

# Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia

MUSIC EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: POSSIBLE CONFIGURATIONS BETWEEN SCHOOL, FAMILY AND MEDIA

**CRISTIANE MAGDA NOGUEIRA DE SOUZA** Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ▶ [cristiane\\_magda@yahoo.com.br](mailto:cristiane_magda@yahoo.com.br)

## resumo

As relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, escola, família e mídia, constituem o foco deste ensaio. Compreendendo que tais relações definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura, refletimos a respeito dos processos educativos que permeiam a formação musical dos indivíduos, enquanto seres sociais dotados de individualidades. O enfoque deste trabalho, portanto, é a educação musical, permeada por áreas afins, como a sociologia, a etnomusicologia e a educação, incorporando seu potencial sociocultural dinâmico e expandindo sua compreensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical, identidade, cultura

## abstract

The relationships we have with major instances of socialization lifelong, like school, family and the media, are the focus of this essay. We understand that such relations define many of our musical and aesthetic preferences and our relation with culture, therefore, we reflect about the educational processes that underlie musical training of individuals as social beings endowed with individuality. The focus of this paper, therefore, is music education, but permeated by related fields such as Sociology, Ethnomusicology and Education, incorporating potential sociocultural dynamic and expanding your understanding.

**KEYWORDS:** music education, identity, culture

## 1º ato

O cenário é típico de uma aula de música em uma escola regular<sup>1</sup>: sala ampla, instrumentos de material reciclado em uma prateleira, o velho piano de armário no canto, 28 crianças, com aproximadamente 8 anos de idade, sentadas em círculo, em um grande tapete colorido. Um aparelho de som é ligado sob a mesa e imediatamente soa uma música<sup>2</sup> que é ouvida pelos presentes com curiosidade. Ao término, a professora indaga sobre as opiniões e sentimentos das crianças com relação ao que escutaram.

– Parece barulho do espaço, professora! – uma criança comenta.

– Eu tive um pouco de medo! – outra acrescenta.

– Isso é um monte de barulho de coisas, não é música! – o colega é taxativo.

– Mas por que você acha que isso não é música? – pergunta a professora, que recebe a resposta em seguida:

– Porque não tem uma pessoa cantando, só uns barulhos parecendo gritos de vez em quando... Música não é assim não!

## 2º ato

Numa manhã de domingo, enquanto a mãe prepara a mesa para o desjejum, as duas irmãs, de 6 e 9 anos, ligam a TV e, com o controle remoto, vão mudando os canais, como que procurando alguma programação de interesse. Fixam-se, então, em um programa de auditório popular, quando o apresentador anuncia a próxima atração: Rodriguinho!<sup>3</sup>

Nessa hora, o pai, amante do samba de raiz, passa pela sala e, correndo os olhos na telinha, esbraveja:

– Que porcaria é essa que vocês estão assistindo? Podem procurar outra coisa para ver, ou então desliguem a televisão! Aqui nesta casa não entra pagode não!

As meninas, imediatamente, obedecem.

– Te contar, viu... Rodriguinho do Katinguelê<sup>4</sup>... É o fim do mundo mesmo! – ainda murmura o pai, enquanto sai da sala.

## 3º ato

No dia 21 de maio de 2012, estreava no canal SBT a novelinha infantil *Carrossel*, uma adaptação da versão original mexicana, exibida nos anos 1990. Dentre os temas abordados estavam preconceito, discriminação e romance, intercalados com porções de drama e humor. Considerada o mais novo fenômeno da TV, a novela inflou o Ibope do horário nobre (Xavier, 2012), aumentando inclusive o faturamento da empresa com produtos relacionados e publicidade.

1. O termo se refere à escola de educação básica e será utilizado no presente trabalho com tal significado.

2. Eco de Orfeo, de Pierre Henry (França, 1927).

3. Ex-vocalista do grupo de pagode Travessos, que agora faz carreira solo no mesmo estilo.

4. Grupo de pagode. O pai certamente se confundiu ou desconhecia o grupo original do cantor em questão.

Uma famosa rede de chocolates, por exemplo, numa inteligente jogada de *marketing*, espalhou seis bilhetes dourados em um lote de 200.000 tabletes, presenteando quem os encontrasse com uma visita à linha de produção da indústria e às gravações da novela. Após um dos personagens da trama morder um desses tabletes e encontrar facilmente “seu bilhete dourado”, o produto desapareceu das prateleiras em 20 dias.

Dentre os produtos de maior venda, que levam o nome e personagens da novela, estão bonecos, cadernos, mochilas, fantasias, enfeites de cabelo e CDs.

As cenas acima não constituem mera ficção. Ao contrário, descrevem situações vivenciadas, direta ou indiretamente, por um número cada vez maior de pessoas, atualmente. De fato, os professores, os alunos, os pais, os filhos ou os espectadores – que fomos em algum momento da vida – já sentiram na pele o choque causado pela descoberta de um conceito novo, o desejo reprimido por uma autoridade ou a euforia por algum fenômeno da TV. Memórias à parte, são tais situações, juntamente com muitas outras, que determinam nossos gostos, nossos valores, nossa identidade.

Também, no âmbito musical, as relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, escola, família e mídia, definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura<sup>5</sup> que nos cerca. As três situações descritas tratam exatamente disso, ou seja, como nossa identidade musical é construída a partir das interações educativas, familiares e midiáticas; ou ainda, de como elas podem “modelar” nossas estruturas de pensamento, uma vez que exercem uma relação de força, mesmo que involuntária.

Nesse sentido, é importante considerar que, se compreendermos a configuração permanente e dinâmica da relação interdependente<sup>6</sup> sujeito-escola-família-mídia (Setton, 2002b, p. 110), poderemos indagar também a respeito da responsabilidade que essas instituições possuem na formação musical dos indivíduos enquanto seres sociais e dotados de individualidades.

Uma vez considerada tal responsabilidade, poderemos, então, refletir sobre os processos educativo-musicais que caracterizam essas relações, elencando caminhos possíveis para a

## desvendando o enredo

5. O termo “cultura” será compreendido no presente trabalho a partir da definição preliminar de Tylor, em 1871, que a caracterizou como “um todo complexo” que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Queiroz, 2004, p. 100). Acrescido a essa conceituação geral, incluo o pensamento de Geertz, que concebe a cultura como um conceito “essencialmente semiótico”, “cujos significados são constituídos a partir das interações sociais” (Queiroz, 2004, p. 100).

6. Setton (2002, p. 110) considera que escola, família e mídia são “instâncias socializadoras que coexistem numa relação de interdependência. Ou seja, são instâncias que configuram uma forma permanente e dinâmica de relação. Não são estruturas reificadas ou metafísicas que existem acima e por cima dos indivíduos (Elias, 1970). São instituições constituídas por sujeitos em intensa e contínua interdependência entre si, portanto, não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas às outras, mas instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo simbólico da socialização.”

## educação musical e cultura

consolidação de práticas musicais mais significativas. O enfoque deste trabalho, portanto, é a educação musical,<sup>7</sup> mas permeada por áreas afins, como a sociologia, a etnomusicologia e a educação. Essa tríplice abordagem justifica-se por permitir uma compreensão mais transparente das interações formativas, esquivando-se de alguns preconceitos, tradicionalmente incorporados ao ensino e aprendizagem da música, como aqueles que envolvem a transmissão informal desse conhecimento, bem como o papel da música na sociedade atual.

Há algum tempo, a educação musical tem ampliado seu campo de atuação, inserindo em seu leque de possibilidades não apenas o estudo sistemático das técnicas e códigos musicais, mas também o desenvolvimento da percepção auditiva como fonte de equilíbrio entre o homem e a natureza; bem como a compreensão da diversidade musical existente no planeta. Se considerarmos que civilizações muito antigas, como os povos de origem semita, os gregos, egípcios e chineses, dentre outros, já organizavam os sons de maneira sistemática, utilizando a música em seus rituais, a visão de uma educação musical ampliada e holística na contemporaneidade tem ocorrido com certo atraso.

Por outro lado, a concepção de múltiplos espaços para o exercício da área, não se restringindo àqueles de ensino formalizado, ou pelo menos seu reconhecimento, uma vez que sempre existiram, e a busca por uma educação musical mais humanizada, acessível a todos e com benefícios extramusicais, são relativamente recentes, iniciadas no final do século XIX. Sendo assim, a tal ampliação da educação musical, citada no parágrafo anterior apresenta-se coerente com sua evolução, permitindo reflexões contemporâneas quanto à formação docente, inovações metodológicas e diversidade cultural.

Notamos, dessa forma, uma conexão necessária com outras áreas de conhecimento, como salienta Queiroz (2010, p. 114):

Como campo que se dedica ao estudo do ensino e aprendizagem da música, a Educação Musical tem estabelecido diálogos e intersecções com diferentes áreas do saber humano, a fim de compreender os aspectos fundamentais do seu universo de estudo, tendo como base a gama de valores e significados sociais que circundam a música enquanto fenômeno artístico e cultural.

Uma dessas áreas, a etnomusicologia, compartilha com a educação musical a mesma dimensão cultural e social, uma vez que ambas buscam a compreensão do fenômeno musical enquanto discurso, ainda que em situações distintas. Elas também se interessam por questões de ensino e aprendizagem da música, de transmissão de saberes e de expressão artística.

7. O conceito de educação musical pode ser entendido à luz de vários autores e, sinteticamente, compreende o conjunto de práticas educacionais que transmitem o conhecimento prático e teórico da música. Numa visão ampliada, baseada em Arroyo (2002), abrange muito mais que a iniciação musical formal, e compreende diferentes campos de ação, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Numa abordagem interativa com a cultura, "a Educação Musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade" (Arroyo, 2000, p. 19).

Entretanto, sob o ponto de vista prático, mesmo considerando os últimos avanços, essa afinidade é ainda superficial. Tal pensamento poderá ser mais esclarecido a partir das próximas linhas.

Segundo Merriam (1964), a etnomusicologia é o estudo da música como cultura. Nessa conceituação, podemos entender que o termo concebe a música como inerente à cultura, ou seja, “a música é ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta” (Queiroz, 2004, p. 100). Logo, nessa perspectiva,

podemos conceber Educação Musical como um universo de formação de valores que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música como cultura. (Queiroz, 2004, p. 100).

Do ponto de vista da aplicação, contudo, observamos uma educação musical ainda reduzida à transmissão de conceitos técnico-musicais, muitas vezes descontextualizada de seu valor e relação cultural. Isso ocorre especialmente nos ambientes de aprendizado formal,<sup>8</sup> como conservatórios, cursos superiores e escolas regulares. Nesses espaços, ainda que ocorram experiências que contemplem a diversidade musical e cultural, tanto local quanto do aluno, o que prevalece é o ensino musical numa visão eurocêntrica, sem relação com os aspectos socioculturais que o envolvem. Na melhor das hipóteses, podemos encontrar experiências que reduzem a questão multicultural<sup>9</sup> aos chamados “folclorismo” ou “guetização”.

Esses dois termos, na visão de Canen (2002), referem-se àquelas propostas que excluem o diálogo entre as diversas manifestações artísticas, colaborando para um empobrecimento cultural em dois extremos. A “guetização” refere-se às experiências que trabalham apenas com os padrões culturais específicos do grupo, aprisionando e isolando “os sujeitos nos seus próprios padrões estéticos e artísticos” (Penna, 2005, p. 13). O “folclorismo”, por outro lado, reduz o multiculturalismo “a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e ‘exóticos’ de grupos culturais diversos” (Canen, 2002, p. 182 apud Penna, 2005, p. 13). Ambos negam o dinamismo cultural, caindo em estereótipos e, por conseguinte, levando a um “congelamento” ou “fixação” das práticas culturais, que rejeitam o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade (Canen, 2002, p. 182 apud Penna, 2005, p. 13).

Tanto na educação musical quanto nas vivências musicais cotidianas das pessoas, encontramos condutas que exemplificam os conceitos acima. É o caso, por exemplo, das atividades musicais escolares vinculadas ao calendário de datas comemorativas, como celebração do Dia do Índio, dia das Mães, entre outras, que se encaixam nas definições do folclorismo. Da mesma forma, a imposição, seja do professor ou do aluno, de um determinado estilo musical leva a um isolamento, prendendo os indivíduos em suas particularidades, caracterizando a guetização.

8. O conceito de aprendizado formal é fundamentado em Green (2001) e uma de suas características é a educação institucionalizada, que segue um currículo predefinido, dentro de um contexto organizado e estruturado, guiado pela figura do professor. Contrapõe-se ao aprendizado informal, quando o ensino se dá de modo não linear, sem a interferência de um professor, mas de maneira colaborativa entre pares.

9. Termo derivado de “multiculturalismo”, que, segundo Ana Canen (2002, p. 175 apud Penna, 2005, p. 10), é o “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber”.

## herança musical e identidade

Esse tema é, decerto, bastante complexo, uma vez que envolve questões diversas, como as funções da música na sociedade, os objetivos do ensino musical em contextos variados, a formação do professor, dentre outros. Mas, por hora, é relevante deter-se apenas na necessidade emergente de se trabalhar com a pluralidade das manifestações artístico-musicais, ressignificando-as a partir de novos contextos e olhares.

De todas as instituições que compõem nossas redes de socialização, talvez a única que não podemos escolher seja a família. Possivelmente, graças a essa ligação, encontramos no seio familiar os princípios mais permanentes desse processo, que regerão a maioria de nossas escolhas e valores. Assim, a transmissão de um patrimônio cultural também está a cargo dela, pois é nesse ambiente que “a identidade social do indivíduo é forjada, ou seja, ela transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (Setton, 2002b, p. 111).

A teoria do capital cultural de Bourdieu corrobora a visão acima, pois numa perspectiva geral, “prevê as condições objetivas de aquisição da cultura” (Fucci Amato, 2008, p. 85), cujo papel familiar é fundamental, mesmo que de maneira inconsciente:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 1966 apud Nogueira; Catani, 2007, p. 41-42).

Também no campo da educação musical, as primeiras influências musicais são cunhadas no ambiente familiar, passando da simples apreciação de gêneros musicais diversos, aliada ou não aos encontros sociais, ao incentivo ao estudo prático de algum instrumento, bem como a aquisição de CDs e participação em eventos musicais. Habitado a conviver com a linguagem musical de maneira natural, o indivíduo cultiva interesse e curiosidade para entender tal forma de expressão artística e, dessa maneira, vai construindo sua identidade músico-cultural.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que existem relações de autoridade e hierarquias internas dentro da organização familiar que, em alguns casos, contribuem para impor determinado estilo musical, construindo uma pseudoidentidade cultural. Isso pode ser visualizado em práticas sutis quando um determinado estilo ou artista é privilegiado em detrimento de outro, como também nas rotineiras discussões que confrontam música erudita e música popular. De qualquer modo, a apreensão do discurso musical limitado a manifestações que alimentam algum tipo de “guetização” favorece uma identidade também limitada.

Isso não significa que a identidade cultural de um indivíduo se legitime somente após a inserção deste em um número máximo de expressões. E que, na busca por seus valores e gostos musicais, tenha que incorporar toda a diversidade em sua personalidade, a despeito de suas preferências. Mas, de certo modo, uma experiência multicultural possibilita a ampliação desse universo, a interação com a cultura do outro, incorporando significados à própria identidade.

Para não cair na perspectiva de uma situação apenas ideal, é importante ressaltar que, na maioria dos casos, o ambiente familiar não consegue propiciar toda a diversidade cultural existente, o que é compreensível se levarmos em consideração que esse ambiente é formado por indivíduos com valores e identidades muitas vezes já sedimentados. Aí se insere o papel da

escola, que, como espaço democrático do acesso ao conhecimento, “deveria ser o principal e mais importante caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e a apreciação da ‘cultura local’, pois reconhecer sua própria cultura é conhecer a si mesmo” (Queiroz, 2003, p. 773).

Quando observamos as transformações culturais do mundo contemporâneo e as múltiplas relações que caracterizam nossos processos de socialização, somos forçados a considerar o valor e o espaço cada vez maior dado à mídia, muitas vezes rotulada como cultura de massa, na construção de nossas identidades. Nesse sentido, é recorrente o discurso que generaliza os efeitos das mensagens midiáticas como negativos, homogeneizadores ou carentes de um sentido formativo. Minha experiência, por exemplo, revela, atualmente, certa “preguiça” em determe na frente da TV para assistir uma novela, um noticiário ou ouvir uma rádio comercial, por razões variadas que não são relevantes no momento. Mas, quando digo atualmente é porque, durante muito tempo, esses foram meus *hobbies* preferidos, e não posso afirmar que nunca mais o serão.

O fato é que, já há algum tempo, é inegável o papel de destaque que a mídia, enquanto fenômeno de circulação de informação, ocupa na formação moral, psicológica e cognitiva do homem (Setton, 2002b, p. 109). Sendo assim, ela configura-se como importante instituição social, além da escola e família, responsável pela construção da identidade, bem como da socialização. Como salienta Setton (2002b, p. 109), “para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações”.

No campo da música, podemos considerar, *grosso modo*, tal influência midiática sob o discurso de que a indústria cultural concebe o fenômeno musical apenas na perspectiva de produto<sup>10</sup> e, sendo assim, impõe aqueles que teriam maior lucro financeiro; o que se dá, em geral, sem muita diversidade. De fato, existe considerável verdade nessas palavras, especialmente se levarmos em conta a maior veiculação de determinados estilos musicais em detrimento de outros. Também não existem grandes problemas em considerar a música como produto, uma vez que esse caráter é exatamente o que lhe garante circulação. Além disso, até os grandes mestres da música erudita, como Bach, Mozart, Schumann, dentre outros, já faziam uso dessa prática compondo missas, corais, entre outras peças, sob encomenda de seus mecenas.

Refletir sobre a pretensa homogeneização músico-cultural pode ser mais difícil, uma vez que muitos olhares a constituem. O fator midiático talvez constitua apenas a ponta de um *iceberg* que acoberta tensões no campo de identidades em construção, afirmação social ou ausências referenciais. Numa visão geral, entretanto, essa discussão não se apresenta produtiva, porque, dada a diversidade de estilos de vida, influências e *habitus* (Bourdieu, 1972, 1982 apud Setton, 2002a), cada sujeito recepciona essas mensagens, músicas e símbolos de maneira diferente, se apropriando delas num fluxo dinâmico na medida em que constrói novos sentidos sobre elas.

## influência midiática e educação musical

10. De fato, a música, enquanto material sonoro organizado constituído de intenção e das relações sociais que a envolvem, sempre é um produto. O termo aqui, no entanto, será utilizado com o sentido de comercialização, visando lucro financeiro.

O maior dilema da contemporaneidade, portanto, não está em consumir as músicas da mídia, mas em não remodelá-las com novo significado, de acordo com suas particularidades. Em outras palavras, é se apropriar delas, não apenas como informação, mas como conhecimento significativo. Nesse sentido, a sociologia da educação musical apresenta contribuições singulares, uma vez que “não questiona apenas os bens produzidos, distribuídos e consumidos, os bens culturais; mas também o significado imputado a essas coisas” (Green, 1997, p. 27).

Nessa abordagem, Green (1997) destaca dois tipos de significados implícitos em nossas relações com a música: o inerente e o delineado. O primeiro corresponde aos sons da música, aos seus efeitos físicos, ou seja, à organização coerente dos materiais sonoros que compõem uma determinada música e que podem ser percebidos racionalmente pelo ouvinte. Assim, a caracterização dos instrumentos, o senso rítmico, as partes semelhantes e diferentes, são assimiladas, em geral, mediante relações musicais anteriores.

Essas inter-relações estarão imanentes em todas as peças, mas elas poderão emergir das experiências anteriores do ouvinte, de um número de peças que juntas formam um estilo, subestilo ou gênero. A organização do material sonoro age na construção do que chamo “significado musical inerente”. São “inerentes” porque estão contidas no material sonoro, e têm “significados” uma vez que são relacionados entre si. (Green, 1997, p. 27-28).

Já o significado musical delineado constitui aquele que não se refere aos materiais sonoros propriamente, mas incorporam elementos socialmente construídos, a partir de nossas experiências e relações extramusical. Quando ouvimos uma peça musical, por exemplo, talvez coloquemos-nos “a pensar sobre o que os intérpretes estejam vestindo, sobre quem escuta essa música, sobre o que nós estávamos fazendo na última vez que a escutamos” (Green, 1997, p. 29).

A exposição desses dois tipos de significados justifica-se, no contexto da cultura de massa, uma vez que uma ou outra delineação sempre ocorrerá quando ouvirmos música. Sendo assim, os argumentos quanto à determinada música ser “boa” ou “ruim” são substituídos pelos sentidos reais que cada indivíduo atribui a ela, a partir de relações socialmente construídas em variadas instâncias. Como salienta Nettl (1992 apud Queiroz, 2010, p. 118),

Cada povo tem seu próprio sistema musical, o qual reflete e expressa os valores fundamentais e as estruturas culturais de sua sociedade. Músicas são incomensuráveis, e nós não poderíamos afirmar que uma música é, intrinsecamente, melhor que outra.<sup>11</sup>

Considerando o dinamismo das sociedades e o caráter ativo das relações sociais, portanto, a opção da educação musical, nesse cenário, é promover o diálogo entre as culturas individuais e de grupo, ampliando as “modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade” (Kater, 2004, p. 44).

11. No original: “[...] each people has its own musical system which reflects and expresses the fundamental values and cultural structures of its society. [...] Musics are incommensurate, and we wouldn't call one music intrinsically better than another [...]”.

**por uma  
legitimação  
das  
identidades:  
a função da  
educação  
musical e  
o papel do  
educador  
musical**

No âmbito das instâncias socializadoras aqui apresentadas, podemos considerar que os processos de construção da identidade de todo indivíduo são concebidos por múltiplas referências e espaços. Além disso, essa construção identitária deve ser entendida como dinâmica e viva, uma vez que estaremos numa constante interação social enquanto vivermos. Contudo, observamos uma tendência a estereótipos culturais que, em última análise, reflete um tipo de imposição por parte de alguma força socializadora, ou um referencial destituído de pluralidades e, logo, sem opções. Isso é reforçado por Queiroz (2004, p. 102), quando expõe:

Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção.

Tal situação nos faz questionar até que ponto nossas identidades músico-culturais são genuinamente construídas. Em outras palavras, qual a nossa real autonomia para construirmos nossas relações musicais, nossos significados pessoais, se a linha entre as relações de influência e imposição mostram-se tão tênues?

Obviamente, nas hipóteses para responder tais questões, vemo-nos ocupando os dois lados dessas interações, ou seja, somos indivíduos que recebem influências de outros, como também influenciemos aqueles à nossa volta, com nossas referências já estabelecidas. Na instância familiar, por exemplo, podemos ser o reflexo das heranças músico-culturais de nossos pais e entes mais próximos, como também o padrão de referência na construção das identidades de nossos filhos e sobrinhos. Na instância escolar, seremos sujeitos influenciados pelas experiências dos colegas e professores, influenciando-os em alguma proporção e, se professores, necessitamos refletir se, em nossa ânsia por cumprirmos um planejamento ou cronograma de ensino, estamos impondo nossos pontos de vista de maneira autoritária ou contribuindo para um desenvolvimento consciente e autônomo.

Transferindo esse pensamento para a educação musical, podemos observar as mesmas relações dialógicas, de influências mútuas. Essas ocorrem, em maior ou menor grau, dependendo do contexto do ensino musical – sejam eles formais, como escolas e conservatórios, ou informais, como projetos sociais, escolas de samba, ternos de congado, ou a garagem do vizinho – bem como dos objetivos almejados e dos transmissores desse ensino.

Dada a circulação da música nos mais diferentes espaços, compreendemos, inspirados em Arroyo (2002), que sempre haverá alguma modalidade de educação musical sendo praticada e, desse modo, ela deve ser entendida por meio de uma abordagem sociocultural. Sendo assim, a educação musical se torna uma instância autêntica inter-relacional, capaz de coexistir paralela e intrinsecamente às instituições sociais tradicionais, como escola, família e mídia.

Refletir sobre essa função da educação musical permite, contudo, repensarmos o papel do professor numa visão ampliada, que passa de transmissor do conhecimento para mediador das experiências musicais. Aqui é importante considerar o poder referencial do educador musical sobre seus alunos, tanto do ponto de vista musical, no que diz respeito às suas competências técnicas, como também enquanto ser humano que é, como salientado por Kater (2004, p. 45):

Sua postura singular [do professor], maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles [os alunos] como viva ilustração. A assimilação de modelos e mimetismos em geral fazem parte da necessidade que todo indivíduo tem de pertencimento a um grupo de afinidades ou classe maior e a incorporação de padrões

diversos pelos alunos – de maneira involuntária e voluntária também –, constitui-se na base da construção de uma identidade própria, imprescindível ao seu desenvolvimento.

Concluindo esse pensamento, percebemos que é extremamente importante que o educador musical não sabote sua própria identidade músico-cultural, facilitando ou simplificando o discurso musical, em prol de sua maior disseminação. Ao mesmo tempo, como articulador das aprendizagens, ele deve promover espaços para as opiniões e gostos musicais dos alunos, valendo-se de absoluto respeito com as vivências e significados deles. Compreendendo a dimensão emocional que a música envolve, é preciso agir com espontaneidade e sinceridade, mas sobretudo com afeto, com amor à profissão (ou missão?), buscando, na relação com o outro, uma possibilidade de mútuo aprendizado.

## **considerações finais: diálogos possíveis**

Quando eu era criança, foi a voz doce da minha primeira professora primária e sua maneira envolvente de tocar piano que me motivou a fazer aulas de música. Ao entrar no conservatório, fui obrigada a estudar todos os instrumentos oferecidos, incluindo violão e violino, até alcançar aquele que eu realmente queria, o piano. Na minha adolescência, enquanto minha irmã caçula ouvia Legião Urbana no volume máximo, eu escutava Mozart no *walkman* com a mesma naturalidade que cantava alguns pagodes com as amigas ou dançava axé acompanhando a coreografia pela televisão. Os artistas da MPB que eu conhecia eram Caetano Veloso, Milton Nascimento e Tom Jobim, porque faziam parte do repertório do coral que participava. Samba para mim era sinônimo de *Coisinha do pai*, na voz de Beth Carvalho, pois toda vez que tocava no rádio, meu pai reforçava que aquela tinha sido a música de maior sucesso em 1979, ano em que nasci.

Tomei a liberdade de transferir a exposição deste trabalho para a primeira pessoa do singular, como forma de ilustrar as discussões aqui apresentadas, demonstrando como nossas relações socioculturais, no âmbito da escola, da família, da mídia, ou outras instâncias, moldam nossas identidades, gostos e afinidades musicais ao longo de nossas vidas. Mesmo pontuando apenas alguns detalhes de minha formação inicial, percebo o quanto já se perdeu no tempo, sendo substituída por novas experiências e significados. Além disso, a relação profissional que estabeleci com a música, tornando-me uma educadora musical, tem me obrigado, naturalmente, a reconstruir alguns conceitos adquiridos ao longo dos anos. Assim, compreendo que as discussões apresentadas neste ensaio, representantes, em grande parte, das minhas inquietações pessoais, estão longe da acomodação.

Ao longo destas linhas, procurei traçar uma teia, costurando as relações entre música, cultura, identidade e educação musical, refletindo sobre como as instâncias socializadoras, representadas pela escola, família e mídia, colaboram ou não para moldar nossos gostos e referências músico-culturais. É possível perceber alguns pontos, tratados superficialmente, que merecem um olhar mais apurado em outro momento, mas, compreendendo a amplitude do tema aqui exposto, creio ter lançado pequenos focos de luz que poderão alimentar reflexões e discussões futuras sobre o assunto.

O desenvolvimento das ideias, no entanto, permite-nos tirar algumas conclusões no âmbito da educação musical, às quais gostaria de me deter. Em primeiro lugar, percebo a necessidade urgente de expandirmos nossa compreensão sobre esse âmbito, inserindo em seu escopo sua configuração sócio-cultural-dinâmica. Tal expansão deve ocorrer, sobretudo, para o professor, especialmente nos contextos de aprendizagem formal. Este, por sua vez, precisa, a todo custo,

compreender o caráter dialógico da educação, em que a aprendizagem ocorre tanto do professor para o aluno quanto vice-versa.

Em segundo lugar, é necessário preencher de significados reais as aulas de música, se quisermos que o fenômeno musical seja compreendido e incorporado. Enquanto isso não ocorrer, os alunos continuarão distinguindo aula de música de música propriamente dita. Em outras palavras, eles continuarão entendendo que música é o que eles ouvem em casa, pelo rádio, TV e internet, enquanto a aula de música não trata de música necessariamente. Romper com esse cenário só será possível mediante diálogo e troca de experiências, tanto de professor para aluno, quanto de aluno para aluno. Além disso, é necessário incorporar nas didáticas atividades que contemplem as vivências e gostos musicais dos alunos, tanto quanto criar estratégias que possibilitem a descoberta do novo de modo significativo.

Finalmente, destaco quão importante é buscar em outras áreas afins, como sociologia e etnomusicologia, pressupostos que fundamentem e ampliem as possibilidades da educação musical. Eis o desafio da área: reconhecer-se como parte de um contexto muito maior e, ainda assim, não menos essencial. Parafraseando Paulo Freire (2001), talvez a grande questão da educação musical, sobretudo no que diz respeito à sua função sociocultural, não seja discutir o que ela pode ou não pode, mas, sim, refletir sobre onde pode, como pode, com quem pode, e quando pode.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, n. 5, p. 13-20, set. 2000.

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

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FUCCI AMATO, R. de C. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiro. *Opus*, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da Abem*, n. 4, p. 25-35, set. 1997.

\_\_\_\_\_. *How popular musicians learn*. London: Ashgate, 2001.

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

MERRIAM, A. P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NETTL, B. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, H. *Music education: sharing musics of the world*. Seul: ISME, 1992.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

## referências

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

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

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

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

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo de novas configurações. *Educação e Pesquisa*, n. 28, p. 107-116, 2002b.

XAVIER, M. O fenômeno da novela "Carrossel". *Veja São Paulo*, 31 ago. 2012. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/carrossel-audiencia>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Recebido em  
17/05/2013

Aprovado em  
15/06/2013