



A “função individual” da música como elemento propulsor da pedagogia musical

Heliana Farah¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro

helianafarah@musica.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0002-1903-0504>

Resumo: Da categorização da música por sua função social, assim como ilustrada por Matthew Gelbart (2007), o presente trabalho propõe a ideia de valorizar com mais atenção a “função individual” da música dentro da pedagogia musical, de acordo com a legislação que rege o ensino da disciplina nas escolas brasileiras. O papel da disciplina música para cada aluno poderia ser moldado por interesse, aptidão, vocação ou esforço, entendendo como a mesma pode ser abordada e desenvolvida também em relação as múltiplas realidades que ela representa na sociedade contemporânea. Tudo isso sem deixar de considerar a posição da música dentro da grade escolar.

Palavras-chave: Pedagogia musical, Função da música, Música na grade escolar.

The "individual function" of music as a driving force in musical pedagogy

Abstract: From the categorization of music by its social function, as illustrated by Matthew Gelbart (2007), the present work proposes the idea of valuing with more attention the "individual function" of music within the musical pedagogy, according to the legislation that governs the teaching in Brazilian schools. The role of the music discipline for each student could be shaped by interest, aptitude, vocation or effort, understanding how it can be approached and developed also in relation to the multiple realities that it represents in contemporary society. All this without neglecting to consider the position of the music within the school system.

Keywords: Musical Pedagogy, Function of Music, Music in School Grid.

La "función individual" de la música como elemento propulsor de la pedagogía musical

Resumen: De la categorización de la música por su función social, así como ilustrada por Matthew Gelbart (2007), el presente trabajo propone la idea de valorar con más atención la "función individual" de la música dentro de la pedagogía musical, de acuerdo con la legislación que rige el " la enseñanza de la disciplina en las escuelas brasileñas. El papel de la disciplina musical para cada alumno podría ser moldeado por interés, aptitud, vocación o esfuerzo, entendiendo cómo la misma puede ser abordada y desarrollada también en relación a las múltiples realidades que ella representa en la sociedad contemporánea. Todo esto sin dejar de considerar la posición de la música de la rejilla escolar.

Palabras clave: Pedagogía musical, Función de la música, Música en la cuadrícula escolar.

¹ Professora assistente da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) e Professora Visitante da Universidade de Bologna (Itália) 2017/2019. Doutora em Musicologia pela UFRJ (2019), Mestre em Música pela UFRJ (2010), Bacharel em Música (Habilitação Canto) pela UFRJ (2010) e Bacharel em Economia pela PUCRJ (1992). Fez a direção cênica de quatro óperas, foi editora convidada da Revista Brasileira de Música v. 30, n. 2, p. 1-164, Jul./Dez. 2017 e publicou “Metáforas e terminologia vocal: hipóteses para uma leitura crítica” (2017), “Ópera - o resgate da emoção” (2013), “Técnica vocal antiga nos coros religiosos - Um estudo da voz de alto”(2008) e com Murilo N. Almeida “A estética da música vocal do século XIX: uma visão historicamente informada” (2010).

Introdução

Matthew Gelbart em seu livro *The Invention of “Folk Music” and “Art Music”* traça a origem da dicotomia entre as músicas folclórica e de arte nos séculos XVIII-XIX e a posterior tricotomia que gerou a categoria de música popular. O autor explica que: “[...] a música folclórica e a música de arte apareceram uma em relação à outra” por isso a sua argumentação “pretende definir esses rótulos examinando a história de sua dependência mútua.” (GELBART, 2007,p7)² Até o início do século XVIII, a música³ era entendida dentro de sua função social, assim como ilustrado por Gelbart:

Na música barroca no início do século XVII, gêneros musicais como sonata de igreja, sonata de câmara, ou ópera apontavam assunto e ambientação “intrínsecos” apropriados (música solene para igreja, suítes dançantes para câmara, etc.), que por sua volta implicavam ou trabalhavam com elementos “extrínsecos” de forma ou arranjo (número, duração, forma e posição dos movimentos, instrumentação, etc). Uma vez que ambos os atributos intrínsecos e extrínsecos de um gênero eram determinados pela ambientação e a função social da peça, aplicar um pensamento musical romântico ou moderno centrado na origem das peças a essa era anterior pode levar a interpretações erradas de alguns conceitos chave da época. (GELBART, 2007, p.15)⁴

O autor continua afirmando que por volta do início do século XVIII a origem da música gradualmente passou a ser mais importante na classificação que sua função⁵. Por origem ele entende as fontes criativas da música, ou seja, sua autoria: se foi concebida por um único gênio criativo ou nascida no seio de um povo e se é possível traça-las a um lugar e contexto específicos.

Ao invés de atribuir um valor negativo e preconceituoso às categorizações, precisamos entender, como argumenta Lakoff (1987, p.xvii)⁶, que o pensamento e a linguagem do ser humano trabalham com categorizações: essa é a origem da importância desses rótulos, ainda que limitantes. A partir da problematização proposta por Gelbart de categorização por função social da música ou

² Since folk music and art music came to exist only in relation to each other, the present study undertakes to “define” these labels by examining the history of their mutual dependence. (GELBART, 2007, p.7)

³ Some are embedded in three-way relationships (as both folk and art would come to stand in opposition to “popular”. (GELBART, 2007, p.7)

⁴ In Baroque music in the early seventeenth century, musical genres such as sonata da chiesa, sonata da camera, or opera signaled appropriate “inner” subject matter and setting (solemn music for church, dance suites for chamber, etc.), which in turn implied or worked with “outer” elements of form or arrangement (number, length, form and position of movements, instrumentation, etc.). Since both the inner and outer attributes of a genre were determined by the setting and social function of the piece, applying Romantic or modern origin-centric musical thinking to this earlier era can lead to misinterpretation of some of the keywords of the time. (GELBART, 2007, p.15)

⁵ On the other hand, as I will argue, musical categories were based until the early eighteenth century almost exclusively on the functions of music, so the folk and art categories would have been quite foreign ideas at that time. I thus begin my investigation at the crucial juncture of the eighteenth century when there was an increasing emphasis on music's origins (GELBART, 2007,p.9)

⁶ This book attempts to bring together some of the evidence for the view that reason is embodied and imaginative- in particular, the evidence that comes from the study of the way people categorize. Conceptual systems are organized in terms of categories, and most if not all of our thought involves those categories. (LAKOFF, 1987, p.xvii)



em virtude de suas origens, surgiu a hipótese que as diversas funções da música poderiam, se compreendidas e usadas de forma estimulante, criar ambientes pedagógicos propícios ao ensino da música nas escolas brasileiras.

“Função” é uma palavra de múltiplas camadas e dimensões. Por exemplo, a música dentro de sua função social pode ser aplicada na forma de uma ferramenta, como no caso da música para igreja, ou ser um facilitador do convívio como ocorre nas óperas. Outro aspecto que gira em torno do conceito de função da música é aquele que se mostrava presente bem antes da Lei nº 11.769 de 2008 que, de facto, a reintroduziu como disciplina no currículo escolar, como demonstram as palavras de França reclamando a função da música dentro da escola:

A música enquanto disciplina curricular enfrenta cotidianamente o desafio de (re)construir sua identidade e resgatar sua credibilidade, ambas abaladas desde a Lei 5692/71. Embora a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) tenha trazido a promessa da volta do ensino da Arte na educação básica, é improvável que algumas distorções sejam corrigidas em curto prazo. Observamos um sonoro descompasso entre a concepção teórica dos documentos oficiais e a prática da educação musical enquanto disciplina no contexto das escolas regulares. (FRANÇA, 2006, p.67)

Depois da Lei nº 11.769 de 2008, a necessidade de auto-validação reemerge; um exemplo é o livro *Música na Escola* (2012) coordenado por Jordão, Alluci, Molina e Terahata, que inclui uma seção inteira dedicada a “Justificativas de por que música na Escola” dividida em “Por que estudar música” e “Música, Neurociência e desenvolvimento humano”.

Sem deixar de considerar que a função da música se assenta ainda instavelmente na grade curricular da escola brasileira, o presente trabalho pretende cogitar como a função da música, entendida como uma proposta individual de formação do ser humano, poderia enriquecer a atividade educacional. Nesse sentido, na Mesa Redonda transcrita em Molina et al, (2012) Favareto se afasta da necessidade de justificar o valor/função do ensino da música na escola para trabalhar com a dimensão pessoal da música; o valor/função deixa de significar “justificativa” para adquirir o sentido de uma esfera de contato e experiência benvinda para cada um:

A pergunta principal é: “Qual é o valor formativo da arte na educação. Qual o valor da música na educação?” (...) Partimos do princípio, mais ou menos consensual entre as pessoas que fazem, gostam e trabalham com arte, que o essencial não é tanto o conhecimento que cada uma das artes fornece, mas sim, a possibilidade do contato com elas, levar crianças, adolescentes e homens em geral a uma experiência estética. Uma experiência estética, evidentemente, modalizada para cada uma das artes. Mas, ou existe experiência estética ou se tem um conhecimento de arte. Conhecimento de arte não é necessariamente formativo. Não é necessariamente um exercício de uma determinada arte através de habilidades e competências, mas a experiência da arte é uma experiência estética, essa sim, é fundamental. (MOLINA et al, 2012, p. 54)

A “função individual” da música como elemento propulsor da pedagogia musical

A ideia é trazer a debate essa camada de significado da palavra “função” da música, aquela de caráter pessoal, intrínseca de cada indivíduo, moldada por interesse, aptidão, vocação ou esforço; em suma, qual o papel da música para cada aluno enquanto indivíduo, como ele pode ser abordado e desenvolvido como espelho dos vários usos da música na própria sociedade.

Conteúdo musical e métodos pedagógicos

França (2006, p.70, 71) indica como conceitos fundantes da disciplina musical materiais sonoros, caráter expressivo e forma, que nos programas de educação musical se vêem frequentemente reduzidos aos parâmetros musicais como altura, duração, timbre e intensidade; comenta a primazia da educação musical contemporânea no fazer musical ativo através das modalidades de composição, apreciação e performance. Silva ilustra, com depoimento de vários professores, a “riqueza e diversidade de concepções sobre o quê ensinar nas aulas da rede escolar (...) [e] teorizações recentes sobre a classificação de conteúdos em tipos (conceituais, procedimentais e atitudinais, por exemplo)” (SILVA, 2007, p.2). Favaretto lembra que a LDB contrapõe a ênfase na tecnociência como princípio e requisito básico e o saber na sociedade e na cultura ao “conhecimento da arte, compreendido como conhecimento sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre história e contextos da sociedade humana” (FAVARETTO, 2012, p.46). Então vemos a questão do conteúdo partir da necessidade de conceitos fundantes para a pedagogia, passar pelo fazer musical ativo da composição, apreciação e performance e atravessar os tipos conceituais, procedimentais e atitudinais para chegar ao ponto em que se discute não mais o conteúdo em si, mas a finalidade que a disciplina tem na formação do aluno.

Portanto, se o ensino da música não tem a mesma finalidade de outras disciplinas seria mais instrutivo discutir a natureza do conteúdo ensinado. Se o conteúdo musical não é imposto como o das disciplinas matemática e português, por exemplo, e se não são incluídas provas de música em exames como Enem, SISU ou vestibulares específicos, com exceção da prova de habilidade específica para faculdades de música, os teóricos que concordam com a afirmação de Molina et all (2012, pp. 54), citada anteriormente, estão respaldados moral e legalmente. Outro aspecto particular dentro da pedagogia musical é o ensino aos indivíduos talentosos, uma das possibilidades e necessidades dentro do ensino musical e que precisa continuar. O importante, como faz notar Kleber, é que não seja uma exclusividade ou finalidade: “A noção de talento é uma coisa que já superamos, pelo menos enquanto conceito. Naturalmente, ainda existem resquícios, mas não partimos mais do princípio de que a música é um privilégio de quem tem talento.” (MOLINA et all, 2012, p.55) A consideração de toda a diversidade de conteúdo e finalidades se encaixa no discurso de Libaneo sobre a tendência liberal na pedagogia: “(...) a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio.” (LIBANEO, 2006, p.22) Dentro de um



grande espectro de formação do ser humano, prescindindo de uma normativa que imponha um conteúdo obrigatório na escola, se apresenta também a multiplicidade de propostas metodológicas possíveis surgidas desde o início do século XX, entre os quais podem ser enumerados os teóricos renovadores como “Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Willems e Suzuki entre outros”. (FONTERRADA, 2012, p. 97) Além desses, Fonterrada acrescenta que “nas décadas de 1960 e 1970 houve um novo impulso de renovação da educação musical (...) [com teóricos] menos interessados em produzir executantes musicais competentes, do que em incentivar a prática da criação e da improvisação musical”. (FONTERRADA, 2012, p.98) É fato que novas propostas e experimentos metodológicos são apresentados continuamente em eventos de pedagogia pelo mundo.

A função da música na vida do aluno

O cenário pedagógico da música nas escolas brasileiras é o mais diversificado possível, onde o conteúdo e o método são abertos a critério de cada professor ou instituição. Esse tipo de situação pode trazer um certo desamparo e até uma regressão a um estado anterior, onde a música não fazia parte do quadro da didática escolar; surge aqui uma apreensão relativa a inexistência de conteúdos e métodos impostos e cobrados, porque talvez os alunos, numa fase posterior, poderiam deixar de atribuir uma importância real ao seu aprendizado. A contradição desta situação é que esses mesmos alunos têm contato com música várias vezes ao dia, todos os dias, tornando-a um assunto muito próximo e caro a eles. A falta de propostas de sistematização governamental a respeito de conteúdo e método da disciplina poderia retirar a credibilidade dos mesmos.

A hipótese de abordagem aqui proposta se situa dentro de um processo de valorização do relacionamento entre aluno, disciplina e professor, mostrando outras formas e variados níveis possíveis de vivenciar a disciplina musical. Em um mundo que questiona cada vez mais autoridade, incluindo a autoridade do professor e do saber, a consideração de um conteúdo e um método individuais valorizando a empatia com o aluno talvez poderia fazer diferença em uma disciplina tão interativa como música dentro da grade escolar: mais formação individual e estética além da possibilidade de agregação de aspectos acadêmicos e profissionalizantes.

O livro *Inteligência Emocional* (1995) de Daniel Goleman popularizou o conceito de seu título na sociedade. Inteligência não tem só uma acepção possível enquanto raciocínio lógico: mesmo o raciocínio lógico pode ter variações. Isso ajuda a conceber a multiplicidade com que cada aluno, e indivíduo, entende a música, como também qual ou quais posições esta ocupa na sua vida, mesmo se mutáveis no tempo. O tipo de inteligência também se reflete no modo com o qual cada um acolhe o conhecimento e o instrumental relacionados a música. Por exemplo, um profissional pode ter pendor musical para composição, interpretação virtuosística ou sentimental, gravação em estúdio, produção

A “função individual” da música como elemento propulsor da pedagogia musical

ou crítica musical, escalação de elenco de músicos ou *disc jockey*: todos esses exemplos têm a música como centro da vida profissional, mas com diferentes habilidades e características específicas dentro da mesma arte. Nessa variedade de abordagens da música na sociedade, um exemplo de conteúdo a ser transmitido é a notação musical que, mesmo não sendo essencial a nenhum dos ofícios citados, certamente será útil ou desejado por alguém, ainda que nem profissional, mas só amador e para quem a necessidade desse conhecimento seria até objetivamente menor. Como a notação musical, tantos outros conhecimentos relacionados à música podem ser enumerados: reconhecimento auditivo, conceitual e digital de timbres e de frequências, equalização sonora em diversas formas e níveis, habilidades motoras virtuosísticas, conhecimento de repertório, da história da música em geral e de seus interpretes, conhecimento de equipamento desde instrumentos musicais e afinadores a sistemas gravadores e reprodutores, diferentes mídias de arquivamento de som e sua relação com informática.

Este trabalho propõe a união de todo e qualquer método e conteúdo que ajudem a gerenciar a sociedade de uma classe, ou da escola, com um projeto onde cada aluno terá sua função, contemplando a variedade de possibilidades, desde o compositor até o crítico passando pelo executor, o gravador, o *disc jockey*, etc. O objetivo será qualquer um factível à realidade dos estudantes e da instituição, desde um sarau beneficente a um concurso de composição, incluindo também atividades como gravação da peça e publicidade. Se todos os alunos puderem observar o processo e a assimilação das técnicas dos demais, não só terão a dimensão ampliada do que seja a realidade musical, como também haverá a possibilidade de trocar sua tarefa dentro da micro-sociedade de sua classe ou escola e ter mais empatia com as tarefas adotadas pelos outros alunos ao entenderem as dificuldades envolvidas, vivenciando assim a experiência estética enfatizada por tantos teóricos da pedagogia musical: “Temos defendido que a experiência estética e o contato com a música, deva acompanhar o desenvolvimento do ser humano desde a infância até o ensino médio e depois o superior.” (TEHARATA IN MOLINA et all, 2012, p.61)

Na pergunta citada a seguir, se resume a proposta de França sobre criação e performance expressiva desde o início do contato com a música: “Se o aluno não é capaz de realizar uma peça simples de uma maneira musical, com fraseado, articulação e dinâmica, o que será com peças progressivamente complexas?” (2006, p.70, 71) Porém, a proposta de França poderia se tornar em uma das barreiras à experiência estética: seria análogo a estimular uma criança que apenas conseguiu ficar em pé e andar a ser graciosa, elegante ou até a dançar. Se uma criança tiver consciência de tantas demandas estéticas e motoras poderá inclusive desenvolver uma fobia ao movimento por causa de censura/rejeição. Uma fobia pode ser criada em qualquer idade ou nível de familiarização musical se não houver um mínimo de disposição interior à habilidade proposta. Mesmo um indivíduo surdo ou que apresente amusia pode interagir com os demais se a ele for designada, por exemplo, uma tarefa relacionada ao aspecto social da atividade, sem características musicais, como a publicidade ou o



aspecto técnico/informático; um aluno com essas características beneficiaria psicologicamente e até esteticamente através da interação com os demais alunos ao não ser exigido habilidades estritamente musicais e podendo, contudo, observar todo o processo.

Em *Música, Cérebro e Êxtase*, Jourdain apresenta várias possibilidades de relacionamento com a música e algumas mudanças dessas relações por motivos mais diferentes possíveis: “Como podem sons que são banquetes para alguns ouvidos serem uma refeição enjoativa para outros? Por que alguns indivíduos são devastados pela música, enquanto outros permanecem indiferentes?” (JOURDAIN, 1998, p. 13). Oliver Sacks completa:

Existem alguns raros humanos que (...) são desprovidos do equipamento neural para apreciar tons ou melodias. Sobre a imensa maioria de nós, porém, a música exerce um grande poder, quer o busquemos, quer não, e isso ocorre inclusive com quem não se considera particularmente ‘musical’. (...) Mas esse maquinário complexo – talvez por ser tão complexo e altamente desenvolvido – é vulnerável a várias distorções, excessos e panes (SACKS, pp. 9,10)

e, posteriormente, “a música vem exigindo continuamente minha atenção, mostrando-me seus efeitos sobre quase todos os aspectos do funcionamento cerebral – e da vida.” (SACKS, pp.12,13)

A música é provavelmente a mais abstrata das artes não contendo, por exemplo, nem a parte visual da dança, que também é efêmera, e talvez por isso interaja de formas múltiplas com os seres humanos, pois cada um a apreende com os recursos que dispõe, lembrando que até quem não dispõe de recursos aurais ou de sensibilidade, como visto anteriormente, pode interagir socialmente em virtude dessa arte. Considerando a já citada a opinião de Kleber sobre o ensino exclusivo ao “talento musical”, é necessário relacioná-lo e relativizá-lo ao conceito de amador, exorcizando o peso negativo deste termo. É no fim do século XIX, segundo Thompson, que a palavra amador adquiriu uma conotação pejorativa: se antigamente significava “respeito, dignidade e valor passa a significar trabalho mal feito; assim como nos lares às crianças eram oferecidas lições de música para criar caráter e disciplina, não mais para inspirar criatividade e alegria”. (THOMPSON, 2004, p. 49)⁷ É necessário enfatizar a experiência estética e libertadora das artes, mas respeitando o pendor de cada indivíduo e aproveitando a oportunidade, maior que o peso, da grande liberdade de escolha de conteúdo e método da legislação brasileira sobre a pedagogia musical.

⁷ “In 1894, the Atlantic magazine recalled that the adjective “amateur” had formal signified “respect, dignity and worth.” But now, “amateur has collided with professional, and the former term has gradually but steadily declined in favor; in fact, it has become almost a term of opprobrium. The work of an amateur, the touch of the amateur, a mere amateur, amateurish, amateurishness, - these are different current expressions which all mean the same thing, bad work (...) Even in the realm of domestic music making, this sober new attitude toward music prevailed. Children were given music lessons in order to instill character and discipline, not to inspire creativity and joy; and the young women who performed in the parlors of Victorian America similarly demonstrated virtue more than virtuosity” (THOMPSON, 2004, p. 49)

A “função individual” da música como elemento propulsor da pedagogia musical

Um aspecto dos mais importantes dentro da pedagogia em geral é a formação do professor. A particularidade da posição brasileira, tendo a disciplina retornado recentemente à grade escolar, assume um tom de emergência pela impossibilidade⁸ de preencher todos os postos necessários com profissionais de formação universitária na área, como vem sendo verificado nos concursos públicos para instituições federais, estaduais e municipais, pelo menos dentro da cidade do Rio de Janeiro⁹. A necessidade de um maior número de professores se choca com a realidade não apenas do exíguo número de egressos de cursos de licenciatura em música, mas do “baixo índice de interesse destes na atuação como professores da educação básica nos sistemas públicos.” (SOARES et all, 2018, p.178) Não só há necessidade de valorização dos professores para atrair os profissionais capacitados, bem como da valorização da própria disciplina, pois a

tradição do ensino de arte na escola, voltada para a prática polivalente em muitos contextos, representa um desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais para que a música possa ser incluída no currículo de maneira autônoma, ministrada por licenciados na área de música, em nome da qualidade de educação musical que se espera para a escola brasileira. (SOARES et all, 2018, p.178)

Não há como afrontar esse problema a curto prazo, mas uma vez que “o inimigo do bom é o ótimo” trazer um novo elemento, de viés psicológico, pode oferecer um novo instrumental a quem quer que atue na posição destinada ao licenciado em música. A proposta pedagógica sugerida nesse trabalho se insere na lacuna da Lei nº 11.769 de 2008 em relação à metodologia e conteúdo também para tentar reverter o problema da valorização da disciplina, e do professor. Segundo Miziara et all “uma das maiores queixas apontadas por educadores contemporâneos refere-se aos problemas de relacionamento em sala de aula. Indisciplina, agressividade e apatia são alguns dos problemas levantados por professores”. (MIZIARA et all, 2006, p.5) No caso do professor, a figura do *sujeito suposto saber* talvez não possa mais ser presumida como o termo dá a entender; como cunhada por Lacan (JOHNSTON, 2019) para psicanálise, mas com uso tão mais amplo, essa expressão refere-se a uma pré-disposição diante de uma autoridade a aceitar sua sabedoria. Pisetta explica: “o que o analista obtém de seu paciente é decorrência de algo. Confiança, admiração, suposição consciente de um saber, são aspectos da vertente imaginária da transferência que estão aqui em jogo, mas que remetem a uma estrutura simbólica.” (PISETTA, 2011, p.64)

Independentemente de ser nosso foco a música, segundo Monteiro (2002) a relação professor-aluno é atualmente valorizada no pensar pedagógico; estabelece essa relação como a chave

⁸ “Não há professores suficientes para essa implementação.” (KLEBER, 2008)

⁹ (...) na cidade do Rio de Janeiro (...) é possível notar que os editais de concursos para professores(as) de Música realizados em âmbito federal, estadual e municipal, datados a partir da Lei 11.769 apontam para a necessidade do candidato(a) ter a titulação mínima de licenciado(a) em Música para a assunção do cargo” (SANTIAGO, IVENICKI, 2017, p.188)



do sucesso educativo, apontando a transferência, como entendida pela psicanálise, como responsável pelo aprendizado. A autora explica que a transferência nasce da cisão a que o indivíduo é submetido quando do fim da simbiose inicial, geralmente com a mãe e quebrada pelo pai. A sensação de completude inicial é substituída por uma falta, a que esse sujeito procura sanar em suas outras vivências. A autora continua:

São os pais que introduzem a criança na transferência com o professor, pois foram eles que sugeriram esta aposta quando a levaram para a escola. A criança vê no professor a possibilidade de realizar o desejo dos pais (...) Para o aluno, o professor é o *sujeito suposto saber*. (MONTEIRO, 2002)

As dificuldades iniciam por causa da crença atual na prescrição para o “educador deixar em suspenso qualquer atitude em nome da natureza professada pela teoria e destituir-se do papel de autoridade” (MONTEIRO, 2002) e sempre segundo ela “Não assumindo a responsabilidade pela transmissão da cultura acumulada pela civilização, o educador retira de cena o que levaria o aluno a apostar na sua figura, como meio de alcançar o saber sobre o lugar que ocupa no mundo.” (MONTEIRO, 2002)

Devido a equívocos a respeito da natureza da relação entre professor e aluno, ou sobre como melhor geri-la, essa confiança e admiração não estão mais tão facilmente disponíveis ao professor, que para bem desempenhar sua função deve conquista-la. O *sujeito suposto saber* em relação ao professor, a segurança de inserção da disciplina na grade escolar e o maior aproveitamento do aluno a nível de formação estética e até social, poderia ser facilitada com um projeto que com a orientação do professor une os alunos na execução, dando a cada um, segundo sua propensão, escolha e possibilidade de ferramentas, uma responsabilidade para melhor executá-la. A inserção social promove o desejo de realização pessoal no aluno e o orienta à figura que teria meios para sua concretização. Todos teriam, ao mesmo tempo, como analisar os outros executarem as suas tarefas, enfrentares as dificuldades e aprender a utilizar as ferramentas colocadas à disposição de acordo com a necessidade e a demanda de cada um. A empatia gerada pela opção de escolha ao aluno, requisitando a ele, ao mesmo tempo, o engajamento perante à classe, ou à escola, podem criar a condição de *sujeito suposto saber* tão importante na pedagogia quanto o é em psicologia, de acordo com Monteiro (2002)¹⁰. Não existe pressão no aprendizado de algo para o qual não haja pendência ou facilidade, as

¹⁰ “Lembremos que os educadores de hoje pensam que “devem ser adequados” na “relação” com o aluno e que esta adequação é ditada pela ciência psicológica. Isto faz o educador deixar em suspenso qualquer atitude em nome da natureza professada pela teoria e destituir-se do papel de autoridade. Em outras palavras, evitando ser *inadequados*, acabam, muitas vezes, posicionando-se como meros espectadores desta suposta natureza de seus alunos. Sendo assim, destituem-se de a posição de *sujeito suposto saber* atribuída pelo aluno, desfazendo a primeira condição da aprendizagem: a dependência inicial do aluno em relação ao professor. Tendo em vista que o *sujeito suposto saber* é o *princípio constitutivo da transferência*, é supondo no professor o saber sobre seu desejo (saber impossível) que o aluno se coloca em condição de participar da transmissão dos saberes constituídos (saberes possíveis). Não assumindo a responsabilidade pela transmissão

A “função individual” da música como elemento propulsor da pedagogia musical escolhas são guiadas pela a vocação ou pela vontade, as ferramentas e o suporte são disponibilizados, e o professor cria um ambiente no qual haja uma estimulação positiva pedagógica e estética em todos os sentidos, não pela execução, pela observação das atividades dos colegas de classe. Inúmeros conteúdos podem ser ensinados e múltiplos métodos adotados abrindo caminho a uma integração entre o professor, os alunos e a experiência estética desejada.

Considerações finais

A posição da Música dentro do elenco das disciplinas escolares brasileira ocupa uma posição delicada, pois ao mesmo tempo que sua importância foi outorgada por lei, à Música vem sendo, subliminarmente, exigida uma justificativa de sua presença e de sua função na formação do aluno, e por parte dos alunos é requisitado um elo entre o que vivenciam cotidianamente e a disciplina teórica. A partir da teoria de Matthew Gelbart (2007) sobre a mudança da categorização da música por sua função social para a categorização pela origem de sua autoria - erudita, folclórica ou popular - nasceu a presente proposta de pedagogia musical ao abordar a função individual que cada aluno teria em sua realidade, seu desejo e suas possibilidades, como um meio para ajudar a estabelecer a empatia e o *sujeito suposto saber* à música em sua posição dentro do rol das disciplinas pedagógicas da escola brasileira.

Referências

FAVARETTO, Celso Música na escola: por que estudar música?. In: JORDÃO, Gisele, ALLUCCI, Renata R., MOLINA, Sergio, TERAHATA, Adriana Miritello (Coord.). *A Música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino da música na escola regular. *Revista ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 67-79 set. 2006.

GELBART, Matthew. *The Invention of "Folk Music" and "Art Music": Emerging Categories from Ossian to Wagner*. New York: Cambridge University Press, 2007.

JOHNSTON, Adrian, *Jacques Lacan*, The Stanford Encyclopaedia of Philosophy, Fall 2018 Edition, Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/lacan/>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase*. COUTINHO, Sonia (Trad.). São Paulo: Objetiva - Grupo Cia Das Letras, 1998.

KLEBER, Magali O. *Celeiro de ideias: Fique por Dentro ABEM*. São Paulo, Boletim Arte na Escola no 57, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

da cultura acumulada pela civilização, o educador retira de cena o que levaria o aluno a apostar na sua figura, como meio de alcançar o saber sobre o lugar que ocupa no mundo.” (MONTEIRO, 2002, p.14)



- LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Londres: The University of Chicago Press, Ltd., 1987.
- LIBANEO, J. Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MIZIARA Fernanda Martins; BITENCOURT, Magali de Paula; ABREU, Márcia Sousa de. *Gestão da sala de aula: A autoridade do professor e o fazer pedagógico frente às novas demandas sociais*. 2006. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso, (Curso De Pedagogia) - Centro Universitário de Brasília - Faculdade De Ciências De Educação, Brasília, 2006.
- MOLINA, Sergio e TERAHATA, Adriana (Moderadores); FAVARETTO, Celso, KATER, Carlos, ROBATTO, Lucas e KLEBER, Magali (Participantes). Roda de conversa 1 In: JORDÃO, Gisele, ALLUCCI, Renata R., MOLINA, Sergio, TERAHATA, Adriana Miritello (coord.) *A Música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida. A transferência e a ação educativa. *Periódico Eletrônico Estilos de Clínica*, São Paulo, vol.7, no.13, pp.12-17, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200002>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. O Sujeito Suposto Saber e Transferência. *Revista Digital AdVerbum*, Limeira, Vol.6 (1) pp. 64-73, Jan a Jul de 2011. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/122379795/Texto-Sujeito-Suposto-Saber-e-Transferencia>>. Acesso em 07 jan. 2019.
- SACKS, Oliver, *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. MOTTA, Laura Teixeira (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTIAGO Renan; IVENICKI Ana; Diversidade Musical E Formação De Professores(as): Qual Música Forma O(A) Professor(A) De Música?. *Rev. FAEEBA*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr. 2017 Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/3815/2370>>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F; FIGUEIREDO, Sérgio. Novos caminhos, In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F; FIGUEIREDO, Sérgio(Org.), *A formação do professor de música no Brasil*. Santa Catarina: Editora Fino Traço, 2018.