pensar a transmissão do gosto musical na Educação. Tentaremos agora elucidar o que de cada professor/a aqui enfocado pode ser a sustentação daquilo que se pode transmitir de um possuidor ao outro; no caso, o gosto musical.

Modificar o imutável. O que o professor João nos diz tem a ver com este gosto musical que, para ele, inicialmente, parece imutável. Sua opinião a respeito do gosto musical se desloca durante sua fala, porém com a ressalva do que pode ser o nível de envolvimento de cada aluno/a no momento em que se relaciona com a música, considerando sempre os processos de transferência/resistência que estão também nesse jogo. Não se trata de impor, como ele mesmo caracteriza como algo problemático. Trata-se de um conhecimento da vivência do/da aluno/a para lhe apresentar algo que ele/ela desconheça, ou que esteja distante dele/dela. Trata-se de um exercício de descoberta de sentidos musicais, em um novo terreno.

Nas palavras do professor João, às vezes impondo seu gosto você traumatiza, mas a repetição da escuta de determinado estilo sugerido pelo professor pode provocar mudanças naquilo que inicialmente ele chamava de imutável. É possível ouvir a mesma música por dez vezes e encontrar nela diversas sutilezas que nos coloquem a repensar, ou melhor, a ressignificar o gosto e a predileção por aquela música. Ressignificar o imutável. Ressignificar e agregar, sem despir-se do que já se tem. Construir, sem trocar A por B, mas sim agregar A mais B.

Para o professor Tom, a necessidade de cada aluno/a determina suas escolhas musicais, e existe um paladar auditivo que se comporta de acordo com as necessidades do sujeito. Porém, ele acredita que, com a interferência nesse paladar auditivo, é possível fazer com que os/as alunos/as gostem de uma música, compartilhando a forma de escuta; aqui, é possível ir além, dizendo sobre a forma de degustação da música que é trabalhada pelo professor.

Como o próprio Tom afirma, não se trata de uma imposição, mas de um compartilhamento; trata-se de circular sua ideia singular sobre determinada música – ou seu gosto musical –, para que ela seja degustada, mantendo-se a metáfora de que a necessidade do paladar do/da aluno/a, aliada ao trabalho de incentivo à “degustação” de novos estilos possam provocar um deslocamento e uma possível aglomeração de um novo estilo ainda não experimentado.

Obviamente, não nos parece ser um esquema fechado entre o paladar auditivo e a imediata degustação, e posterior incorporação ao gosto singular. Existe um caminho, uma proposta de degustação, e nela talvez esteja o segredo do fazer gostar ou não que o professor Tom nos sugere. Toda essa articulação aparece também na resposta de Tom ao questionário, onde, segundo o professor, tanto na aprendizagem quanto no ensino é necessário o foco na percepção musical.

O professor Gilberto toca na questão da identificação como suporte da ponte que poderá levar os/as alunos/as a entenderem a diversidade que a música comporta em si mesma. É nessa relação com a diversidade que, para ele, e a nosso ver, pode se sustentar a aparição do gosto musical dos/das professores/as de Música, sem se tratar de uma imposição. É um jogo onde professores/as e alunos/as podem se posicionar. Entretanto, é necessário buscar também algo que tenha ligação com o desejo pela música e que, ao mesmo tempo, não desconsidere o gosto musical dos/das alunos/as pela música que escutam, dançam ou praticam. Possibilitar a

diversidade, mas sempre ponderando que ali é o espaço de implicação dos/das professores/as de música. Para o professor Gilberto, não é possível furtar-se da tarefa de transmitir o que se gosta, e também da tarefa de educar, o que, para ele, é inerente e, de certa forma, incontornável.

Já para Elis, o/a professor/a é aquele/a que oferece outra opção; e é de uma mistura que se estabelece o gosto musical; aquele/a que pode deslocar, caso queira, algo na dinâmica da escuta dos/das alunos/as, indo além de suas vivências, dadas como comuns e destinadas aos sujeitos com certo tom de imposição e única opção. A música e suas funções cumprem, de acordo com Elis, um preenchimento na estrutura social ou cultural, sendo responsáveis por atribuir significados distintos para cada sujeito, em cada local. Nesse jogo, o que nos parece mais interessante é a ideia de que múltiplas vivências musicais podem coexistir em um mesmo sujeito, sem que ele abra mão de qualquer experiência, daquilo que em certo momento fez sentido.

Na formação do gosto musical sustenta-se a capacidade do professor de oferecer aos/às alunos/as a possibilidade de incluir na escuta outras vivências, mesmo que deslocadas atemporalmente do cotidiano e da história de vida de cada sujeito. O seu posicionamento a respeito do seu gosto permite a ancoragem do desejo de saber de seus/suas alunos/as sobre uma música que representou o movimento negro da década de 1980, mas que também se mostra atualizada nas constantes e dinâmicas reestruturações da sociedade.

O que, de certa forma, unifica o discurso dos/das professores/as é a possibilidade de abertura para outras escutas que a aula de Música pode representar. Mesmo que essa possibilidade de escuta esteja centrada no gosto musical que os/as professores/as de Música carregam, é isso que esses/as professores/as podem oferecer a seus alunos. É a circulação de um saber que transcende o estilo ou gênero musical, algo que construa novas perspectivas de entendimento do texto musical, mas posto sobre as várias possibilidades e lugares que a música ocupa na escola e, conseqüentemente, na cultura.

Esse pensamento expresso na fala dos/das professores/as é um possível ponto de encontro entre o caminho teórico que percorremos e a visão deles/delas a respeito da prática docente em Música na contemporaneidade. É na circulação do desejo, na busca por novos sentidos, mesmo que singulares, que se pode pensar a disciplina Música. Um caminho aberto, sem a necessidade de um julgamento estético sobre o que é erudito ou popular, que tem um nível maior ou menor de complexidade na composição. Algo que, individualmente, possa

fazer parte da trilha sonora de cada sujeito, afetando sua capacidade de perceber sons e organizações sonoras, para se perceber também, com sua própria afetação musical, como escreveu o autor Luiz (2013):

Penso que questões que dizem respeito à condição que a música “penetra” o sujeito pouco podem ser respondidas, uma vez que cada um se sente afetado pela música por uma vertente muito singular. O que talvez possa ser generalizado é fato de que todos fomos “expostos” a estímulos musicais passíveis de, em algum momento, abrirem conexões com nossa vida psíquica, afetando os meandros da nossa mente (LUIZ, 2013, p. 171).

Para articular esse pensamento a respeito da transmissão do gosto musical, apresentamos, no próximo capítulo, algumas considerações que aproximam a Psicanálise e a Música, no intuito de abordar os meandros que são afetados por nossa exposição à música. O que se segue é uma leitura de autores/as que escreveram sobre a constituição do sujeito para a psicanálise e sobre como podemos pensar teoricamente a música, para atribuir sentidos que vão além da produção artística e consigam abrigar conceitos mais abertos do que pode ser a experiência musical e, em consequência, o que pode ser a experiência estética.

Para além do gosto e sua transmissão: que lugar a música quer na escola?

Escutamos, durante as conversações, algumas queixas sobre a música na escola: “Por que nós, professores de Música, não vemos a escola como um espaço que abriga e comporta as peculiaridades da música?” De certo modo, é necessário estabelecer uma inversão na problematização deste tema. Os/As professores/as de Música se veem como agentes da Educação? Qual é a concepção de Educação que nos norteia? Entre as possibilidades subversivas que a música traz ao espaço escolar, é necessário pensar onde está a capacidade dela de ser algo presente também na Educação, de forma efetiva, sem se tomar por uma recorrente queixa que aquele espaço não foi destinado e autorizado pelas outras disciplinas que reinam nos currículos brasileiros.

A música, elemento da cultura, está autorizada e serve a todos, em praticamente todos os espaços. Solicitar a exclusividade de uma música, que se sustente solitária, é colocá-la no pedestal da pureza de sua produção e fruição artística, e é também negar a humanidade de sua produção, presente nas melodias populares, eruditas, contemporâneas, atonais etc. que sempre se inter cruzaram com os fazeres culturais, sejam eles para a dança, a caça, as cerimônias, a conquista amorosa, a balada, entre outros fins.

Buscamos uma música que costure lados distintos de pensamento e que coloque a Educação e a formação humana em primeiro plano? Músicos ou sujeitos capazes de ir além, de não se paralisar? Penso, após escutar, ler e reler a fala dos/das professores/as de Música, que ela pode ser algo que desloca, algo que tira do lugar. Música para a abertura dos sentidos. Música para todos/as e música de todos/as, porque, se buscarmos a exclusividade baseada nas características apenas estéticas, estaremos ensinando Música pensando que ela é redentora da Educação. Pensemos que, assim como em outras áreas, o que talvez seja possível é contribuir para a formação educacional, buscando deixar de lado a pretensão de a música ser – em cada sujeito com que se relaciona e determina seus gostos e escolhas – a saída perfeita para a impossibilidade e o inesperado da Educação.

Apresentamos a seguir o último capítulo desta dissertação, que tratará da aproximação do campo da Educação Musical com o da Psicanálise.

CAPÍTULO 4: PSICANÁLISE E MÚSICA: ESCUTAS POSSÍVEIS?

O que buscamos neste capítulo é realizar uma articulação entre Psicanálise, Música e Educação, discorrendo sobre conceitos que podem nos ajudar a pensar a transmissão, o gosto musical e a atuação docente em Música. Após entendermos que a transmissão vai além da veiculação de conhecimentos, e que a determinação e a formação do gosto musical dos sujeitos passam por dimensões que vão além do acesso aos bens culturais e ao julgamento estético das obras musicais, concluímos que a articulação que aqui apresentamos pode elucidar outras saídas para o problema colocado, na perspectiva com a qual tentamos operar durante toda a pesquisa.

Entendemos, também, que a Psicanálise, a Música e a Educação já foram entremeadas em outros momentos e por outros/as autores/as, e estes/estas também contribuíram para a elaboração deste capítulo que encerra esta dissertação. Iniciamos essa aproximação trazendo a discussão sobre a noção de sujeito para a Psicanálise, e a forma como ela está também relacionada com a discussão sobre transmissão e a transferência no processo educativo musical.

A discussão sobre a constituição do sujeito trazida por Bastos (2003) mostra-nos que toda a razão da constituição do sujeito está na procura das “relações do sujeito consigo mesmo, do sujeito com o Outro, [e] dele com sua exterioridade” (BASTOS, 2003, p. 93). Além disso, a autora afirma também que seu processo de constituição está mediado “por fatores culturais que dominam os complexos e podem ser compreendidos na medida de sua referência ao objeto” (BASTOS, 2003, p. 93); em nosso caso, poderíamos interrogar: de que forma está ocorrendo essa relação, e como ela impacta o sujeito na cultura e, especificamente, na cultura musical?

Antes, porém, voltemos ao sujeito. Os estudos psicanalíticos nos mostram uma concepção onde indivíduo e sujeito não se confundem. Fink (1998) nos fala um pouco sobre essa noção de sujeito que Lacan buscou estabelecer após a leitura da obra de Freud: “o sujeito lacaniano não é o indivíduo nem o que poderíamos chamar de sujeito consciente (ou o sujeito pensante consciente), em outras palavras, o sujeito a que se refere a maioria da filosofia analítica” (FINK, 1998, p. 56).

O que Sigmund Freud, o fundador da teoria psicanalítica, faz quando introduz o conceito de inconsciente é um descentramento do sujeito, causando uma subversão na

concepção de subjetividade vista até então. Essa subversão surgiu no início do século XX e foi descrita como a terceira ruptura na ilusão narcísica humana.

No texto *Uma dificuldade da Psicanálise*, de 1917, Freud (2010c) nos apresenta as três rupturas na ilusão narcísica humana. A primeira delas está ligada ao nome de Nicolau Copérnico, no século XVI, que afirmou que a nem a Terra e nem o homem eram o centro do Universo. Essa observação, apesar de atribuída a Copérnico, já havia sido proposta pelos pitagóricos, séculos antes, mas se fez audível somente no século XVI. A segunda ilusão foi desconstruída quando Charles Darwin (1809-1882) demonstrou a proximidade do homem aos animais. Segundo Freud, “no curso de sua evolução cultural, o homem se arvorou em senhor das demais criaturas do reino animal. Não satisfeito com esse predomínio, começou a criar um abismo entre sua natureza e a deles” (FREUD, 2010c, p. 183). A aproximação de Charles Darwin da raça humana aos animais, nas palavras de Freud, demonstrou que “o homem não é algo diferente nem melhor que os animais; é ele próprio de origem animal, mais aparentado a algumas espécies, mais distante de outras” (FREUD, 2010c, p. 183).

Assim, a experiência de Freud a respeito do *Inconsciente* sinalizou “que o homem consciente não era dono das suas próprias ações, pois mecanismos do inconsciente governavam a determinação dos seus atos e decisões. Isso descentrou o homem de si mesmo” (PEREZ, 2012, p. 33). Toda a argumentação de Freud (2010b) baseou-se na ideia de encontrar indícios do funcionamento psíquico, e nessa busca ele se deparou com o fato de que os “dados da consciência têm muitas lacunas”; e, também, de que “tanto em pessoas sadias como em doentes verificam-se com frequência atos psíquicos que pressupõem, para sua explicação, outros atos, de que a consciência não dá testemunho” (FREUD, 2010b, p. 101).

A partir daí, passou-se a entender o sujeito como operante entre o consciente e o inconsciente e, nessa dualidade, a “divisão do sujeito vai produzir uma ruptura entre o dizer e o ser” (DINIZ; SANTOS, 2003, p. 141), o que pode provocar um não-saber, tanto para o sujeito em si quanto para o sujeito em sua relação com o mundo. Essa visão, trazida pelo campo psicanalítico, apresenta-se interessantemente colocada num contexto onde as relações do sujeito eram entendidas em torno da razão cartesiana, que mostrava o sujeito como senhor em sua própria casa.

A subversão conceitual trazida pela teoria freudiana, e posteriormente presente na construção do sujeito lacaniano, apresenta-nos a dimensão onde o “Eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 2010c), e sua emergência se dará em momentos ligados ao

inconsciente, aflorados nos atos falhos, nos lapsos de linguagem, nos chistes e nos sonhos. Aqui está o sujeito para a Psicanálise, tensionado entre o consciente e o inconsciente, cindido, operando com dimensões desconhecidas, zonas cegas. É necessário afirmar que a noção de sujeito que aqui apresentamos foi inaugurada por Freud com o conceito de Inconsciente, mas é Lacan que elabora a noção de sujeito com que operamos hoje na Psicanálise.

Assim, articulando a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, com sua forma de constituição e os processos educativos, podemos entender que emerge um saber que é singular e que

é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito. Este saber que trabalha o e no sujeito, às vezes, à sua revelia, interfere nas suas posições diante das diversas situações da vida, interferindo também no trabalho e nas relações educativas (DINIZ; SANTOS, 2003, p. 143).

Tal relação com o saber, que é da ordem do singular, tecida pelo sujeito do inconsciente, liga-se também a um desejo de saber. O desejo no campo psicanalítico remete-nos à sexualidade; as autoras Diniz e Santos (2003, p. 145), falando a partir da leitura de Freud, afirmam que o desejo de saber e a sexualidade fazem parte da intimidade de cada sujeito e estão diretamente e originalmente interligados. Este saber, que interroga o sujeito a respeito de sua constituição, traz uma “dimensão inconsciente do saber”, caracterizando-se também por um não saber.

Pensar as relações educativas remete a uma rede de processos e relações sociais encarnadas em sujeitos singulares e tecidas em torno de um precioso objeto: o saber. Saber sempre incompleto, mobilizador do desejo de saber que, por sua vez, pode se apresentar como desejo de não saber (DINIZ; SANTOS, 2003, p.144).

Podemos pensar, então, que a música pode ser considerada “uma rede de processos e relações sociais”. Ela é também parte deste saber não todo que está dado para o sujeito, que é também “mobilizador de desejo de saber”, segundo as autoras. Nos estudos de Freud, o desejo de saber destina-se à compulsão, à inibição ou à sublimação. Suas observações a respeito destes destinos são extraídas do texto *Leonardo da Vinci e suas lembranças da infância* (1996), estabelecendo a compulsão, a inibição e a sublimação como destinos possíveis do desejo e da relação com o saber – saber elaborado de forma singular e própria de cada sujeito. Sobre o pintor italiano, o que Freud sugere é que a sublimação foi o processo encontrado para potencializar suas capacidades artísticas e intelectuais. Jimenez (1999), apresentando sua leitura sobre o texto freudiano, mostra-nos que

Leonardo da Vinci teria conseguido sublimar as pulsões recalçadas de sua primeira infância; sublimação parcial, mas suficiente para permitir-lhe superar tendências potencialmente neuróticas e deslocá-las ou investi-las em atividades intelectuais e artísticas intensas (JIMENEZ, 1999, p. 266).

De acordo com Roudinesco e Plon (1998), a sublimação é o mecanismo encontrado por Freud que se liga às questões relativas à produção artística, literária e intelectual próprias da atividade humana, “que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 734).

Vemos, então, através da abordagem do conceito de sublimação, que a relação com o saber estabelece-se no relacionamento do desejo e da sexualidade, criando uma rede complexa de significantes que estabelecerão relações que vão além da apropriação e acumulação de conhecimentos. Essa perspectiva, que é a trazida por Diniz e Santos, é também nossa abordagem aqui, se deslocando “da perspectiva adotada, habitualmente, quando se usa o termo conhecimento” (DINIZ; SANTOS, 2003, p.142).

Assim, estamos entendendo que o processo educacional estabelece-se também na admissão de que o inconsciente age à revelia do sujeito. A admissão do Inconsciente traz uma ideia onde iremos operar com dimensões que não são possíveis de atingir na totalidade; algo não será apreensível. Nessa perspectiva, os processos educativos devem ser concebidos como “um fenômeno que não pode ser pensado exclusivamente na concepção da existência de um diálogo que se realiza em plenitude tanto para quem fala quanto para quem escuta” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 81), objetivando uma veiculação de informações que acontece sem perdas. Para nós, conforme elucidado no Capítulo 2, o conceito de transmissão pode auxiliar no entendimento da tarefa do educar, considerando a perda inerente e não a totalidade de nossas ações no campo educacional.

Assim como os outros saberes, a Educação Musical inclui-se neste cenário que também escapa ao sujeito e não acontece na totalidade. Isso nos diz da impossibilidade da transmissão dos saberes musicais em plenitude; há neste fenômeno algo que escapa. Voltando à ideia da transmissão do gosto musical, nosso objeto de pesquisa: a investigação de como se dá a transmissão no processo educativo musical, um fenômeno que acontece inesperadamente (MENDONÇA FILHO, 2001), que se estrutura sobre a ideia da transferência, e que se desloca, ou, pelo menos, interroga os caminhos já constituídos pela Educação Musical. Mas o que é a música?

Entendemos a música como uma das elaborações artísticas humanas; seu uso é estabelecido de acordo com estilo, especificidade e/ou função determinados e, a partir da manipulação dos sons e dos ruídos, ela é constituída ou destinada a cumprir seu papel na cultura. Suas características podem variar de acordo com o uso que se faz do material sonoro, seja para fins ritualísticos, contemplativos, apreciativos, ou até mesmo de lazer e entretenimento:

Para fazer música, as culturas precisam selecionar alguns sons entre outros: já falamos sobre o caráter ordenador de que se investe essa triagem, na qual alguns sons são sacrificados (vale o termo, também nesse sentido), isto é, jogados para a grande reserva dos ruídos, em favor de outros que despontarão como sons musicais doadores de ordem (WISNIK, 1989, p. 59).

Nos diversos contextos em que a música se insere, podemos destacar ou apagar suas funções e a medida de sua utilização. Este conceito de organização dos ruídos em detrimento de outros forja a música e, assim sendo, podemos pensar, como Zampronha (2007), que ela guarda conceitos singulares que a definem como obra de arte, e que há múltiplas interpretações e sentidos para os sujeitos que permitem estabelecer um contato mínimo com a música:

Se música não fala nem pensa, se não se reduz ao que “sentia” o compositor no momento de sua criação, nem ao que se pretende que surgiram as imagens sonoras, as respostas que suscita vão muito além, reconhecidas na ação do chamado jogo poético da linguagem musical. Tendo em conta que a mera combinação dos sons é construção imantada de sentido, deduz-se que a música se constitui verdadeiro objeto material que, entrando pelo ouvido enraíza-se no eu, insere-se num esquema afetivo, estimula atividades corporais e, por sua ludicidade – que não serve a nada servindo a tudo ao mesmo tempo – permite que o ouvinte se revele na escuta sem que ele mesmo se dê conta (ZAMPRONHA, 2007, p. 25-26).

Em seus estudos, Zampronha (2007) nos fala de características básicas da obra musical que possibilitam e suscitam interpretações e análises diversas. A obra musical suscita e permite escutas diversas. Ao se revelar na escuta, que é singular, ela nos diz de algo que é próprio, e que não determina nada em um primeiro momento. A singularidade da escuta é algo do sujeito. Mas por que a música não interessou a Freud?

A música, que não serve a nada servindo a tudo ao mesmo tempo, evoca sensações distintas e particulares nos seus ouvintes. Talvez o que ocorreu a Freud tenha sido o desenvolvimento de uma resistência à percepção do universo dos sons captados pelo ouvido humano, não sendo possível interrogar os efeitos da música, indo além da sua capacidade de

estabelecer sentidos. Lopes (2014) também apresenta-nos uma hipótese do que pode significar o desinteresse de Freud pela música:

Freud gostava das artes, especialmente a literatura e a escultura e, com menos frequência, a pintura. Levava um longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à sua própria maneira, isto é, tentando explicar a si mesmo a que se devia o seu efeito. Mas com a música sentia-se incapaz de fazer isso, por isto sentia-se quase incapaz de obter qualquer prazer. Atrevo-me a dizer que seu espírito racionalista, *enfant de son temps*, junto à aleatoriedade, a ausência de um conteúdo objetivo da própria música defenderam-no de um pensar psicanalítico sobre ela (LOPES, 2014, p. 53).

A música é uma produção diversa e propícia à aleatoriedade. Sobretudo quando pensamos que na produção musical da atualidade é a própria diversidade que possibilita o acesso aos mais diversos gêneros, estilos e composições musicais. Podemos afirmar que a música se interpõe no nosso dia a dia, com as mais variadas formas de acesso, e, também, de escuta. Mas dentro desse universo sonoro, o que faz com que nos liguemos a determinada música, em um cenário que comporta uma multiplicidade de ofertas?

[...] não é difícil perceber que o habitante da urbe está habituado a passear por inúmeros canais de áudio e vídeo, levando, ao limite, a velocidade da percepção, fenômeno que é reforçado pelo excesso sonoro e visual presente não só nas mídias eletrônicas como na própria paisagem urbana que as incorporou (JANOTTI JR., 2004, p. 14).

Nesse universo sonoro, como se dá a escuta e a experiência com a música? É possível pensar que ela já não guarda mais apenas o fazer musical, no sentido da produção artística do material sonoro. Ela ocupa espaços e funções que não dizem e nem revelam sua importância diretamente. Talvez ela seja a tentativa de tapar um buraco que está posto para o ser humano em suas relações consigo mesmo e com o outro. Um eterno vazio, a falta que nos interpela e nos diz de nossa incompletude. Esta aparição “velada” está nos mais diversos espaços, seja no restaurante ou no fone de ouvido que transita solitário. Mas que escuta é esta?

A escolha musical, tanto de quem é exposto à música escolhida para o ambiente, e que por ela é afetado, seja por aceitação ou negação, quanto as selecionadas para compor a *playlist* de um celular que toca durante o percurso até o trabalho, é fruto de algo que nos toca. O gosto, ou predileção, por determinado gênero musical não é formado apenas por fatores sociais, ou somente emocionais; vimos durante a pesquisa que a escolha é uma aglomeração de significados e funções que a música pode ter e nos dar. Por ela, podemos nos identificar

com determinado grupo, podemos nos organizar socialmente, ou até mesmo nos rebelar contra o meio social.

Nesse sentido, o trabalho de Leonardo Luiz (2013) mostra-nos, através da análise de três casos clínicos, as relações que envolvem a música durante a análise. O autor estabelece a música como um importante elemento de significação e identificação para os sujeitos que se submetem ao tratamento psicanalítico. Com a abordagem de três casos clínicos, *Priscila*, *Charles* e *Helena*, o autor discorre sobre como cada paciente, a seu modo, trouxe em sua constituição psíquica elementos musicais relevantes ligados ao estilo musical ouvido ou praticado. Na leitura do gosto singular de cada paciente, Luiz (2013) nos mostra como determinada trilha sonora pode organizar ou desorganizar a vida psíquica de seus pacientes.

Pensemos, então, nesta música que está na cultura, na prática do cotidiano, e nos objetivos da Educação Musical que agora integra o currículo da escola pública brasileira. Os/as educadores/as musicais estão ali na escola, buscando trazer a música para a rotina da escola, com todas suas peculiaridades e conceitos. Podemos dizer que existe predileções diferentes e diversas no encontro da sala de aula. O que o estudo da música pode oferecer para a escuta diária dos/das alunos/as que já se relacionam com a música na cultura?

Se a relação com a música se dá pela escuta, principalmente, e esta é individual e singular, é este o lugar onde se promove o encontro com a música, onde estariam operando os/as educadores/as musicais. Tal afirmação é pertinente, pois o que está em jogo na relação com a Educação Musical só se revela através da escuta. Mas o que o estudo, a prática e a aproximação com a música nos causam nesta escuta? Seria possível promover deslocamentos na escuta que proporcionassem outras relações ainda mais singulares com o material sonoro?

Antes, porém, pensemos juntamente com Roland Barthes sobre o que é a escuta. Em seu ensaio *A Escuta* (1982), o autor nos diz de algumas especificidades do escutar e dos tipos de escuta. Para Barthes, o ouvir está ligado à fisiologia. A escuta já é uma tarefa psicológica. Conceituando a escuta, ele considera que existem três tipos possíveis: uma primeira, que é um índice; escuta-se algo que nos põe em alerta. O segundo tipo é uma espécie de decifração. Posteriormente, a percepção do som busca colocar-se em trabalho para decifrar o som ou ruído que foi emitido. A terceira concepção, em Barthes, é próxima da realidade freudiana, não podendo ser concebida sem a ideia de existir de inconsciente para inconsciente.

Segundo o autor, “a audição parece estar essencialmente ligada à avaliação da situação espaço-temporal (o homem a ela, a visão, o animal, o olfato)”. É nesta percepção do espaço e do tempo que a escuta coloca-se como ferramenta de uma organização que considera níveis de “distanciamento” e “aproximação”: “construída a partir da audição, a escuta, de um ponto de vista antropológico, é o sentido por excelência do espaço e do tempo através da captação dos graus de distanciamento e de aproximação regulares da estimulação sonora” (BARTHES, 1982, p. 218). Esta escuta é o que Barthes chama de “exercício de uma função de inteligência, isto é, seleção.” Ela é capaz de “captar tudo o que pode vir perturbar o sistema territorial; é uma defesa contra a surpresa” (BARTHES, 1982, p. 219).

A partir desse exercício de percepção do todo, Barthes considera que passa a operar uma escuta que é a do sentido:

O que é escutado já não é o possível (a presa, a ameaça, ou o objeto que passa sem prevenir), é o mistério: aquilo que, escondido na realidade, só pode vir à consciência humana através de um código, que simultaneamente serve para cifrar esta realidade e para decifrá-la (BARTHES, 1982, p. 220).

A tentativa de decifração do código captado pela escuta é o que faz aparecer também o terceiro tipo de escuta que, para Barthes (1982), é a escuta psicanalítica:

Da mesma forma que a primeira escuta transforma o ruído em índice, esta segunda escuta metamorfoseia o homem em ser dual: a interpelação conduz a uma interlocução em que o silêncio do ouvinte seria tão ativo quanto a palavra do locutor: a escuta fala, poderíamos dizer: é nesta fase (ou histórica ou estrutural) que intervém a escuta psicanalítica (BARTHES, 1982, p. 222).

Mas o que seria a escuta psicanalítica? Freud, em seu texto *Conselhos para jovens médicos* (2010a), discorreu sobre a técnica da escuta psicanalítica, e isso pode nos ajudar a pensar o que desta escuta psicanalítica pode haver na escuta musical.

A técnica, contudo, é muito simples. Como se verá, ela rejeita o emprego de qualquer expediente especial (mesmo de tomar notas). Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma “atenção uniformemente suspensa” (como a denominei) em face de tudo o que se escuta (FREUD, 2010a).

Na escuta de um som, que é “um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão”, dispense-se fins diversos. “A música é capaz de distender e contrair, de expandir e suspender, e condensar e deslocar aqueles acentos que acompanham todas as percepções. Existe nela uma gesticulação fantasmática, que está como que modelando objetos interiores” (WISNIK, 1989, p. 30).

Nesse movimento de fluidez e dinâmica que a percepção dos sons e da música se estabelece, Barthes ainda nos indica que a aproximação entre a escuta psicanalítica e a escuta musical dá-se também por uma tentativa de comunicação entre dois sujeitos que estão implicados no jogo da emissão, ou produção sonora, e da recepção e decifração da mensagem. É o que na Psicanálise está registrado, e aqui já foi mencionado: a escuta também fala. Sobre o que era dado anteriormente como um campo onde a escuta fixa-se apenas no indiciário e na decifração consciente, a escuta psicanalítica se interpõe nos dizendo de algo que “varre lugares desconhecidos”.

O autor Luiz (2013) expressa sua leitura a respeito da aproximação de Barthes, no que se refere aos tipos de escuta – psicanalítica e musical:

Para Barthes, a escuta psicanalítica é como a atenção flutuante e a escuta flexível, entre o engajamento teórico e o deixar vir, que permite prestar ouvido ao inconsciente. Na obra musical, seria revelada uma escuta, não mais imediata ou linear, mas uma narrativa musicológica – abstrata, não decifrável imediatamente em palavras; uma narrativa de entrelinhas, de percepções (LUIZ, 2013, p. 52).

Assim, a escuta “se lança sem cessar no jogo da transferência, de uma significância geral, que já não é concebível sem a intervenção do inconsciente” (LUIZ, 2013, p. 52). As ferramentas que a escuta psicanalítica utiliza aparecem também no processo de escuta da música. Essa aproximação sugere-nos uma solução para lidar com a escuta do novo, do distinto, divergente da escuta linear: servir o ouvido ao inconsciente e dar-lhe autonomia na recepção.

Podemos pensar, então, que o deslocamento para outra escuta, que fuja do linear e do imediato, seria um dos objetivos da Educação Musical. É na forma da escuta que os/as educadores/as musicais poderiam estabelecer também uma nova forma de pensar o ensino de música. Ensinar música para desenvolver a escuta. A partir de outras construções, isso seria possível, inclusive com intermediação do saber musical do/da educador/a.

Porém, isso não nos diz que necessariamente nos processos educacionais musicais constrói-se uma escuta “total”, mas sim, que neles estejam sentidos que nos encaminham para a suspensão da atenção e da necessidade de captação do todo, deixando a música falar no sujeito, nas suas dimensões conscientes/inconscientes, trazendo para este uma possibilidade de relacionamento singular com o que foi ouvido, interferindo ou não na subjetividade. Assim, mesmo de forma dispersa, aquela música, vai falar “à revelia no sujeito”,

intrometendo-se em dimensões desconhecidas, ou melhor, dimensões que ainda não foram consideradas para quem escuta, para quem se apropria da linguagem musical.

Na pesquisa de Esperidião (2012), a Educação Musical relaciona-se diretamente com os desafios contemporâneos, somando-se ainda outras questões:

Examinando o panorama educacional brasileiro da atualidade, o professor de música enfrenta desafios, além do mal-estar da civilização, pois nem sequer a música, como disciplina escolar, é compreendida e considerada como uma área de conhecimento pelos colegas, pais, alunos e equipe diretiva da escola. Quase sempre, a música é vista como um lazer ou entretenimento para a comunidade, podendo ser dispensável dos currículos, mas indispensável das festas e comemorações escolares (ESPERIDIÃO, 2012 p. 77).

Esta queixa, comum aos/às educadores/as musicais, é intensificada pela questão do mercado musical, que contribuiu significativamente para um desgaste entre os sentidos iniciais da Educação Musical, trazendo um panorama onde a escuta de qualquer que seja o estilo ou caráter musical se transfigura, deixando infiltrar, na sociedade e na cultura, certo desinteresse pela música como obra de arte. Incidente também na constituição dos sujeitos, a música elemento da cultura pode forjar-se na não captura do que é realmente o sujeito. Fruto da linguagem, ele se organiza na singularidade, mesmo sobre os efeitos do Outro que está em sua constituição, seja ele cultura, seja linguagem.

Mas em relação à música, à escuta musical e à “afetação musical”, o que nos garante nesta busca do singular neste lugar do artístico musical? Só o gosto musical é capaz de revelar, de certo modo, o traço de um sujeito. Estou ali, apresentado naquilo que me afetou ou incidiu na minha constituição como sujeito, ou pelo efeito de um grande Outro que trouxe determinada música, ou um Outro que me explica e introduz a música que hoje é incorporada à minha trilha sonora. É algo que muitas vezes não se nomeia, mas que é evidente na construção de uma predileção por determinados gêneros ou estilos musicais, por vezes só percebido *à posteriore*.

E nesta constante construção da formação dos gostos musicais permanece uma cadeia eterna de influências, sugestões, imposições e afetações musicais. Sujeitos que transmitem a outros aquilo que é seu. Aquilo que se possui e, numa abertura para o outro, se faz passar de um ponto a outro. De um sujeito a outro, no jogo da transmissão e da transferência/resistência que elabora suas regras sobre a suposição do que pode ser gostar de música.

Considerações finais

“Começou a obra; empregou tudo, arrojo, paciência, meditação, e até os caprichos do acaso, como fizera outrora, imitando Mozart. Releu e estudou o Réquiem deste autor. Passaram-se semanas e meses. A obra, célebre a princípio, afrouxou o andar. Pestana tinha altos e baixos. Ora achava-a incompleta, não lhe sentia a alma sacra, nem ideia, nem inspiração, nem método; ora elevava-se-lhe o coração e trabalhava com vigor. Oito meses, nove, dez, onze, e o réquiem não estava concluído. Redobrou de esforços; esqueceu lições e amizades. Tinha refeito muitas vezes a obra; mas agora queria concluí-la, fosse como fosse”.

Um homem célebre, Machado de Assis.

A dissertação é como uma obra musical. Assim como Pestana, chega um momento em que é preciso concluir, seja como for. Conclusão aberta, conclusão reticente, barrada pelo tempo cronológico, pela limitação que se apresenta como demarcador do tempo de conclusão de uma pesquisa de Mestrado. A obra que aqui se apresenta foi fruto de “arrojo, paciência, meditação, caprichos do acaso. Afrouxou o andar, achava-se incompleta, ora elevava-se-lhe o coração e trabalhava com vigor”. É também um Réquiem. Próximo ao de W. A. Mozart, que deixou trechos para serem terminados. Sua trama composicional foi sendo desenvolvida também na mudança do seu compositor. Algo que no início operava na busca de um saber completo foi, durante os meses de trabalho, nos revelando que no trabalho acadêmico existe mais da intuição do pesquisador do que se pode imaginar (do que eu imaginaria para meu trabalho de pesquisa). E foi nesta transformação, “a dura penas”, do pesquisador, que, lentamente, este *Réquiem* foi pensado/sentido para dar conta do saber não-todo, incompleto. Na composição desta dissertação, o que vigorou intensamente foi essa dimensão de um não-saber, para a construção de algo que é novo, sem dúvida ficcional, mas ao mesmo tempo reconhecido como um saber singular.

O que podemos afirmar é que os relatos das experiências que envolveram esta pesquisa, e que foram expostos aqui, fazem parte também de uma conclusão de pesquisa que precisa enquadrar-se aos prazos e às regras objetivas. O que permanece em trabalho, ou ainda trabalhando em mim como pesquisador, é a questão que se enuncia, longe de ser completa, porque é possível dizer que existe algo na partitura que precisa ser completo, que pode ser preenchido também pelo não-saber, que também é operante de saber, que nos circunda e ainda produz, trabalha e dispara seus efeitos neste constante acerto de contas com o passado, que é a pesquisa acadêmica (LOPES, 2012).

Retomando o que foi exposto nesta pesquisa, podemos afirmar que são indícios o que aqui recolhemos e tentamos elucidar como sendo a transmissão do gosto musical na

prática docente. Vimos, tanto com a teoria quanto com o encontro com a fala dos/das professores/as, que o que opera sempre neste processo é o inesperado, como já sugeria Mendonça Filho (2001). É sem dúvida a partir desses indícios que devemos sugerir algo que possa colaborar e contribuir para novos sentidos na formação para a Educação Musical, tão jovem e ainda em busca de sentidos para sua existência dentro da escola regular, no ensino formal.

A aproximação com a captura do resto, aquilo que nos atravessa com pouca iluminação, do indiciário, nos diz fortemente sobre o que realmente acontece neste fenômeno que chamamos de transmissão. Não sabemos a fórmula, mas vemos quando o resultado aparece. É disso que se trata captar algo de que às vezes não damos conta, em virtude da amplitude de acontecimentos que ocorrem na sala de aula.

Vimos, no primeiro capítulo, que a Educação Musical brasileira, em decorrência da construção histórica do país, ainda sofre com as influências externas, o que obviamente não descarta a existência das práticas genuinamente brasileiras, que ocorrem distantes do discurso da História e da academia. Nessas práticas, nos diz Fonterrada (2005), encontram-se diversas formas de se fazer e estabelecer o ensino de música. Talvez aquilo que não está formalizado (descrito em normas, dentro de escolas de formação de professores/as de Música) seja de certa forma mais próximo da circulação de um desejo por música que opera na circulação dos saberes musicais.

No segundo capítulo, tratamos do gosto musical como sendo um conceito de difícil definição e extremamente singular. Nessa perspectiva, entendemos as influências sociais, históricas e econômicas dos indivíduos, mas não descartamos que se trata de desenvolver um nível de afetação musical, como nos indica Luiz (2013), podendo assim alcançar o sujeito. Acreditamos que essa perspectiva de afetação musical é a que se apresenta na prática dos/das professores/as de Música, sustentando no arco da transmissão o seu desejo por música, e indo além para o estabelecimento de uma posição de suposto saber, onde o desejo do/da aluno/a possa atracar, estabelecendo então um transferência, que se dá com similaridade; a transferência na relação analítica e que pode facilitar e proporcionar a fruição do aprendizado, não a partir das técnicas e dos métodos, e sim a partir de uma posição onde estão colocados/as professores/as e alunos/as (Lopes, 2001).

No Capítulo 3, onde tratamos dos aspectos metodológicos desta pesquisa, buscamos articular a opção por uma metodologia que atendesse às características e aos

conceitos de transmissão e gosto musical, conceitos que apresentamos nos capítulos iniciais desta dissertação. Não era possível operar com uma metodologia que desconsiderasse as características singulares que tentamos defender, tanto na transmissão quanto no gosto musical. A aposta no cruzamento dos dados objetivos do questionário com o exercício da fala dos/das professores/as foi a saída que encontramos para tratar da singularidade que buscávamos para entender a transmissão do gosto musical.

Tal escolha, conforme narramos, não se deu de forma tranquila, sobretudo para mim, o pesquisador. Era como se tudo o que buscássemos ainda não estivesse bem resolvido na minha escolha consciente. De certa forma, a elaboração veio com o tempo e com a entrada no campo e à experiência das conversações. Pois é assim que se faz, como nos diz Freud (2010b, 153): “apenas a experiência e os prejuízos nos tornam sábios”. Sábios de um saber que também considera o não-saber. O saber incompleto, não-todo e bem descrito por Diniz (2005), em seus estudos sobre a relação com o saber na Psicanálise, evidenciando assim o conflito entre conhecer e saber.

Assim, as conversações aconteceram na busca onde nós, professores/as de Música (também me incluo como docente em música), nos interrogávamos como se dava a construção do gosto musical, e se era possível ocorrer em nossa prática a transmissão do referido gosto (aqui o necessário distanciamento da escuta do pesquisador se fez necessária). E foi na busca dessas construções que nos deparamos com as difíceis e conflituosas ideias que percorrem o campo educativo, seja a respeito do espaço da música na escola, seja na relação e no entendimento dos/das professores/as de Música sobre a estrutura escolar, seja na relação entre professores/as e alunos/as, seja na relação educador/pesquisador.

No vasto campo das possibilidades que a Educação e suas peculiaridades nos apresentam, os/as professores/as externaram não só seu ponto de vista a respeito da transmissão e do gosto musical, mas também sobre sua formação e os aspectos que os levaram a escolher o caminho da Licenciatura em Música. Muitas vezes, o que ouvimos foi o relato de acontecimentos e pessoas que influenciaram e ajudaram todos/as a seguir o caminho da música e da Educação. Figuras como pais, mães, professores/as, amigos/as exerceram sua influência positiva, ou negativa, sobre eles/elas no caminho da escolha pela música e pelo ensino de música. O desejo que em muitos estava resguardado foi despertado por essas pessoas que os cercavam e os fizeram trilhar o caminho da Educação pela Música.

Durante toda a análise do material transcrito das conversações, realizamos escolhas que se aproximaram da nossa questão inicial: afinal, é possível ou não transmitir nosso gosto musical? O que escutamos claramente foi um desejo de se colocar para os/as alunos/as algo que fosse além de sua própria realidade, mas com o compromisso de se distanciar da imposição. Transformar o imutável, explicar o que está ouvindo. Descobrir o prazer existente em cada coisa para gostar, citando Montesquieu (2005), para verificar a possibilidade de ser afetado por aquilo que está ali, no gosto do outro.

Pensamos, então, na costura deste gosto, que é do outro, na perspectiva da transmissão, da transferência, que se coloca como um fenômeno que nos interpela e se estabelece na relação dos sujeitos na sala de aula. Isso também aparece na fala dos/das professores/as, nomeado como afetividade ou simpatia que favorece a determinação do sucesso ou insucesso das aulas de música. Porém, sabemos que não se trata apenas de uma questão objetiva e direta, é algo mais. O que a escola significa e os efeitos que ela produz são maiores. As questões estão no jogo, resta-nos percebê-las, para que a angústia que vem juntamente com o ambiente escolar não seja paralizante.

Apresentamos no Capítulo 4 nossa leitura baseada em autores que nos serviram de incenso, como nos diz Eliane Marta (LOPES, 2001), mas nos fizeram companhia, desenvolvendo uma perspectiva de abordagem da Música, da Psicanálise e da Educação. Sugerimos, naquele capítulo, alguns relacionamentos entre as áreas, buscando compreender como cada sujeito pode lidar com as questões da contemporaneidade que incidem sobre a prática docente e sobre o processo educativo. Numa perspectiva freudiana da relação com o saber e o sujeito cindido, conforme nos informa Lacan, pensamos esse capítulo como uma forma de repensar os sentidos da Educação Musical, e também como um modo de pensar e lidar com a dualidade consciente/inconsciente que está posta para nós como sendo uma condição de existência.

Para além, trouxemos o autor Roland Barthes, que escreveu sobre a Escuta (1982); através da leitura do seu ensaio, discorreremos no capítulo sobre as possibilidades de os/as educadores/as musicais lidarem com a escuta, sendo ela uma ferramenta importante na elaboração sobre o conhecimento musical. O que a música quer disso? Em que isso pode ser útil à Educação Musical? Foi também neste sentido que apresentamos esta dissertação. Algo que se iniciou como um desejo de transmissão de um gosto musical “superior”, pertencente aos/às professores/as de Música, para um deslocamento onde não existe a possibilidade de pensarmos mais a música como algo que se dá na erudição e no fechamento. Ela está por todo

lado e, de toda forma, impregna relações humanas. Aquilo que pensamos ser a música boa e de qualidade para nós, não será, sem sombra de dúvidas, a música de qualidade para outro sujeito com outra realidade e singularidade.

Mas como se organizar dentro das infinitas possibilidades que a música oferece? O gosto que aqui trazemos como objeto não se trata apenas do julgamento estético, é algo que vai além. Foi o que descobri na pesquisa... inicialmente me perguntava acerca da transmissão do gosto, valorizando inconscientemente a música erudita como sendo a “verdadeira” Música. Aproximo como ideia final então, a de que o gosto é o próprio gozo⁴⁷ do sujeito. A busca do prazer e a repetição daquilo que fez sentido ao Eu. Então, deste prazer/desprazer do entendimento é que nasce o gosto? Aqui fica a abertura de um sentido da transmissão do gozo provocado pela escuta e pela música; não é o que buscam os/as professores/as de Música? Fica aqui essa questão para continuar trabalhando...gozo e estilo se confundem?

⁴⁷ Raramente utilizado por Sigmund Freud, o termo gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi repensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas de sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino (ou gozo dito suplementar) (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 299).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W., HORKHEIMER, M. *A indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. Dialética do esclarecimento*. 2.ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986. p. 113-156.

AGUIAR, Lielva Azevedo. *"Agora um pouco da política sertaneja": A trajetória da família Teixeira no Alto Sertão da Bahia (Caetité, 1885-1924)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – UNEB, Santo Antônio de Jesus: 2011.

ALVES, Rubem. *Conversas sobre Educação*. Campinas, SP: Versus Editora, 2003.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

ASSIS, Machado de. *Várias Histórias: Um homem célebre*. Edição preparada: Hélio Seixas Guimarães. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BARTHES. *O Óbvio e o Obtuso, Ensaios Críticos III*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982. [1976].

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

BENNETT, Roy. *Uma breve história da Música*. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

BOURDIEU, P. ; SAINT-MARTIN, M. *Goffts de classe et styles de vie*. Traduzido por Paula Montero. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 5, out. 1976.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. *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>. Acesso em: 03 de março de 2014.

CASTAGNA, Paulo Augusto. *Música na América Portuguesa*. In: MORAES, José Gerado Vinci de. SALIBA, Elias Thomé. *História e Música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010.

CESPEDES, Fernando Garbini. *Todos somos DJs: como as redes sociais digitais amplificam a voz do homem comum e alteram os processos de construção do gosto musical*. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DE CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 24, p. 25-33, set. 2010.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Legislação brasileira para o ensino de artes e música 1920 a 1996. Anais eletrônicos do *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012.

DINIZ, Margareth. *O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito, o saber e as práticas educativas. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação Musical e Formação de Professores: Suíte e variações sobre o tema*. São Paulo: Globus Editora, 2012. (Coleção Cultura e Educação).

ESTEBAN, M. Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Ed. Artmed: Porto Alegre, 2010.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 11-26, set. 2006.

FERNANDES, José Nunes. *História da Educação Musical Brasileira: o alto nível de ensino musical e o pioneirismo do Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (RJ) – (1950 a 1989)*. XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

FERRAZ, Claudia Itaborahy. *A mulher professora e seus tropeços diante da diferença*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A educação musical do século XX: os métodos tradicionais*. In: *A música na Escola*. Ebook: 2012.

FINK, Bruce. *O sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREUD Sigmund. Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1909].

FREUD, Sigmund. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (o caso Schreber), artigos sobre técnica e outros textos (1911 – 1913). In: *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a, v. X.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos. (1914 - 1916). In: *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras 2010b, v. XII.

FREUD, Sigmund. História de uma neurose infantil (“O Homem dos Lobos”), Além do Princípio do Prazer e Outros Textos (1917-1920). In: *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras 2010c, v. XIV.

FREUD, Sigmund. Análise Terminável e Interminável (1937-1939). In: *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d, v. XXIII.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Ed. Gradiva, 2007.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios: 1875–1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLER, Marcos. Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759). 2006. 949 f. (Doutorado em Musicologia). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

JANOTTI JR, Jeder. *Aumenta que isso ai é rock and roll: mídia, gênero musical e identidade*. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

JANOTTI JR, Jeder. Gêneros musicais, performance, afeto e ritmo: uma proposta de análise da música popular massiva. *Revista Contemporânea*, Salvador, v. 2, n. 2, 2004.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

KOELLREUTTER, Hans Joaquim. *Discurso de encerramento do XXVII Curso Internacional de Férias da Pro Arte (Teresópolis)*. Intercambio – Economia e Cultura, N.º10/12. Rio de Janeiro/São Paulo: PRO ARTE, p.21-24, 1977.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

LACADEÉ, Philippe ; MONIER, Françoise (orgs.). *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant. Paris, 1999/2000. brochure.

LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 8: A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LANA, Éric Vinicius de Aguiar. *As partituras veiculadas em O Malho e o seu leitor modelo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio Verde, 2011.

LANGE, Francisco Curt. *História da Música nas irmandades de Vila Rica*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial (Conselho Estadual de Cultura), 1981.

LEMOS JUNIOR, W. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 27, p. 67-80. jan./abr. 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O professor é um mestre? In: MRECH, Leny Magalhães (Org.) *O impacto da Psicanálise na educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A palavra escreve. *Revista Teias*, v. 14, n. 28, p. 279-307, maio/ago. 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (textos); VARTULI, Sylvia (*design*). *Querido Alguém*. Belo Horizonte: Ed. das Autoras, 2014.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papyrus, 2003.

LUIZ, Leonardo. *Música no divã: sonoridades psicanalíticas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

MATOS, Andréa de Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid; OLIVEIRA, Fabiana de Castro. *Maria e Farid: libaneses de origem, brasileiros de coração*. Belo Horizonte: Ed. Gomes, 2013.

MENDONÇA FILHO, João Batista. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

MENDONÇA FILHO, João Batista. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. In: LOPES Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MILLER. *Uma conversa sobre amor*. Tradução de Marcia Mello de Lima. Opção Lacaniana online nova série. Ano 1. Número 2. Julho de 2010.

MILLER, Jacques-Alain et alli. *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta*. Belo Horizonte: Editora Formato, 2001.

MIRANDA, Margarete Parreira. *O mal estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. *Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa*. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 03 de agosto de 2014.

MONTEIRO, Maurício. *A construção do Gosto: Música e sociedade na corte do Rio de Janeiro 1808 – 1821*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O gosto*. Tradução e posfácio de Teixeira Coelho. São Paulo: Iluminuras, 2005.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: 1955.

NOLASCO, Emílio Faustino. *Itabirito em Revista*. Editora FAPI, 2007.

NOGUEIRA, Ilza. O modelo atual da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. *Revista da ABEM*, n. 4, setembro de 1997.

OLIVEIRA, José Carlos (org.). *Breves histórias de Itabirito, da Usina Esperança e do Circuito VDL*. Belo Horizonte: Artes Gráficas Formato, 2013.

PAOLIELLO, Guilherme. *A circulação da linguagem musical: o caso da Fundação de Educação Artística (FEA – MG)*. 2007. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEDROSA, Filipe Nolasco. *A música de Eduardo Souto em um acervo particular*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

PEREIRA, Hélcio Rodrigues. *Botão de Rosa, Padre Francisco Xavier Gomes, uma relevante obra para os meninos cantores da cidade de Itabirito*. 2012. Monografia (Pós-Graduação *Latu Sensu* Música Brasileira) – Práticas interpretativas da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012.

PEREZ, Daniel Omar. *O inconsciente: onde mora o desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PBID música*. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

REIS, Carla Silva. *Trajetórias em Contraponto: uma abordagem microsociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras*. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RONCIÈRE, Charles de la. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. In: ARIÈS, Phillipe; DUBY, Georges (orgs.). *História da vida privada: da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2012.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEREN, Lucas. *Gosto, Música e Juventude*. São Paulo: Annablume, 2011.

SIMÕES, Thays Peneda. *O gesto corporal na performance coral: estudo de dois grupos corais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música, vertente performance em Canto) – Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal, 2012.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, pp. 45-52, set. 2008.

SPITZER, Carlos. *Dicionário Analógico da Língua portuguesa*. 2ª Edição. Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre: Editora Globo.

SWANWICK, Keith. *Música, Mente e Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Clotildes Avellar (org.). *Pra ver a banda tocar: Educação patrimonial em Mariana*. Prefeitura Municipal de Mariana: 2008.

TRINDADE, Jaelson Bitran. A produção de arquitetura nas Minas Gerais na Província do Brasil. 2002. 388 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

VIANA, Fábio Henrique. *A Paisagem sonora de Vila Rica e a música barroca das Minas Gerais (1711 – 1822)*. 2011. 203 f. (Tese Doutorado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

ANEXO – PROFESSORES/AS DE MÚSICA – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS CONVERSACIONES

Professor: João
Natural de Itabirito-Minas Gerais, João é formado em Licenciatura pela UFOP e bacharelado pela UEMG. É o professor com mais tempo de carreira na rede municipal de ensino. Possui experiência com outras instâncias educativas, como cursos técnicos profissionalizantes. Católico, tem 39 anos de idade, 10 deles dedicados à prática de ensino de música na escola regular.
Elementos destacados na aprendizagem como docente em Música
"Minha formação foi iniciada em corporações musicais, conjuntos musicais (banda de rock, grupos de câmara), e somente depois disso parti para uma experiência mais aprofundada com a música, buscando me especializar nos meus dois instrumentos (Violão e Trompete); sendo assim, considero que minha formação me favorece a entender o meio musical em que meus alunos estão inseridos hoje e buscar trabalhar com eles a partir do que eles trazem de bagagem, mas aos poucos lhes apresentando outras coisas que não lhes são costumeiras e, a partir disso, deixá-los escolher, optar pelo que gostarem".
Elementos destacados na atuação docente
"Aproveitar o que os alunos trazem de casa na sua bagagem, porém mostrar-lhes outras alternativas. Discutir com eles sobre as formas musicais que gostam e mostrar-lhes as diferenças entre elas e as que proponho. Fazer o aluno vivenciar vários estilos de música, através de audição, interpretação e execução desses estilos".
Gosto musical
"Eu acho que essa questão do gosto é uma coisa que é muito pessoal, em primeiro lugar, e imutável." "Eu até brinco com eles e falo: oh, vou trazer coisas que vocês nunca ouviram. Vocês não vão gostar, porque de princípio vocês não vão gostar, mas se a gente continuar insistindo, uma hora vocês vão pegar algum gosto por alguma coisa." "Eu dou as opções e ele vai decidir o que mais agrada ou não." "Não em relação ao laço social, mas em relação a mim. Eu acho que tem coisas que às vezes a gente vivencia no social e que não vão me tocar porque aquele meu momento não me levou a sentir prazer com aquilo ali. É, eu já até dou esse exemplo para muitos alunos meus, você pode escutar a mesma música dez anos seguidos, eu sou quase capaz de dizer assim, é impossível você ouvir ela do mesmo jeito todas as vezes." "Eu acho que depois, assim, depois desses processos, vai ficar na sua vida, acho que aquela que atingiu os dois lados [emocional e social], né, aquela que te marcar pelos dois lados, você pode dizer: essa é a minha trilha sonora."
Indícios sobre a transmissão do gosto musical
"Eu acho que se for imposto é muito problemático, porque se eu só quiser trabalhar com coisas que eu goste, não respeitar muito o ambiente da criança, do aluno, é muito complicado. Às vezes, o menino vai se traumatizar (risos), eu acho que é uma via de dois sentidos, é uma mão dupla. Você tem que trazer o que você acredita, mas você tem que receber também as coisas que o seu aluno acredita. Ele tem que ver, eu sempre bato na questão da evolução, e eu entendo que evolução não é você trocar A por B, é você aglomerar A mais B, e você ter condições de falar por que A é assim, e por que B é assado."
Análise
Modificar o imutável. O que o professor João nos diz tem a ver com aquilo que, para ele, inicialmente, parece imutável. Sua opinião a respeito do gosto musical se modifica durante sua fala, porém com a ressalva do que pode ser o nível de envolvimento de cada aluno/a no

momento em que se relaciona com a música. Não se trata de impor, como ele mesmo descreve como problemático. Trata-se de um conhecimento das vivências dos/as alunos/as, para lhes apresentar algo que desconhecem, ou que está distante deles/delas. É um exercício de descoberta de sentidos musicais, em um novo terreno. Nas palavras do professor, às vezes impondo seu gosto você traumatiza, mas a repetição da escuta de determinado estilo sugerido pelo professor pode provocar mudanças naquilo que inicialmente ele chamava de imutável. Implicam-se nessa escuta as condições sociais e emocionais, numa influência direta sobre aquilo que está sendo sugerido. É possível ouvir a mesma música por dez vezes e encontrar nela diversas sutilezas que nos colocam a repensar, ou melhor, a ressignificar o gosto e a predileção pela aquela música. Ressignificar o imutável. Ressignificar e agregar, sem despir-se do que já se tem. Construir, sem trocar A por B, e sim agregar A mais B.

Professor: Tom

Natural de Itabirito-Minas Gerais, Tom é formado em Licenciatura pela UFOP, mas iniciou seus estudos musicais como autodidata. Possui vasta experiência no campo musical, tanto no âmbito educacional como no profissional. É também músico popular e produtor musical. Sua religião é a católica, tem 31 anos de idade. Possui mais de cinco anos dedicados à docência no ensino regular. Seu vínculo é permanente com a Prefeitura Municipal de Itabirito.

Elementos destacados na aprendizagem como docente em Música

"Percepção auditiva e manipulação dos sons"

Elementos destacados na atuação docente

"Percepção auditiva e manipulação dos sons"

Gosto musical

"A audição é assim como o paladar, é até uma necessidade". "Cada ouvido tem uma necessidade, né?".

Indícios sobre a transmissão do gosto musical

"De uma forma mais aberta, tentando respeitar o estilo do outro. É, sei lá, vou passando as coisas que eu gosto também, de vez em quando." "Aí quem vai adotar, quem vai sentir essa, esse prazer no paladar auditivo, vai de cada um. Não tem como a gente impor." "Eu acho que a gente pode fazer, tipo, a ponte que a gente pode fazer para o pessoal entender né, é dar um suporte para eles conseguirem perceber melhor, sabe." "Então, se você faz essa ponte aí [...] para a pessoa ter um entendimento de certos elementos, você consegue aguçar a percepção dela, né, através de brincadeiras, jogos, que é uma coisa idiota. Mas você está contribuindo com ela para conseguir perceber." "O som, ele vem de outra forma, ele não é só um ruído, ele já vem, você já consegue pensar num âmbito mais cético também. E as análises de som, né, da forma que vai acontecendo comigo, eu tento mostrar para eles também nessa questão de percepção, de perceber os sons também, né. Tentar falar como eu escuto, mais ou menos, é lógico que eu não vou viajar muito aqui, se não eles não vão entender nada, mas é compartilhar dessa forma."

Análise

Cruzando as falas do professor Tom, percebemos um pouco da maneira como para ele essa questão da transmissão e do gosto musical pode ser tratada para o trabalho com a música. Para ele, a necessidade de cada aluno/a determina as escolhas musicais; existiria um paladar auditivo que se comportaria de acordo com as necessidades do sujeito. Porém, ele acredita que interferindo nesse paladar auditivo é possível fazer com que gostem,

compartilhando a forma de escuta, e aqui é possível além, dizendo sobre a forma de degustação da música que por ele é trabalhada. Não se trata de uma imposição, como o próprio Tom nos fala. Trata-se de um compartilhamento, de circular a sua ideia singular sobre determinada música ou gosto musical, para que ela seja degustada, mantendo a metáfora de que a necessidade do paladar do/a aluno/a, aliado ao trabalho de incentivo a degustação de novos estilos, pode provocar um deslocamento e uma possível aglomeração de um novo estilo ainda não experimentado. Obviamente, não nos parece haver um esquema fechado entre o paladar auditivo e a imediata degustação e posterior acoplamento ao gosto singular. Existe um caminho, uma proposta de degustação, e nela talvez esteja o segredo do fazer gostar ou não gostar que o professor Tom nos sugere. Toda essa articulação aparece também na resposta de Tom ao questionário, onde o professor afirma que tanto na aprendizagem quanto no ensino é necessário o foco na percepção musical.

Professor: Gilberto

Natural de Belo Horizonte-Minas Gerais, Gilberto é formado em Licenciatura em Música pela UFMG e possui Mestrado em Música, pela mesma instituição. É professor efetivo da Prefeitura Municipal de Itabirito, havendo ingressado na rede municipal de ensino em 2014. Já atua como professor de Música há mais de 10 anos, mas está em seu primeiro ano de atuação em Itabirito-Minas Gerais. Sua religião é espírita e ele tem 30 anos de idade.

Elementos destacados na aprendizagem como docente em Música

"Em primeiro lugar, o conhecimento prático, que desenvolveu meu gosto e minha paixão pela docência; em segundo lugar, o conhecimento acadêmico, que me deu ferramentas e a metodologia para desenvolver minha prática docente".

Elementos destacados na atuação docente

"Gosto musical eclético, e até mesmo flexível; disposição para experimentar novas abordagens; criatividade; e, principalmente, paixão pela Educação acima da paixão pela música e seus conteúdos."

Gosto musical

"Olha, eu acredito fortemente que a única coisa que me leva a gostar de alguma música são as minhas relações pessoais e sociais. Então, círculos sociais que eu frequento ou que eu gostaria de frequentar me levam a gostar de determinadas músicas. Às vezes, alguns gêneros que não estão relacionados àquele círculo, eu acabei conhecendo porque tem alguma relação com algum outro gênero que [...] é social. Para mim, e o que eu percebo nos meus alunos também, é isso. Social também. É o social. Quase que 99%, e se tem alguma coisa, assim, de pesquisa, o pessoal, 'ah, esse daí eu não conheço ninguém que... por exemplo... foi eu mesmo que pesquisei em casa', mas a minha experiência musical toda está relacionada com a minha vida social. Mesmo se fui eu que pesquisei sozinho em casa. Eu estou pesquisando sozinho em casa, mas estou associando com algum cenário da minha vida. Pode ser um cenário que já passou, um círculo social que eu já não frequento mais, que eu tenho saudade. Alguma pessoa, não precisa nem ser um círculo social, uma pessoa só, que aquela música ou aquela letra remete, entendeu?" "É, são dois crivos na verdade, né? Não são nem duas coisas, uma parte é o social, uma parte é o emocional. Acho que é tudo, o social; o social para mim está envolvido no todo da música, ali, e o emocional também. Só que são dois crivos, duas etapas diferentes. Acho que às vezes tem muitas

peessoas que podem chegar primeiro pelo lado emocional e depois passam pelo crivo do social. E às vezes tem outras músicas que podem chegar pelo crivo do social, depois passam pelo crivo do emocional, porque, às vezes, é, às vezes, esse negócio do momento é muito importante mesmo. Tem que ter essas músicas que só vão gostar em determinado momento da sua vida. Eu nunca tive um momento. Eu tenho as minhas fases, assim, que eu fico escutando uma música ou um álbum uma semana, um mês, direto aquele álbum. Às vezes escuto todos os dias, todas as músicas, ou fico escutando uma música o dia inteiro, repetindo; todos os músicos, eu acho que, com certeza, têm isso, mas, ali eu falo que eu tenho as minhas fases. Eu nunca tive uma fase Belchior, agora eu estou tendo a minha fase Belchior. Estou estudando Belchior. Adoro, eu estou adorando, bom para caramba. Eu já tive minha fase Queen, hoje eu estou enjoado de Queen."

Indícios sobre a transmissão do gosto musical

"Então, qualquer coisa que você for falar, você vai influenciar. E se você também não ficar muito preocupado em não impor nada para o aluno, você não dá aula." "Se você não deixar a questão do gosto deles dominar, o gosto do aluno dominar toda a aula, você está respeitando só a diversidade entre eles. Às vezes, nem entre eles, está respeitando só o gosto deles, não está respeitando a diversidade com o gosto que você possa levar de outras culturas." "As músicas tocadas no lugar certo, na hora certa. Agora, o que eu penso, nessa associação, é como que a gente gosta de música, como que o aluno vai gostar, é mais ou menos por aí." "Se o aluno for seu fã, tudo que você falar que gosta, ele vai falar que gosta. Se o aluno for horrível e não gostar de você, tudo que você falar que gosta, ele vai querer ser o contrário, para te confrontar."

Análise

O professor Gilberto toca na questão da identificação como suporte da ponte que poderá levar os/as alunos/as a entenderem a diversidade que a música comporta em si mesma. É nessa relação com a diversidade que, para ele, e a nosso ver, pode se sustentar a aparição do gosto musical dos/das professores/as de música, sem se tratar de uma imposição. É um jogo onde se podem posicionar professores/as e alunos/as, mas que se busque também algo que tenha ligação com o seu desejo pela música, e que, ao mesmo tempo, não se desconsidere o gosto deles pela música que escutam, dançam ou praticam. Possibilitar a diversidade, mas ponderando que ali é o espaço de implicação dos/das professores/as de Música. Não é possível furtar-se da tarefa de transmitir o que se gosta; isso, para ele, é inerente e, de certa forma, incontrolável.

Professora: Elis

Natural de Juiz de Fora-Minas Gerais, Elis é formada em Licenciatura pela UFOP. Possui especialização em Psicopedagogia. É a coordenadora dos professores de Música e, também, docente na rede municipal. Recentemente aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Itabirito, já atua como docente em música há mais de cinco anos e sua carreira no município também já tem cerca de cinco anos. Tem 29 anos de idade e sua religião é o catolicismo.

Elementos destacados na aprendizagem como docente em Música

"A importância de valorizar a vivência musical que o aluno possui, a música como forma de expressão e formação do indivíduo como um todo; usar a voz como principal instrumento de expressão musical."

Elementos destacados na atuação docente

"Idem à resposta anterior. Atentando também para o incentivo ao uso do corpo na

produção musical dos alunos."
Gosto musical
"É nessa questão do gosto musical também que eu estava pensando, enquanto eles estavam falando: o meu gosto musical. Qual é o meu gosto? O meu gosto musical? Porque a gente que trabalha com música, também, não sei se eu consigo definir meu gosto musical, porque eu tenho que tirar músicas que meus alunos querem tocar nas minhas aulas particulares. Então, eu ouço muita música de adolescentes, várias músicas eu não ouviria. E às vezes eu me pego cantando, e eu, sabe, vou ouvindo para aprender." "O gosto, no caso, pode ter muito a ver com a vivência, como ocorre com o evangélico: a música para ele é uma coisa com Deus. Então, ele não está entendendo a música, ou o que ele está entendendo da música já é a mensagem, não é a parte técnica, digamos assim. Então, também, por exemplo, eu vou pra balada, adoro ir em balada, porque balada é ótimo. Aí eu vou gostar da música da balada, porque eu sei dançar bonitinho, para poder chamar a atenção na balada. Não estou entendendo a música, eu estou usando a música da minha forma. Ou então eu gosto de, não sei, a vivência da pessoa." "O gostar está nessa mistura, assim, da vivência, do... né?... não é só a música."
Indícios sobre a transmissão do gosto musical
"Estou lembrando aquele trequinho daquela música 'Aos meus heróis', que fala assim: 'eu também gosto de dançar o pancadão, mas é saudável te dar outra opção'. A gente tem que dar opções para os alunos. E eu acho, assim, dentro dessa discussão, que eu estou pensando aqui, eu acho que é inevitável a gente não passar o que a gente gosta. Porque é o que a gente conhece melhor. A gente acaba levando o que a gente domina mais, né, que a gente tem essas coisas de levar um repertório, a gente vai levar o que a gente domina mais. O que a gente domina mais provavelmente é o que a gente mais gosta."
Análise
É de uma mistura que se estabelece o gosto musical. Vemos que, para Elis, o/a professor/a é aquele/a que oferece outra opção. Aquele que pode deslocar, caso queira, algo na dinâmica da escuta dos/das alunos/as, indo além de suas vivências, dadas como comuns e destinadas aos sujeitos com certo tom de imposição e única opção. A música e suas funções cumprem, de acordo com Elis, um preenchimento na estrutura social ou cultural, sendo responsáveis por atribuir significados distintos para cada sujeito, em cada local. Nesse jogo, o que nos parece interessante é a ideia de que múltiplas vivências musicais podem coexistir em um mesmo sujeito, sem que ele abra mão de qualquer experiência, daquilo que em certo momento fez sentido.

Professor: Caetano
Natural de Ouro Preto-Minas Gerais. Possui Licenciatura em Música, pela Universidade Federal de Ouro Preto.
Elementos destacados na aprendizagem como docente em Música
Não respondeu.
Elementos destacados na atuação docente
Não respondeu.
Gosto musical
"Da mesma forma como em um clube que vai ter divulgação lá [na escola], é um tipo de divulgação, você está entendendo. Aí o que é que acontece? Os meninos veem que [...], que aquilo é coerente com você, você fala: não, eu gosto desde criança. Os meninos começam a ver elementos que às vezes expressam o mesmo sentimento deles ali. Então, por exemplo,

eu sei que o repertório que eu escuto hoje em dia é muito bem aceito pelos meus alunos. Não tem um dia que eu chego na sala e não fala, por exemplo, “ô professor, põe aquela música lá, de Mandela”, porque a voz do Olodum mostra uma música que fala, porque a música, ela começa: Força [...] liberdade ao povo do pelô [...]. É da década de 80 e eu sempre escutei na minha infância. Eu não vejo nada que tipo, esses meninos na minha aula, sabia de cor essa música. Coloquei um vídeo.”

Indícios sobre a transmissão do gosto musical

“Eles sabem que eu gosto de música e tenho, principalmente, uma ligação forte com percussão. Agora, eles já trouxeram, por exemplo, uma música, a gente canta uma música que chama Cordeiro de [...]. Eles trouxeram essa música, [...] em CD. Trouxeram essa música do samba, tocaram para mim [...], eles sabem por que a gente trabalha a música, mas eles não sabem que é axé, eles não sabem que é [...].

Análise

Na colocação do seu gosto musical, sustenta-se sua capacidade de oferecer aos/as alunos/as a possibilidade de incluir na escuta outras vivências, mesmo que deslocadas atemporalmente do cotidiano e da história de vida de cada sujeito. O seu posicionamento a respeito do seu gosto permite a ancoragem do desejo de saber de seus/suas alunos/as sobre uma música que representou o movimento negro da década de 1980, mas que também se mostra atualizada nas constantes e dinâmicas reestruturações da sociedade.