



Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

ISSN: 2446-8606

ISSN: 1982-5587

bizelli@fclar.unesp.br; contato.riaee@gmail.com

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Brasil

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de
DIMENSÕES DAS SIGNIFICAÇÕES DE MÚSICO E DE
PROFESSOR: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM MÚSICA
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 16, núm. 2, 2021, -Junio, pp. 735-748
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13520>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619868291022>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

DIMENSÕES DAS SIGNIFICAÇÕES DE MÚSICO E DE PROFESSOR: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM MÚSICA

DIMENSIONES DE LAS SIGNIFICACIONES DE MÚSICO Y DE PROFESOR: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN MÚSICA

DIMENSIONS OF MUSICIAN AND PROFESSOR MEANINGS: A STUDY WITH UNDERGRADUATE MUSIC STUDENTS

Leandro Augusto dos REIS¹
Francismara Neves de OLIVEIRA²

RESUMO: As significações dos papéis de músico e de professor não estão relacionadas apenas com a música e seus conteúdos formais, mas também com os mecanismos cognitivos nela envolvidos e o modo de compreender o mundo social de forma mais ampla. Apoiado no método clínico-crítico piagetiano, o presente estudo objetivou analisar as significações de licenciandos em Música acerca dos papéis de músico e de professor para compreender os mecanismos do pensamento envolvidos, por meio de situações problematizadoras. Participaram da pesquisa quatro licenciandos de Música de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. As inter-relações observadas nas significações dos participantes revelaram movimentos distintos, mesmo tendo sido provocadas por situações problematizadoras guiadas por uma proposta metodológica semelhante. Destacam-se das respostas dos participantes quatro dimensões frente às significações de músico e professor: dimensão do saber fazer, dimensão do ensino, dimensão intelectual e dimensão dos esquemas de ação. Os resultados apontaram para a importância da compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos nos papéis de músico e professor, para dela declinar reflexões acerca do desenvolvimento do estudante de música e de ações específicas que favoreçam a educação musical tanto na escola regular quanto nos mais diversos espaços educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Significações. Papéis de músico e de professor. Mecanismos cognitivos. Ensino Superior.

RESUMEN: *Las significaciones de los roles de músico y de profesor no sólo están relacionadas con la música y sus contenidos formales, sino también con los mecanismos cognitivos que intervienen en ella y la forma de entender el mundo social más ampliamente. Basado por el método clínico-crítico piagetiano, este estudio tiene como objetivo analizar las significaciones de los estudiantes de la licenciatura en música sobre los roles de músico y de profesor para entender los mecanismos de pensamiento involucrados a través de la problematización de situaciones. Cuatro estudiantes de la licenciatura en música de una*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente no Departamento de Música e Teatro. Doutorado em Educação (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2502-8902>. E-mail: ars_leandro@uel.br

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente no Departamento de Educação. Pós-doutorado em Psicologia da Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>. E-mail: francis.uel@gmail.com

universidad pública de Paraná, Brasil, participaron en la investigación. Las interrelaciones observadas en las respuestas de los participantes revelaron movimientos distintos, aunque fueron causados por situaciones problemáticas guiadas por una propuesta metodológica similar. Se destacan de las significaciones de los participantes cuatro dimensiones en relación con las significaciones de músico y de profesor: dimensión del saber hacer, dimensión de la enseñanza, dimensión del intelecto y dimensión de los planes de acción. Los resultados señalaron la importancia de comprender los mecanismos cognitivos que intervienen en los roles de músico y de profesor, para de ella declinar las reflexiones sobre el desarrollo del estudiante de música y de las acciones específicas que favorezcan la educación musical tanto en la escuela regular como en los diversos espacios educativos.

PALABRAS CLAVE: Significaciones. Roles de músico y de profesor. Mecanismos cognitivos. Enseñanza Superior.

ABSTRACT: The significance of music and its practices in the context of the musician-professor training are not only related to music and its formal contents, but also to the cognitive mechanisms involved and the way of understanding the social world in a broader approach. Based on the Piagetian clinical-critical method, the present study aimed to analyze the meanings of music graduates about the roles of musician and professor to understand the mechanisms of thought involved, through problematizing situations. The research involved the participation of four undergraduate music students from a public university in the state of Paraná, Brazil. The movements made possible by the interrelations observed in the significances of the participants in this study proved to be distinct, even though they were caused by problematizing situations guided by a similar methodological proposal. The participants' responses stand out in four dimensions in relation to the meanings of Musician and Professor: knowing how to do, teaching, intellectual and action schemes. The results pointed to the importance of understanding the cognitive mechanisms involved in the roles of Musician and Professor, to expand reflections on the development of the music student and specific actions that favor music education both in regular school and in different educational spaces.

KEYWORDS: Significance. Notions of musician and professor roles. Cognitive mechanisms. Higher Education.

Introdução

Frequentemente, nota-se que os músicos, ou artistas em geral, são tratados como pessoas especiais, dotadas de talento que as diferencia da maioria das pessoas comuns. Contudo, tal visão estereotipada não é exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical. Pelo contrário, é no próprio campo “que as ideias mitificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo o momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores” (SCHROEDER, 2004, p. 109).

Ao serem produzidos no próprio campo artístico, sendo este entendido, na concepção de Bourdieu (1983), como lugar privilegiado onde todos os mitos e crenças são produzidos,

estereótipos são reforçados de modo a legitimar aquilo que foi arbitrariamente eleito como superior. No campo artístico, especificamente no musical, é revelada uma determinada ideia de qualificação distinta entre músico e professor de música, especula-se qual música ou gênero musical é melhor, quais os procedimentos pedagógico-musicais válidos etc.

Como defende Koellreutter (1997, p. 39), a educação e o ensino musical têm “[...] como função a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais”. Por essa razão, a intenção que se defende é uma sociedade onde os músicos e professores de música tenham consciência de sua função social e da arte como fator necessário, decisivo e integrante da sociedade.

A perspectiva piagetiana considera que o modo de pensar do sujeito está intrinsecamente relacionado com sua ação sobre o objeto e, por conseguinte, com sua transformação. É nesta interação que a construção da percepção de si, do outro e do real ocorre em uma relação mútua e dialética. Melhor dizendo, ao mesmo tempo que o sujeito constrói o conhecimento de seu entorno, reconstrói a percepção de si próprio (PIAGET, 1995; BECKER, 2001).

Para Piaget (1978), o conhecimento não pode ser concebido como herança genética, ou seja, algo predeterminado nas estruturas do sujeito (Inatismo), nem como algo advindo da experiência sensível e preexistente no objeto (Empirismo). Ao assumir a insuficiência de ambas as correntes apresentadas anteriormente, a Epistemologia Genética propõe um modo funcional e estrutural para a compreensão do conhecimento e de sua construção. Sob esta perspectiva teórica, conhecimento e inteligência constituem um processo dinâmico, contínuo e interdependente, por meio do qual o sujeito se relaciona com o mundo e nele atua, construindo compreensões cada vez mais elaboradas.

Por esta lógica, Piaget (2007, p. 15) descreve a inteligência como uma forma de adaptação, “[...] essencialmente uma organização e que sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato”. Nesse processo ativo de adaptação, o sujeito, ao adaptar-se, conta com duas invariantes funcionais: assimilação e acomodação. Por meio de tais invariantes, utiliza os esquemas que já possui para a construção de novos conhecimentos.

O conhecimento é o produto pontual de uma construção efetivamente constitutiva, de tal maneira que se revela a posteriori como sendo nada mais do que pressuposto formal. A inteligência, por ser uma função, trata da finalidade do sujeito sobreviver, adaptar-se ao meio e modificá-lo para melhor atuar nele, passando a ser um órgão especial de regulação dos intercâmbios entre organismo e meio. A funcionalidade da inteligência não se dissocia de sua

estrutura. Do ponto de vista estrutural, trata de uma organização de processos que permitem construções cada vez mais complexas por parte do sujeito. A organização traz consigo um dinamismo que gerencia o sistema para ajustar as mudanças internas e assegurar sua continuidade (PIAGET, 1978; 2007; LAJONQUIÈRE, 1997).

O desenvolvimento consiste, portanto, numa construção contínua do organismo por meio de mecanismos que permitem significações cada vez mais interdependentes. O termo construção na perspectiva piagetiana é significativo, pois implica não se ter um ponto de vista ou um ponto de partida absoluto para o conhecimento, supõe caminhos variados e consolidações não conclusivas, mas constituem o início de novas construções. Tanto no mundo físico como no social, o sujeito constrói suas concepções através da resistência que a realidade exterior lhe oferece. Quando não há resistência, não existe construção. Enquanto ocorre um enfrentamento entre as nossas expectativas instala-se um conflito a ser resolvido de alguma forma. Isto quer dizer que o conhecimento, mesmo sendo uma atividade social, requer uma construção individual (PIAGET, 1987; 1976).

Nesse entendimento, em sua relação com a música mediante a interação social, o sujeito constrói significados que, possivelmente, influenciam suas práticas musicais, seja no contexto acadêmico ou fora dele. Sendo assim, a concretização das práticas musicais no contexto da formação do músico e do professor não estão relacionadas apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, e sim com a tomada de consciência de seus próprios processos, tendo em vista concepções do mundo social de forma mais ampla.

Metodologia

Com base na abordagem qualitativa, adotou-se os princípios norteadores do método clínico-crítico piagetiano, tendo como enfoque a microgênese das construções dos participantes da pesquisa (DELVAL, 2002; INHELDER; CAPRONA, 1996). O objetivo da pesquisa consistiu em analisar as significações de licenciandos em Música acerca dos papéis de músico e professor, de modo a compreender os mecanismos do pensamento por meio de situações problematizadoras que constituíram o processo de significação desencadeado.

A pesquisa ocorreu no contexto de um curso de licenciatura em Música, de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. Participaram da pesquisa quatro estudantes matriculados no referido curso. Para garantir o sigilo dos participantes foram adotados codinomes, sendo informado entre a parêntese a idade do participante no momento da coleta: Baden (22;1); Naná (31;2); Glenn (21;5) e Carol (22;9). Tais codinomes foram escolhidos de

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

As sessões ocorreram individualmente e sem delimitação de tempo, em uma sala de aula disponibilizada pelo curso, previamente agendada com os participantes. Estavam presentes apenas o pesquisador e o participante da pesquisa e ocorreram sempre no mesmo espaço físico, de boa iluminação e ventilação. A sala tinha *status* de *Laboratório de Educação Musical*, destinava-se às aulas e outras atividades específicas desta área. Por este motivo, havia um piano de armário, alguns violinos e vários instrumentos de percussão, dentre eles: xilofones, metalofones, atabaques e pandeiros.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: 1) Entrevista clínica. 2) Situações problematizadoras, sendo uma composição e uma execução instrumental, com apreciação musical das próprias produções. Na perspectiva teórica adotada, a entrevista assume particular importância na aplicação do método, complementada pela observação da ação do sujeito em diferentes situações, resultando na verbalização da lógica de raciocínio com a qual o sujeito opera.

O instrumento denominado Situações Problematizadoras permitiu ao participante analisar o próprio processo e tomar consciência das estratégias e procedimentos empregados na composição, execução e apreciação musicais, para significar os papéis de músico e professor. Na experiência musical dos participantes, coube a cada um a escolha do instrumento musical no, ou para o qual realizou a composição e a execução. Cabe mencionar que coleta seguiu as normas de ética em pesquisa e foi feita mediante aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição onde o estudo foi realizado, conforme Resolução n. 274/2005 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Como procedimentos de análise dos dados coletados, foram considerados os elementos que emergiram da fala dos participantes. Para tanto, procurou-se extrair o máximo de informações dos dados coletados – como rege o método clínico-crítico piagetiano. Nesse movimento analítico, foram identificadas categorias que compõem as significações dos participantes. Na seleção de categorias, priorizaram-se as significações dos participantes naquilo que foi predominante às percepções do ser músico e do ser professor.

Resultados e discussão

Como produção de sentidos dos participantes, as significações são estabelecidas nas interações com o próprio fazer musical em diferentes papéis de atuação. Logo, as significações assumem um lugar importante neste estudo, por permitirem identificar os mecanismos envolvidos nesse processo. As dimensões distintas, ante situações problematizadoras similares, reforçam as idiossincrasias das significações produzidas pelos participantes, como demonstram as categorias a seguir.

Dimensão do saber fazer

A dimensão do saber fazer envolvida no domínio da linguagem musical e nos modos de se relacionar com a música é percebida nas significações de Baden. Pela perspectiva do saber fazer, o participante enfatiza o domínio da linguagem e da técnica envolvidas nas práticas de músico e professor (MP). No excerto a seguir, é possível perceber Baden descrevendo o saber fazer próprio do músico, na condição de intérprete.

Excerto 1: Eu tento primeiro fazer o exercício de leitura né, então sempre exercitar a leitura à primeira vista, que eu não sou muito bom. E daí, dependendo da partitura, se ela tem uma digitação lá, já dá uma ajudada ou dá uma confundida, né. [...] É, fazer a leitura do todo. E eu gosto bastante de fazer isso sabe, ir lendo ela, lendo ela. Leu ela uma vez, leu ela duas, depois eu tenho de tocar, lembrando da partitura, vejo até onde vai. Aí tento de novo, tento de novo, e daí se estiver travando num ponto, eu tento resolver aquele ponto e depois tento lembrar de novo. Daí eu vou fazendo isso: vou lendo e uma hora ela “chuuuu”, ela vem assim.

Baden demonstra, ao tratar da prática instrumental, não pensar onde e porque ocorreu algum erro na execução da tarefa e, portanto, não elabora estratégias para corrigir os erros e um outro modo de fazê-las. A fala de Baden revela o predomínio de um saber fazer de ordem motora. Ênfase semelhante é dada pelo participante ao tratar do compositor ao enfatizar a ação de repetir, como revela o excerto a seguir.

Excerto 2: Sim, porque eu tenho procurado e sentido isso na pele, de saber como que é esse “artesanato” do compositor. Que é um artesanato, você está moldando o sonho. A argila que é o sonho. Não posso dizer que eu... não posso me comparar com quem compõe todo dia e sempre. Porque eu não consigo sempre estar fazendo isso, estou tentando. Mas eu acho que sou um compositor que está no começo ali, e estou caminhando para ter esse hábito de composição. [...] Bach compôs mil e não sei quantas... Não é que ele era melhor, mas ele estava próximo disso, muito próximo do ofício.

O fazer do mesmo jeito não leva à perfeição requerida e nem à compreensão, uma vez que não há mudança. A ação concebida por Baden é uma ação de repetir e não de refletir sobre a própria ação. O participante demonstra estar centrado em uma ideia de repetição que visa atingir um grau de satisfação tal que beira à perfeição. Entretanto, ao simplesmente fazer o mesmo muitas vezes, torna seu objetivo inatingível e, ao mesmo tempo, impede-o de refletir sobre a própria ação. Este foco na ação também é percebido na ideia de compositor como ofício, uma vez que, para ele, o rigor de compor diariamente é uma das condições definidoras desse papel. Vale ressaltar que ação é condição necessária à reflexão, a ação promove as possibilidades que o sujeito necessita para organizar o pensamento, escolher o que julga ser significativo, elaborar estratégias, etc. Porém, na compreensão, é requerida uma reelaboração dessas ações em um plano superior (MACEDO, 2005).

Ainda pela dimensão do fazer, Baden estabelece a relação intérprete-professor.

Excerto 3: Acho que até o músico que não é professor formal, de alguma maneira ou de outra, ele está ensinando. Acho que só por fazer música. Eu considero isso, quando vejo uma apresentação pra mim já estou aprendendo. Só de ver o dedinho do cara mexer. A pessoa pode escolher não ser professor, mas... [...] A minha experiência de estar dando aula está me fazendo entender muito mais a Música. De me familiarizar cada vez mais ainda com a Música. Respirar música. Pra mim não dá pra dissociar isso. Já falei que entrei aqui sem o intuito de ser professor. Entrei aqui, porque queria tocar. Eu sempre gostei de ensinar o que eu gosto. E daí vi a importância disso. Vi o quanto isso ajuda as pessoas e me ajuda. Então juntar essas duas coisas é altamente produtivo e frutífero.

Ao significar os papéis de músico e professor, Baden enfatiza o *saber fazer* de modo separado. Quando trata do professor, atribui um alto valor ao ensino, à sistematização de conteúdo; quando trata do intérprete, enfatiza a liberdade de escolhas, por exemplo. Por estar centrado “no fazer”, infere-se que não há compreensão, já que a relação estabelecida é o fazer próprio a cada papel. Ou melhor, trata-se de uma relação apenas entre as partes, mas que não totaliza a formação do músico professor, não as percebe como não excludentes, integradoras.

Dimensão do ensino

As significações de Naná revelam a ênfase dada ao aspecto do ensino. O papel do professor ocupa um lugar de destaque em suas construções, como revela o excerto a seguir:

Excerto 4: Primeiro, no contexto de aula, é importante ter o domínio da interpretação musical, até para poder direcionar o aluno e dizer: oh, é preciso focar mais nisso ou naquilo. As interferências do professor, nesse

sentido, precisam ser positivas e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Ele precisa, por exemplo, levar o aluno a questionar. Para superar algo mecânico. Para isso ele também precisa ter domínio das questões técnicas exigidas por aquela peça, por exemplo. Além disso, é importante, no contexto pedagógico, também saber quem compôs isso, por que compôs, quando compôs. Analisar a peça, olhar o material utilizado. Não é possível tocar uma peça tonal com técnica da música romântica. De forma descontextualizada, o professor pode levar o aluno a tocar tudo da mesma forma por desconhecer esses elementos estilísticos... Isso tudo o professor deve levar o aluno a perceber, mas, antes de tudo, ele precisa ter todos esses conhecimentos.

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

Excerto 5: Estou pensando muito na questão do questionador, né? Acho que Paulo Freire tem isso. Professor é aquele que vai te questionar. Então, normalmente, os professores que sempre marcaram a minha vida são aqueles que trouxeram questionamentos que muitas vezes nem eles sabiam responder.

Para que este processo de ensino ocorra, é necessário que professor atue instigando o aluno com questionamentos que o façam crescer. Mesmo que esse crescimento tome dimensões imprevisíveis no processo (MACEDO, 2005).

Ainda pela via do ensino, Naná aponta:

Excerto 6: Acho muito importante até para não ficar fechado e mostrar para as crianças várias possibilidades. Então, seria mais como exemplo e como direcionamento. Tem muitas pessoas que “estão” na mesma música sempre. Então seria buscar algo seu também. Até no estágio eu estou tentando fazer isso, que eles (os alunos) vejam algo diferente. Porque se eu for levar algo mais comum, eu não vejo utilidade. Eu poderia aprender muito ensinando como cantar uma escala maior, mas será que isso ia fazer a diferença para os alunos... como algo novo, como novas possibilidades. Mais nesse sentido. Eles podem aprender escala maior, numa aula de instrumento, piano, teclado, eles vão aprender isso... Geralmente, quando a gente... essas questões mais formatadas da música tornam mais fácil de dar aula mesmo. É legal! Não que isso não seja importante, é muito importante. Os alunos que estão lá têm que aprender isso, quando se eles forem aprender música formalmente. Mas, por que não levar algo diferente que questione o que é música, né?

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

Excerto 7: Isso mostra que ele também está aprendendo, que ele nunca para de aprender. Isso eu acho muito legal, assim. Aqui, na universidade, isso me parece mais comum, já na escola não. Devia. Então, eu gosto deste papel.

Na perspectiva construtivista, o professor tem o papel de provocar seus alunos a construir o conhecimento pela via da criatividade e da criticidade. Assim, nesse processo dialético entre ação e reflexão, rejeita-se qualquer processo de ensino e aprendizagem que não leve em consideração o papel ativo dos sujeitos envolvidos. De acordo com Becker (2010, p. 182), “nessa realidade educador-educando, ambos aprendem, desde que não se sacrifique a assimetria própria dessa relação”.

Foi possível observar nos excertos de Naná a dimensão do ensino como elemento principal. Na qualificação de protagonismo do professor, como definidor do seu processo de significação, o participante revelou perceber a relação de interdependência existente entre os papéis de MP. Neste caso, o papel de professor tem a função de ser uma matriz que coordena os demais papéis, numa ideia de conjunto dialético (PIAGET, 1996).

Dimensão intelectual

A dimensão intelectual atribuída aos papéis de MP foi identificada nas significações de Glenn. Ao atribuir sentidos a esses papéis, Glenn o faz por esta dimensão, percebida como a tônica da produção de sentidos.

Excerto 8: Eu vejo o compositor como sujeito criativo. É o sujeito que se encontra em uma situação e determina o número de materiais que ele vai trabalhar, ou os materiais podem ser determinados a posteriori durante a composição. Mas ele tem alguma proposta ou algum tipo de proposta artística a partir daquele material ou a partir de algo além da Música – extramusical também. [...] Mas eu acho que a obra também é criada pelos sujeitos que estão envolvidos para além do compositor. Pelo próprio intérprete. Sob a perspectiva foucaultiana, né. Então, pelo intérprete que também tem papel de autoria. Pelo ouvinte que pode ter outro papel de autoria. Acho que a obra é uma questão muito maior do que o processo individual do compositor. Ela pode se expandir para outras dimensões.

Mesmo levando em conta as contradições impostas pela problemática, o participante não elabora uma síntese pessoal, atendo-se ao conteúdo da literatura. Ainda na questão de atributos aos papéis, no caso específico do compositor, Glenn revelou a necessidade de consciência no processo de criação.

Excerto 9: Acho que o compositor precisa ter muita consciência do que já foi feito. De uma forma geral, pelo menos ali dentro da cultura dele. Ele precisa ter uma abrangência muito grande sobre o que está sendo feito e o que já foi feito. Para não cair na coisa da repetição.

Mesmo tendo utilizado o termo consciência, não o utiliza no sentido de refletir a própria ação, mas no sentido de conhecer o que existe, ou se apropriar dos conteúdos historicamente acumulados.

Excerto 10: Então, ele precisa ter muita consciência. Uma das características essenciais do compositor é ter consciência do que está sendo composto e do que já foi composto. Acho que é isso a principal.

Excerto 11: [...] pensando no professor, se você tem essa abertura pra ouvir o aluno, você também deve ter uma certa consciência das composições da época, da música da época, da estética. De tudo isso, pra daí você conseguir transmitir e, de certa forma, levar o aluno a ter também essa consciência.

O domínio dos aspectos da linguagem musical assume função fundamental, visto garantir sua existência como arte. Mesmo o pensamento reflexivo só é possível pela via do conhecimento maior dessa linguagem, aquele que permite analisar o contexto e a música em si. Assim, o papel do professor de música é transmitir aos alunos aspectos reconhecíveis pela área, como evidenciado no excerto 11.

O participante atribui, de modo comum, a todos os papéis, a questão do conhecimento historicamente acumulado na área. Glenn afirma que a obra é maior que o compositor porque se expande para outras dimensões, atingindo os processos envolvidos: o próprio intérprete e mesmo o ouvinte.

Em síntese, nota-se nas significações de Glenn a ênfase no domínio intelectual, histórico e cultural como definidores dos papéis a serem generalizados. Desse modo, os dados remetem ao mecanismo da generalização, por ele ser importante para transpor aquilo que se conhece, num determinado nível ou patamar, o que pode e deve nortear a construção do conhecimento em patamar superior (PIAGET, 1985).

Dimensão dos esquemas de ações

Os materiais sonoros pautados em esquemas de ações atribuídos aos papéis de MP são identificados nas significações de Carol. Ao apontar os elementos levados em consideração na peça, Carol enfatiza os aspectos materiais da música e sua manipulação e exploração. Em suas palavras:

Excerto 12: - Foi a ideia de trabalhar com o instrumento, sem usar outros recursos, porque seria fácil, por exemplo, manipular o timbre com pedal ou fazer camadas com pedal de loop. Agora eu quis trabalhar com o instrumento, então é exploração de texturas, gestos.

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

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

Excerto 13: – Eu pensei nos parâmetros que eu ia trabalhar, já que não ia variar a nota, a altura, né!? Então: dinâmica... É já que eu não ia variar a altura, então, que outras coisas eu poderia variar, então: dinâmica, timbre e velocidade. Daí eu pensei em um arco assim, começar forte com notas mais longas e tipo que tivesse uma linearidade, e que a dinâmica chegasse a piano e que as notas ficassem mais curtas. Depois aumentasse de novo e acabasse como foi no início, mas tocando eu acho que percebi outras possibilidades e instintivamente toquei... Tipo vibrato, que era uma coisa que dava pra trabalhar e... não sei assim... eu pensei em notas tipo uma altura... um som... E suas oitavas. Timbre, articulação, ataque.

Excerto 14: – Antes eu pensei num arco mesmo, começar e passar por outro lugar e voltar. Na hora, acho que fui mais guiada pelo som assim, sei lá. Tipo: “isso é interessante, mas eu não escrevi”. Algumas coisas foram assim automáticas e outras... Tipo que eu fiz o contrário do que eu tinha planejado, por exemplo, notas longas e piano... isso eu não tinha planejado, mas aconteceu... eu pensei “Ah, mas eu não tinha planejado”, mas né... Se fosse fazer de novo eu.... Foi mais a prática.

O foco das significações de Carol parece estar nos materiais. Quer dizer, enfatiza-se os aspectos físicos. A dimensão da ação é reforçada quando parece haver uma prática sem reflexão. Em outras palavras, não há reflexão com base em ações que coordenam uma sequência articulada numa dimensão espaço-temporal.

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

os modifica para que haja maior integração de dados do meio pela assimilação (PIAGET, 1973).

A compreensão de papéis MP depende de sucessivas integrações e diferenciações, revelando-se importante nesse contexto. As significações de Carol permitiram reflexões que enfatizam o “ser” em seu domínio técnico, pessoal e social. Para além disso, a ênfase na necessidade de ressignificar os papéis, considerando as circunscrições que os definem, permitiu a Carol, por exemplo, compreender que há elementos do compositor e do intérprete na figura do professor.

Considerações finais

Foi objetivo deste estudo analisar as significações de licenciandos em Música acerca dos papéis de MP de modo a compreender os mecanismos do pensamento envolvidos por meio de situações problematizadoras que constituíram o processo de significação desencadeado. A implicação que se extrai de tal pesquisa é que, mesmo os participantes tendo vivenciado situações problematizadoras estruturadas metodologicamente de modo semelhante, nenhum deles apresentou o mesmo percurso de compreensão dessas vivências.

A possibilidade de compreender o pensamento dos sujeitos em um contexto pedagógico, como foi o caso deste estudo, assume uma posição particular porque permite compreender que o processo ensino-aprendizagem da música não se restringe à descoberta de dons ou talentos inatos, mas envolve processos construtivos, atribuição de sentido ao vivido nas experiências musicais e singularidades da construção dos sujeitos, ao mesmo tempo em que revela a dimensão coletiva, social das significações construídas no contexto de um curso de formação profissional.

Logo, as diferentes visões do músico e professor, amplamente produzidas e reforçadas no campo musical e fora dele, como elementos importantes ao modo de fazer e compreender música, não são suficientes à produção de sentidos dos sujeitos frente ao real. Nesse contexto, compreender o modo como os sujeitos significam a si mesmos e suas práticas artísticas e pedagógicas revela-se importante instrumento para declinar reflexões e possibilidades pedagógicas mais construtivas na proposição de aprendizagens.

Identificar quais são as nuances dos processos de construção reveladas nas significações dos alunos e detectar as habilidades comunicativas necessárias é fulcral tanto para a formação do músico como do professor, portanto integram-se em relações de interdependência e pertencimento.

É pertinente destacar que os resultados evidenciam a necessidade de mais investigações neste campo, promovendo uma compreensão cada vez mais acurada sobre esta formação, de modo a contribuir para a formulação de ações específicas que favoreçam a educação musical, tanto na escola regular, quanto nos mais diversos espaços educativos, sobretudo na educação escolar onde, por vezes, a educação musical não tem atingido sua finalidade formativa.

Em síntese, os cursos superiores de música, responsáveis por formarem o músico e o professor de música, exercem, também, um papel fundamental na formação sociopolítica dos sujeitos. Em contrapartida, exigem dos músicos e professores de música em formação, constante autocrítica e honesta reflexão, não somente para uma melhor compreensão da música e de suas pedagogias, mas para formar cidadãos reflexivos, capazes de interagirem em um mundo cada dia mais complexo. Ora, o ensino superior, por ser aquele que mais se compromete com a sociedade, pelo menos no sentido de avanços tecnológicos e científicos, deve assumir a responsabilidade de formar músicos e professores cada vez mais conscientes de seu papel em sociedades plurais.

REFERÊNCIAS

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

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

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

INHELDER, B.; CAPRONA, D. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois “indissociáveis”. In: INHELDER, B. *et al.* **O desenrolar das descobertas da criança**: um estudo sobre as micrgêneses cognitivas. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

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

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

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

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

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Vers une logique des significations**. Genève: Mouton, 1987.

SCHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

WEBSTER, P. R. Construction of music learning. *In*: COLWELL, R.; WEBSTER, P. R. (Orgs.). **Menc handbook of research on music learning**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 35-83.

Como referenciar este artigo

REIS, L. A.; OLIVEIRA, F. N. Dimensões das significações de músico e professor: um estudo com licenciandos em música. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 735-748, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13520>

Submetido em: 30/03/2020

Revisões requeridas em: 22/04/2020

Aprovado em: 05/06/2020

Publicado em: 01/02/2021