

ISSN: 1518-2630

Associação  
Brasileira  
de  
Educação  
Musical

revista  
da  
**abem**



Nº 11

Setembro 2004

**Associação  
Brasileira  
de Educação  
Musical**

revista  
da  
**abem**



# Associação Brasileira de Educação Musical

## abem

### Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2003-2005

#### DIRETORIA NACIONAL

|                      |  |
|----------------------|--|
| Presidente:          | Dra. Jusamara Souza (UFRGS)<br>jusa.ez@terra.com.br            |
| Vice-Presidente:     | Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA)<br>olival@ufba.br           |
| Presidente de Honra: | Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ)<br>jwfreire@connection.com.br |
| Secretária:          | Dra. Beatriz Ilari (UFPR)<br>secretaria_abem@yahoo.com.br      |
| Tesoureira:          | Dra. Teresa Mateiro (UDESC)<br>tesouraria_abem@yahoo.com.br    |

#### DIRETORIA REGIONAL

|               |  |
|---------------|--|
| Norte:        | Celson Sousa Gomes (UFPA)<br>celson@amazon.com.br                  |
| Nordeste:     | Cristina Tourinho (UFBA)<br>ana_tourinho@hotmail.com               |
| Sudeste:      | Sérgio Alvares (UFES)<br>salvares@intervip.com.br                  |
| Sul:          | Magali Kleber (UEL)<br>makleber@sercomtel.com.br                   |
| Centro-Oeste: | Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT)<br>cvcoelhosouza@uol.com.br |

#### CONSELHO EDITORIAL

|             |  |
|-------------|--|
| Presidente: | Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)<br>claubell@zaz.com.br  |
| Editora:    | Luciana Del Ben (UFRGS)<br>lucianadelben@uol.com.br<br>Cristina Grossi (UnB)<br>c.grossi@terra.com.br<br>Lia Braga Vieira (UEPA/UFPA)<br>liab@amazon.com<br>Maria Isabel Montandon (UnB)<br>misabel@unb.br |

Revista da ABEM, n. 11, setembro 2004.  
Porto Alegre: Associação Brasileira de  
Educação Musical, 2000

Semestral  
ISSN 15182630  
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información  
en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el  
Caribe, España y Portugal.

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

# Sumário

|   |     |
|---|-----|
| <b>Editorial</b> .....  | 5   |
| Luciana Del Ben   |     |
| <b>Agradecimentos</b> .....   | 6   |
| <b>A dupla dimensão da política educacional e a música na escola:<br/>II – Da legislação à prática escolar</b> .....  | 7   |
| Maura Penna   |     |
| <b>Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da<br/>música na sociedade e na escola</b> .....                                   | 17  |
| Júlia Maria Hummes  |     |
| <b>A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos:<br/>o espaço escolar</b> .....   | 27  |
| Cristina Mie Ito Cereser  |     |
| <b>A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias<br/>para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio</b> ..... | 37  |
| Daniela Dotto Machado   |     |
| <b>Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas</b> .....   | 47  |
| Maria Teresa de Beaumont  |     |
| <b>A preparação musical de professores generalistas no Brasil</b> .....   | 55  |
| Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  |     |
| <b>Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar<br/>era rezar duas vezes...”</b> .....                                    | 63  |
| Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres  |     |
| <b>Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um <i>survey</i> com<br/>alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental</b> .....                     | 69  |
| Cristina Rolim Wolffenbüttel  |     |
| <b>Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção<br/>da identidade de gênero na aula de música</b> .....                 | 75  |
| Helena Lopes da Silva   |     |
| <b>Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs</b> .....  | 85  |
| Juciane Araldi  |     |
| <b>A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos</b> .....  | 91  |
| Patrícia Lima Martins Pederiva  |     |
| <b>Resenha: Três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a<br/>educação musical infantil</b> .....  | 99  |
| Beatriz Ilari<br>Kamile Levek<br>Angelita Vander Broock   |     |
| <b>Autores</b> .....  | 103 |
| <b>Normas para publicação</b> .....   | 105 |

# Contents

|   |     |
|---|-----|
| <b>Editorial</b> .....  | 5   |
| Luciana Del Ben   |     |
| <b>Acknowledgements</b> .....   | 6   |
| <b>The double dimension of educational policies and music in the schools:<br/>II – from the law to the school practice</b> .....      | 7   |
| Maura Penna   |     |
| <b>Why is it important to teach music? considerations about the functions of music<br/>in the society and the school</b> .....        | 17  |
| Júlia Maria Hummes  |     |
| <b>Music teachers' initial education from the students-teachers' perspective: the school space</b> .....                              | 27  |
| Cristina Mie Ito Cereser  |     |
| <b>The perspective of music teachers about the competencies for teaching music<br/>at primary and secondary schools</b> .....         | 37  |
| Daniela Dotto Machado   |     |
| <b>Relationships between musical knowledge and practices of generalist<br/>teachers and music teachers</b> .....                      | 47  |
| Maria Teresa de Beaumont  |     |
| <b>The musical preparation of generalist teachers in Brazil</b> .....   | 55  |
| Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  |     |
| <b>Articulations of musical memories and religiousness: “when I realised that to sing<br/>was like to pray ...”</b> .....             | 63  |
| Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres  |     |
| <b>Practices and conceptions of folklore and folk music: a survey with primary school<br/>students aged 9 to 11</b> .....             | 69  |
| Cristina Rolim Wolffenbüttel  |     |
| <b>Declaring musical preferences in the school: reflecting about the construction<br/>of gender identity in the music class</b> ..... | 75  |
| Helena Lopes da Silva   |     |
| <b>Alchemists, musicians, autodidacts: a study with four DJs</b> .....  | 85  |
| Juciane Araldi  |     |
| <b>The relationship music-body-instrument: pedagogical procedures</b> .....   | 91  |
| Patrícia Lima Martins Pederiva  |     |
| <b>Book review: Three books about cognitive development and early childhood<br/>music education</b> .....                             | 99  |
| Beatriz Ilari   |     |
| Kamile Levek  |     |
| Angelita Vander Broock  |     |
| <b>Authors</b> .....  | 103 |
| <b>Notes for contributors</b> .....   | 105 |

## **Editorial**

É com grande prazer que a Associação Brasileira de Educação Musical apresenta o décimo primeiro número da Revista da ABEM. Dentre seus doze textos, este número conta com nove recortes de pesquisas de mestrado e doutorado recentemente realizadas tanto no Brasil quanto no exterior. A diversidade de temáticas abordadas e de referenciais teórico-metodológicos adotados nos trabalhos aqui apresentados sinaliza a complexidade da educação musical como campo de pesquisa.

Iniciamos este número com o artigo de Maura Penna, que dá continuidade ao artigo publicado no número anterior de nossa revista acerca das atuais políticas públicas em educação musical. No presente texto, Maura enfoca o processo de concretização dos “termos oficiais acerca do ensino de arte – especificamente de música – na prática escolar de educação básica”. O próximo artigo, de Júlia Maria Hummes, apresenta uma revisão de literatura sobre as funções do ensino de música na educação básica, tema que, segundo a autora, deve ser discutido também nos cursos de formação de professores, tendo em vista a análise do *status* do ensino de música nas escolas.

A formação de professores é o foco dos artigos de Cristina Mie Ito Cereser e Daniela Dotto Machado. Cristina apresenta e discute resultados da pesquisa que investigou, sob a ótica de licenciandos em música de três universidades federais do Rio Grande do Sul, “a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor”. Já Daniela analisa as competências docentes que, na visão de 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio da cidade de Santa Maria (RS), “são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar”. Os dois artigos fornecem dados que poderão fertilizar discussões acerca da formação inicial e continuada de professores de música.

A formação dos professores e sua relação com as práticas de ensino de música são retomadas no artigo seguinte, de Maria Teresa de Beaumont. Em sua pesquisa, a autora teve como objetivo compreender a inter-relação entre saberes e práticas educativo-musicais desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto por professores unidocentes como por professores de música atuantes em escolas das cidades mineiras de Araguari e Uberlândia.

A formação musical oferecida em cursos de pedagogia, os quais preparam os professores unidocentes, é discutida por Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo. A pesquisa realizada com coordenadores e professores de música e artes de 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil demonstra que essa formação é muito reduzida ou inexistente, o que aponta “para a necessidade da área de educação musical assumir também a discussão da formação de professores para as séries iniciais, sejam eles especialistas em música ou não”. O próximo artigo nos aproxima ainda mais dos estudantes dos cursos de pedagogia, futuros professores unidocentes, onde Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres analisa a constituição das identidades musicais de um grupo de 20 alunas de um curso de graduação em pedagogia, enfocando os “entrelaçamentos entre músicas e religiosidade”.

Os dois artigos seguintes trazem uma outra perspectiva: as vozes dos alunos. Cristina Rolim Wolffenbüttel apresenta uma síntese da pesquisa que investigou vivências e concepções de folclore e música folclórica de 11 alunos de 9 a 11 anos de escolas de ensino fundamental de Porto Alegre (RS). Helena Lopes da Silva relata um estudo de caso com alunos de uma turma de 8ª série de uma escola pública de Porto Alegre, onde analisa “a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia”.

Juciane Araldi, por sua vez, volta-se para as vivências musicais que acontecem fora das escolas e busca compreender a formação e a prática musical de quatro DJs atuantes na cidade de Porto Alegre, as quais são fortemente influenciadas pelas recentes transformações tecnológicas de nossa sociedade. Já Patrícia Lima Martins Pederiva, revisa diversos trabalhos que discutem um aspecto envolvido em diferentes práticas musicais: “o corpo que faz música”.

Finalizando este número, Beatriz Ilari, Kamile Levek e Angelita Vander Broock apresentam a resenha de três livros que tratam do desenvolvimento cognitivo e suas relações com o desenvolvimento musical, apontando suas implicações para a educação musical infantil.

Com os textos aqui publicados, a Revista da ABEM cumpre seu papel de divulgar e socializar os conhecimentos científicos recentemente produzidos no campo da educação musical, contribuindo, assim, para a permanente atualização de nossa área.

*Luciana Del Ben*

*Editora*

### **Agradecimentos**

A *Revista da ABEM* agradece aos seus Conselheiros Editoriais e aos pareceristas *ad hoc* mencionados nesta página por sua contribuição durante o ano de 2004.

Ana Lúcia de Marques e Louro (UFSM)

Beatriz Ilari (UFPR)

Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT)

Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)

Margarete Arroyo (UFU)

Maria Cecília Rodrigues de Araújo Torres (Fundarte/UERGS)

# ***Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola***

Júlia Maria Hummes

Fundação Municipal de Artes de Montenegro –  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/UERGS)  
jhummes@terra.com.br

**Resumo.** O presente artigo é um recorte da revisão bibliográfica realizada em meu trabalho de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS (Hummes, 2004), que trata das funções do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Montenegro (RS). Considero esse um dos grandes temas a serem abordados nos cursos de formação de professores, com o intuito de avaliar-se o *status* do ensino de música em um dos locais de atuação profissional dos educadores musicais, ou seja, nas escolas. O texto está dividido em quatro partes, sendo que na primeira o foco está no contexto atual onde a música está inserida; num segundo momento estão listadas as dez categorias de Merriam (1964) sobre as funções da música na sociedade; em seguida, trago alguns autores que revisaram Merriam, e, finalizando, cito outros trabalhos que abordaram o mesmo tema, mas focalizando a escola.

**Palavras-chave:** funções do ensino de música, funções da música, educação musical escolar

**Abstract.** This paper is based on my Master's Dissertation, carried out at the Federal University of Rio Grande do Sul (Hummes, 2004). It focused on the many functions of music in elementary and high schools in the town of Montenegro, south of Brazil. This seems an important issue to be approached in music teachers' education courses, in order to analyse the status of music teaching in the schools. This paper is divided in four sections. The first section focuses the present context where music is inserted, and the second one presents Merriam's (1964) categories about the functions of music in society. Following, I present some authors that revised Merriam and, finally, pieces of researches on the same subject, but focusing the school, are reviewed.

**Keywords:** functions of music teaching, functions of music, school music education

## **Funções da música: na sociedade e em particular na escola**

Ao observarmos a realidade neste século XXI, nos defrontamos com os mais variados **suportes** em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes,

nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais



variados possíveis. Essa é uma constatação apontada em vários trabalhos atuais de investigação na área de educação musical. Para Souza (2000, p. 48), um dos fenômenos importantes do século XX é o fenômeno da multimídia, que trabalha o som com imagem e movimento, tornando-se um dos eventos marcantes no âmbito técnico, político e cultural.

Outro trabalho que desvela a importância dos multimeios, principalmente na vida das comunidades de periferia, é o realizado por Fialho (2003), quando investigou o *hip hop* na cidade de Porto Alegre. Nesse trabalho, a pesquisadora mostra a função da televisão neste evento específico do *hip hop*, que apresenta acima de tudo uma função social, com o objetivo de discutir, denunciar, reivindicar, informar, comunicar, dar mensagens e dar alternativas de sobrevivência e inclusão social aos negros e população da periferia. Em seu trabalho de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Fialho (2003, f. 80) aponta que a função social da música no *hip hop*, especificamente nos programas televisivos, é

[...] passar a informação para a periferia por meio de uma música que faz parte da identidade musical da periferia, e que está sendo veiculada pela televisão [...] a televisão age reforçando a identidade coletiva da comunidade (Casetti e Chio, 1998) ao mesmo tempo que é reforçada por ela.

Del Ben (2000) também relata suas observações em relação às novas tecnologias enfatizando o fenômeno da velocidade da informação. Comenta que

O desenvolvimento crescente de novas tecnologias vem alterando significativamente o cotidiano das pessoas nas sociedades industriais. Na atualidade, a utilização da eletrônica e da informática nos permite, entre outras coisas, assistir à transmissão instantânea de imagens de qualquer parte do mundo via satélite, usar cartões magnéticos em transações bancárias e comerciais e trocar mensagens simultâneas com as pessoas de diferentes países na Internet. (Del Ben, 2000, p. 91).

Certamente essa convivência com as novas tecnologias, com os multimeios e com os variados suportes onde a música está presente influenciam a educação musical tanto no sentido pedagógico, estético, funcional como no de valorização da mesma.

As funções da música na sociedade têm sido tema de reflexões e investigações de vários professores e pesquisadores do cenário nacional e internacional da educação musical. Entre eles, destacam-se: Merriam (1964), Ibañes (1988), Gifford (1988), Fuks (1991; 1993), Freire (1992; 1999), Souza (1992; 2000), Tourinho (1993b; 1994), Bresler (1996), Swanwick (1997; 2003), Campbell (1998), Araújo

(2001), Beyer (2001), Del Ben e Hentschke (2002), Duarte (2002), Souza et al. (2002), entre outros.

Merriam (1964) aponta uma diferença entre “usos” e “funções” da música. A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. Ele comenta que

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (Merriam, 1964, p. 209).

### Allan Merriam e suas concepções sobre as funções da música na sociedade

Vários autores elaboraram suas reflexões sobre as funções sociais da música a partir da categorização de Allan Merriam. As dez categorias principais são:

*Função de expressão emocional:* refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (Merriam, 1964, p. 219).

*Função do prazer estético:* inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Para Merriam, deve ser demonstrável para outras culturas além da nossa. Música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, tanto quanto nas culturas da Arábia, Índia, China, Japão, Coréia, Indonésia e outras tantas (Merriam, 1964, p. 223).

*Função de divertimento, entretenimento:* para Merriam, essa função de entretenimento está em todas as sociedades. Necessário esclarecer apenas que a distinção deve ser provavelmente entre entretenimento “puro” (tocar ou cantar apenas), o que parece ser uma característica da música na sociedade ocidental, e entretenimento combinado com outras funções, como, por exemplo, a função de comunicação (Merriam, 1964, p. 223).

*Função de comunicação:* aqui se refere ao fato de a música comunicar algo, não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê. Para Merriam a música não é uma linguagem univer-

sal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Nos textos musicais ela emprega, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma (Merriam, 1964, p. 223).

*Função de representação simbólica:* há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, idéias e comportamentos sempre presentes na música. Ela pode cumprir essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem (Merriam, 1964, p. 223).

*Função de reação física:* Merriam apresenta essa função da música com alguma hesitação, pois, para ele, é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais. Entretanto, o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. A música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas de guerreiros e de caçadores. A produção da resposta física da música parece ser uma importante função; para Merriam, a questão se esta é uma resposta biológica é provavelmente anulada pelo fato de que ela é culturalmente moldada (Merriam, 1964, p. 224).

*Função de impor conformidade às normas sociais:* músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Por exemplo, as músicas de protesto chamam a atenção para o decoro e inconveniência. Para Merriam a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música (Merriam, 1964, p. 224).

*Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos:* enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação para indicar a extensão que tende a validar essas instituições e rituais. Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Essa

função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais (Merriam, 1964, p. 224).

*Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura:* segundo Merriam, se a música permite expressão emocional, ela fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos, e é claro que também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Nesse sentido, talvez, ela contribua nem mais nem menos do que qualquer outro aspecto cultural.

Nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão, comunicação, na extensão encontrada em música. Para Merriam, a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música. Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura (Merriam, 1964, p. 225).

*Função de contribuição para a integração da sociedade:* de certa forma essa função também está contemplada no item anterior, pois, ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. Nem todas as músicas são apresentadas dessa forma, por certo, mas todas as sociedades têm ocasiões marcadas por música que atrai seus membros e os recorda de sua unidade (Merriam, 1964, p. 226).

Merriam ressalta que é bem possível que essa lista de funções da música possa requerer condensação ou expansão, mas, em geral, ela resume o papel da música na cultura humana. A música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal.

### Um olhar dos educadores musicais

Freire (1992, p. 159) pesquisou a relação música e sociedade e suas implicações no ensino superior de música, tomando como base a categorização de Allan Merriam (1964). Buscou investigar que concepções e qual a função social da

música ensinada no curso de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua questão de pesquisa surgiu nas salas de aula da Escola de Música da UFRJ, onde as discussões convergiram para a idéia de que a arte, a música e a educação são instrumentos de transformação individual e social.

Essa articulação entre música e sociedade, investigada no trabalho de Freire (1992), veio confirmar que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

Assim como fez Freire, aqui cabe lembrar que esta categorização de Merriam também pode ser objeto de muitas questões:

A função de “expressão emocional” é individual ou social? “Representação simbólica” e “comunicação” devem ser categorias separadas? “Divertimento” é, realmente, atribuição da arte? Essas categorias são realmente aplicáveis a qualquer cultura, em qualquer tema? (Freire, 1992, p. 25).

Todas as perguntas são pertinentes e poderiam ser listadas várias outras, porém essa lista de funções de Merriam, revisada por vários pesquisadores, forma um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola (que é uma instância da sociedade) em seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical. Podemos considerar essas categorias como um dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido.

Swanwick (1997) faz uma análise das funções da música listadas por Merriam, dividindo-as em duas possibilidades: a transformação e transmissão cultural, ou a reprodução cultural. Para ele, as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, mesmo apresentando componentes reprodutivos, também apresentam possibilidades de metáforas que podem gerar novos significados. Já as funções de validação de instituições sociais, de forçar conformidades às normas sociais, de auxílio aos rituais religiosos, de contribuir para a continuidade e para a estabilidade da cultura, além da integração da sociedade, não tendem a criar ou a encorajar novos significados. O autor aponta que para a educação musical, em que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades criativas é uma forte meta, torna-se importante focalizar as funções da música que busquem a transformação cultural e não apenas a reprodução. Ele salienta que

Os professores de música têm também que perguntar a si mesmos se eles estão interessados principalmente em resposta cultural, ou se eles estão também buscando algo mais abrangente e aberto. (Swanwick, 1997, tradução minha).

O mesmo autor ratifica sua posição em 2003, no seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, onde comenta a lista de Merriam novamente e se posiciona da mesma maneira, enfatizando as funções da música voltadas para a construção de significados e não apenas focadas na reprodução cultural. Em seu discurso, procura alertar os professores de música, dizendo:

Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem somente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam, embora isso seja parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro. (Swanwick, 2003, p. 50).

A posição de Swanwick em relação às categorias listadas por Merriam é muito pertinente, pois não podemos deixar de considerar que Allan Merriam realizou seus estudos nos anos 1960 em uma realidade diferente, quando as questões pedagógicas tendiam para uma educação funcional. Merriam pode ser um referencial, mas é necessária uma certa cautela ao segui-lo rigorosamente nos trabalhos de educação musical. A lista aponta para um foco educativo tendendo para a tradição e reprodução cultural, sem a construção de novos significados, sem trabalhos de criação e talvez muito cansativos. Isso, logicamente, dependendo do enfoque pedagógico e procedimentos adotados na sala de educação musical.

Campbell (1998), em suas investigações realizadas com crianças e jovens, também utiliza as categorias de Merriam como um de seus referenciais. Ela enfatiza que não podemos ignorar que o universo musical da criança é bastante rico de possibilidades, ao contrário do que muitos pensam. Os adultos, às vezes, esquecem que as crianças escutam vários tipos de música, pois esta está ao seu redor, e se manifestam espontaneamente em relação à sua satisfação ou não ao ouvi-la. Ao referir-se às funções da música na educação musical de crianças e jovens, ela afirma que

para as crianças, o significado da música é profundamente relacionado à função. A “música boa”, dizemos, deveria ser a base da experiência infantil; “boa para quê?”, questionam elas. As crianças usam a música de todas as formas e funções, e descobrem que, ao pensar e fazer música, são animadas por ela, confortadas nela, reflexivas através dela, exuberantes com o resultado dela. O seu uso da música varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social. Estes usos e funções moldam-se às categorias levantadas por Merriam (1964) e Gaston (1968); eu utilizo a lista de Merriam como um referencial. Mais importante, a música contribui positivamente para a vida das crianças, e muitas reconhecem – mesmo em sua juventude e imaturidade – que não poderiam viver sem ela. (Campbell, 1998, p. 175, tradução minha).

A mesma autora também salienta que a música é facilmente acessível para múltiplos usos e que tem nas crianças os seus mais ávidos fãs, incluindo os bem mais jovens, que normalmente fazem suas próprias escolhas. Diz que não é preciso nenhum adulto para determinar o gosto dos menores. A criança é capaz de se conectar com a música além da escola, em seu próprio ritmo, e nos momentos que lhe forem mais confortáveis. A criança escolhe a música por uma afinidade especial, ajustada às suas particularidades, personalidade e temperamento. Ela canta imitando seus cantores favoritos; toca teclado, guitarra e bateria pela exploração de suas possibilidades. Muitas crianças fazem música fora da escola, segundo seus interesses (muito mais relevantes à “vida real”, argumentam, do que bandas marciais ou xilofones). Campbell (1998, p. 181) afirma que a música está aí para o deleite das crianças, e elas se deliciam.

Ainda referindo-se à educação musical de crianças e jovens, principalmente com o foco na escola, a autora alerta que os estilos e funções musicais variam muito, e poderia ser uma irresponsabilidade nossa negar à criança um mínimo de exposição e instrução nesse sentido. **Uma dieta musical nunca é simplesmente balanceável**: temas da Disney e clipes da MTV dão prazer, mas compreendem e revelam apenas algumas das esferas e funções que a música é capaz de expressar. Juntamente com música de entretenimento, a criança merece conhecer que tipo de música é usada para trabalho ou culto, para isolamento e meditação, para trazer solidariedade a uma comunidade e para transmitir emoções que variam de pesar à exaltação. A criança é capaz de entender a música de seu tempo e lugar, tanto quanto pela história como por várias outras culturas, ganhando, assim, um maior discernimento intelectual via essas explorações (Campbell, 1998, p. 182).

As opiniões de Swanwick (1997, 2003) e Campbell (1998) parecem entrar em **sinergia** no momento em que ambos alertam para as questões de construção de significado, de ir além da simples reprodução cultural ou do divertimento. O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados.

Outro autor que revisou Merriam foi Ibañes (1988), citado por Duarte (2002) em seu artigo sobre as funções das representações sociais e as funções

sociais da música. Ibañes lista cinco funções desempenhadas pelas representações sociais, as quais parecem coincidir e condensar as funções sociais da música apresentadas por Merriam (1964).

Ibañes apresenta as funções desempenhadas pelas representações sociais, da seguinte forma:

a) comunicação social, que corresponderia exatamente à função social da música de comunicação citada por Merriam, ou seja, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa;

b) integração da novidade social, cujo fim é manter a coesão e a estabilidade cultural, que corresponderia à função social da música de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura;

c) legitimação da ordem social, tanto no nível simbólico quanto no nível prático, dando às representações sociais a capacidade de orientar as condutas, que corresponderia às funções sociais da música de impor conformidade a normas sociais, de representação simbólica e de validação das instituições;

d) expressão pessoal, que corresponderia à função de expressão emocional de Merriam, quando se refere à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas no discurso direto;

e) configuração grupal, que corresponderia também à função social da música de contribuição para a integração da sociedade, em que a música fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo.

#### **Na escola: funções atribuídas à música**

**Tourinho** (1993a) relata um estudo que realizou em Brasília com o objetivo de analisar relações entre música e controle em salas de aula do ensino fundamental, mais especificamente salas de 1ª série do ensino fundamental. Ela também utiliza Merriam como um de seus referenciais. A autora traz reflexões importantes para a educação musical, alertando que uma das funções da música na escola pode ser a de preencher os “tempos” e “espaços” em que se divide a atividade da educação escolar. Dessa forma, a música seria um elemento de organização do dia-a-dia da escola, neutralizando e suavizando a

rotina e transformando o cotidiano escolar. Esta função de estruturação do espaço escolar pode ser uma forma de controle imposto pela instituição.

Outra forma de controle do grupo de estudantes é determinada pela seleção do repertório por grupos. Segundo Tourinho (1993a, p. 69),

Além do “conteúdo” afetivo sensivelmente aprendido em experiências com música, o ouvir e/ou produzir música em grupo pode provocar uma forma especial de prazer que tanto serve para integrar os participantes como para marcá-los em suas especificidades de idade, função e mesmo gênero.

A autora também salienta que os produtos musicais são muito visíveis, podendo ser objeto de ameaça e de poder ou força de resistência, dependendo de como forem utilizados. Destaca a importância de se refletir sobre os significados e funções da educação e da música na escola. Para ela,

Essas reflexões, que deveriam acontecer constantemente em cada escola, tomariam como base a natureza hipotética de qualquer reflexão e, portanto, a necessidade de permanente construção de significados tanto para o ensino de música como para as funções deste ensino no contexto institucionalizado da educação. (Tourinho, 1993a, p. 77).

A escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais. Vários pesquisadores na área de educação musical têm investigado a escola e seus fazeres musicais. O trabalho realizado por Fuks (1991), junto à Escola Normal do Rio de Janeiro, serviu de referência para várias teses e dissertações, uma vez que esta pesquisadora aguçou a curiosidade de todos com seus relatos sobre a postura dos educadores diante do ensino de música. Que funções essa arte exerce dentro da escola? Que preparo as normalistas têm para exercerem o papel de professor de música quando estiverem atuando como docentes?

Cabe aqui citar um dos textos publicados em seu livro *O Discurso do Silêncio*, editado em 1991.

Em suas entrevistas, realizadas com professores e futuros professores, Fuks (1991, p. 68-69) registra respostas ainda muito presentes na escola:

Eu usava música como artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo “dominado” [...] Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha do que dizer: faz isso, faz aquilo [...] O “gestinho” é para incentivar, porque às vezes tem crianças que não entendem a letra da “musiquinha”. Então é importante aquele “gestinho”.

A música, nesses casos específicos, funciona como recurso para acalmar ou doutrinar as crianças, colocando em segundo plano o trabalho específico com os elementos musicais. Os termos diminutivos agravam o quadro, qualificando o fazer musical como algo menor, aparentemente menos importante.

Outro trabalho que nos traz dados sobre como a música é vista e trabalhada dentro da escola é o realizado por Del Ben e Hentschke (2002), que trata de uma investigação com três professoras de música (especialistas) de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre. Nos dados da pesquisa algumas professoras demonstram preocupação em inserir efetivamente a música no currículo escolar, e parecem valorizar o ensino de música. Mesmo colocando algumas vezes o valor da música fora das habilidades especificamente musicais, as professoras, em seus depoimentos, parecem preocupar-se em citar aspectos da educação musical.

Nos relatos de Del Ben e Hentschke percebe-se que algumas professoras defendem que a música é uma forma de conhecimento tão importante quanto as outras áreas. Mas em outros momentos parecem não ter certeza disso, fato que se verifica na ocasião em que algumas justificam a valorização desse ensino com motivos que estão fora do contexto musical e não pelo conhecimento musical independente, que seja relevante em si mesmo, em suas especificidades.

Encontramos nos depoimentos mais aspectos extramusical, ligados às emoções e às questões culturais, do que elementos intrínsecos à música. Talvez essas questões sejam consequência da ausência de reflexões mais detalhadas sobre o ensino de música. Isso pode ser comprovado nos seguintes depoimentos:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52-53).

Não só no ensino fundamental ou na escola normal encontramos esses pensamentos em relação ao ensino de música. Na educação infantil, espaço investigado por Beyer (2001), a autora traz “crenças” em relação a esse ensino coletadas em diálogos e entrevistas realizadas junto a diretores e envolvidos com o fazer musical nessas instituições de ensino formal e informal. A autora constatou que várias das concepções reveladas em relação à música

são voltadas a um pensamento utilitarista, e assinala algumas delas:

Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc. [...] música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegre as crianças [...] música é excelente *marketing* para a escola. (Beyer, 2001, p. 46-47).

Essas questões relatadas por Fuks (1991), Del Ben e Hentschke (2002) e Beyer (2001) foram realçadas por Souza et al. em 2002, quando da publicação do livro *O que faz a Música na Escola?* Essa obra é o resultado de um estudo realizado em quatro escolas do ensino fundamental nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Florianópolis, entre os anos de 1996 e 1998. Nas falas das várias professoras entrevistadas, as questões da valorização do ensino de música com foco extramusical também marcaram essa investigação.

Nesse trabalho, as categorias para a análise dos dados coletados foram baseadas nos estudos realizados por Gifford (1988), Tourinho (1993a) e Bresler (1996), resumindo-se nos seguintes itens: música como terapia; música como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos; música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; música como disciplina autônoma.

Nas considerações finais do trabalho, Souza et al. (2002, p. 114) constataram que os professores em geral valorizam o ensino de música, mesmo sendo esse ainda periférico na maioria das escolas. Manifestando-se muitas vezes por realização de uma hora cívica, ou de uma banda marcial, ou apenas como música de fundo, certamente a música está presente nas escolas.

As funções da música listadas por Merriam vêm ao encontro das demais pesquisas citadas anteriormente, podendo ser acrescidas de outras funções que são específicas do ensino de música nas escolas, do ponto de vista dos seus atores. A função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos talentosos foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares.

Conforme Souza et al. (2002, p. 114-115),

Muitas professoras relataram suas crenças com relação ao valor da música como meio para acalmar e tranquilizar os alunos [...] também parece ser muito comum a utilização da música como auxiliar no

desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades [...] as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estas estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias.

Para os autores Gifford (1988), que investigou as escolas australianas, e Bresler (1996), que investigou as escolas americanas, a situação do ensino de música nessas instituições não é muito diferente da situação brasileira que se observa nos relatos anteriores. Ambos listaram em suas investigações categorias semelhantes às encontradas por Merriam, assim como os autores citados que o revisaram, bem como semelhanças com os resultados encontrados nas pesquisas brasileiras.

**Bresler (1996)** descreveu o ensino de artes em três escolas americanas e listou quatro orientações para esse ensino, que podemos considerar como funções para as quatro áreas das artes: música, teatro, dança e artes visuais:

a) as artes como orientação (ou função) social: artes como construtor da comunidade, ou seja, artes como elemento que serve de elo entre a comunidade e a escola. Isso é muito presente nos eventos comemorativos de Natal, Dia dos Pais, nas datas comemorativas nas quais a comunidade escolar se reúne para troca de galanteios. Os diretores valorizam o aspecto social que a arte favorece, principalmente as relações que ela estabelece com a família de seus alunos. Segundo essa orientação, as artes parecem ser a primeira instância para as funções sociais (Bresler, 1996, p. 24-35);

b) as artes como subservientes às disciplinas acadêmicas: os professores acreditam que as habilidades artísticas podem contribuir para a aquisição de outros conhecimentos em outras áreas. Pensam que um aluno que desenvolve essas habilidades artísticas pode ter mais sucesso (Bresler, 1996, p. 24-35);

c) as artes como orientação efetiva, como auto-expressão: centrada no aluno, em que os professores (neste caso da pesquisa, alguns sem qualquer formação artística) deixam os alunos criarem livremente buscando sua auto-expressão. Esses momentos também seriam de relaxamento dos alunos (Bresler, 1996, p. 24-35);

d) As artes como disciplina com conhecimentos e habilidades específicas: essa orientação exige um professor com conhecimentos

específicos da área das artes, incluindo lições de apreciação e história das artes, aspectos excluídos das demais orientações (Bresler, 1996, p. 24-35).

Gifford (1988), ao investigar as escolas australianas, mais especificamente a educação musical nas escolas, discorre sobre as funções da música no currículo escolar, posicionando-se quanto à sua importância em tal contexto. Para ele, a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som,

[...] ela também oferece outros benefícios, como interação social e, através de processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som. (Gifford, 1988, p. 118, tradução minha).

Esse mesmo autor lista algumas funções que a música pode assumir na educação musical escolar. São elas: música como diversão e prazer; música e educação para o lazer; música e transferência do saber; música e integração; música como agen-

te socializante; música como herança cultural; música como auto-expressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como conhecimento; música como educação estética (Gifford, 1988, p. 115-140).

### Considerações finais

É certo que a música tem função nas atividades de entretenimento, de rituais cívicos e religiosos, e mesmo como um elemento integrador de outros componentes curriculares. A música também propicia trabalhos corporais ou que desenvolvam o raciocínio, bem como a motricidade ampla e fina. As categorias listadas por Merriam (1964), bem como outros trabalhos realizados sobre esse tema, demonstram que a música exerce várias funções na sociedade e na escola (que é um segmento da sociedade). A música está presente no cotidiano das sociedades e exerce várias funções, dependendo da situação em que estiver inserida. Principalmente nos dias de hoje, a música está presente na vida dos alunos dentro e fora da escola, na TV, no rádio, nos CDs, no telefone, enfim, diuturnamente.

### Referências

- ARAÚJO, R. *O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Estudos Pós-Graduados, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti, Curitiba, 2001.
- BEYER, E. O formal e o informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001.
- BRESLER, L. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n. 27, 1996.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.
- DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.
- DUARTE, M. A. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, 2002.
- FIALHO, V. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).
- \_\_\_\_\_. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura, v. 1).
- \_\_\_\_\_. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Fundamentos da Educação Musical 1).
- GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.
- HUMMES, J. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBAÑES, T. *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- SOUZA, J. Funções e objetos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, n. 1, 1992.

\_\_\_\_\_.(Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.

SOUZA J. et. al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).

SWANWICK, K. *Music as culture*. 1997. Disponível em: <<http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/swanwick1a.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 7, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Usos e funções da música na escola pública de 1º grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1993b. (Fundamentos da Educação Musical 1).

\_\_\_\_\_. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual da escola. *Boletim do Nea*. Porto Alegre, n. 2, 1994.

*Recebido em 14/06/2004*

*Aprovado em 20/08/2004*