

As dificuldades em disciplinas voltadas para a prática musical de um curso de Licenciatura em Música: estratégias de estudos e relacionamento com professores

Comunicação

*Francieli Fernanda Moreira
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
ff.moreira05@gmail.com*

*Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
scnassif@unicamp.br*

Resumo: Este trabalho constitui-se a partir de uma pesquisa em andamento de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP/FAPESP. O objetivo do artigo é apresentar parte da análise de dados, à luz de conceitos elaborados pelos autores Lev Vigotski e Pierre Bourdieu, de entrevistas feitas com alunos graduandos em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas, a fim de investigar as suas estratégias de estudo para as disciplinas nas quais tiveram mais dificuldade e que são voltadas para a prática musical, bem como seus relacionamentos com os professores das disciplinas em questão, buscando averiguar se existem relações entre os elementos apresentados. A análise de dados das entrevistas nos permitiu levantar reflexões acerca da importância da mediação e afetividade no processo de aprendizagem e problemáticas acerca da estrutura de ensino no âmbito universitário.

Palavras-chave: Formação em Música, Desenvolvimento Musical, Licenciatura em Música.

1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de iniciação científica, intitulada “A influência da herança cultural no desenvolvimento de alunos graduandos em Música”, na qual procuramos, a princípio, investigar em que medida as trajetórias dos alunos influenciam seus desenvolvimentos musicais durante os anos do curso. A pesquisa tem nos gerado uma amplitude de reflexões, que até o presente momento estão se mostrando muito mais complexas que nossa hipótese inicial: – as dificuldades no desenvolvimento musical estão quase totalmente ligadas à quantidade de experiência que o aluno teve a oportunidade de

vivenciar durante sua trajetória anterior ao ingresso à universidade - e que merecem ser desenvolvidas e aprofundadas.

Foram muitos os elementos que nos instigaram a iniciar a pesquisa, e entre eles, a tão ultrapassada ideia de conceber a aptidão musical como atividade inata. Ideia essa que está presente no senso comum de não músicos, mas também, surpreendentemente, entre artistas e importantes educadores musicais (SCHROEDER, 2004).

O forte olhar para o músico como um ser sensível e inteligivelmente diferenciado, contudo, é relativamente recente na história da humanidade:

A visão que temos hoje do artista como alguém peculiar, que recebeu um dom divino (para os mais místicos) ou uma carga genética diferenciada (para os mais cientificistas) é algo bastante recente em termos históricos. Em seu livro sobre Mozart, Norbert Elias (1995) nos mostra como a trajetória desse compositor ilustra de maneira paradigmática o início dessa visão, ou melhor, a transição entre a posição do artista como simples artesão para uma posição de artista tal como o concebemos na atualidade (SCHROEDER, 2004, p. 114).

Essa visão mitificada sobre a prática musical chega, através do corpo docente e as demais organizações internas, até as estruturas de ensino, como, por exemplo, às universidades – que, diferente do contexto da escola de ensino regular, dispõem de menos estudos em relação a esse assunto, causando grande atraso para o pensamento educacional, já que esse âmbito é responsável pela formação de futuros profissionais da docência.

O interesse por esta pesquisa, nesse sentido, além da percepção sobre a existência de uma mitificação da atividade musical, surgiu através de conversas informais com alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas e da observação de que uma grande parcela deles passa por um período forte de insatisfação com o curso, por não conseguirem acompanhar de forma satisfatória as disciplinas mais relacionadas com a prática musical.

Em uma análise preliminar dos dados coletados através de entrevistas, foi possível observar que boa parte dos alunos encontrou dificuldades significativas em disciplinas mais voltadas para a prática musical. As disciplinas mais citadas pelos alunos foram Rítmica, Percepção e Harmonia.

Neste artigo, pretendemos expor um recorte da pesquisa, abordando duas importantes questões: as maneiras encontradas pelos estudantes de amenizar suas

dificuldades para acompanhar as disciplinas em questão e as relações professor-aluno segundo a experiência desses alunos.

2. Referencial Teórico

Esta pesquisa se fundamenta nos conceitos de Pierre Bourdieu e Lev Vigotski, autores que contribuíram para uma nova forma, o primeiro pela ótica social e o segundo pela psicológica, de se pensar a educação.

Bourdieu, autor do campo da Sociologia do século XX, desenvolveu conceitos muito importantes sobre a realidade social, a saber: espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). Esses elementos presentes em seus estudos o permitiram desenvolver com excelência questionamentos relacionados à estrutura escolar.

Segundo Bourdieu, as lutas sociais gerariam hierarquizações de classes (denominadas classe dominante/legítima e classe dominada/inferior), e conseqüentemente resultariam em também uma hierarquia cultural, já que a cultura da classe dominante seria tomada como legítima. Os grupos que produzem as culturas legítimas teriam ganhado esse espaço por imposição histórica:

Em primeiro lugar, as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam e consomem. Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 35, grifos da autora).

Bourdieu (1998) descreve a escola como um estabelecimento capaz de perpetuar a desigualdade, pois ela adotaria conteúdos culturais vistos como legítimos, que pertencem a uma classe dominante. Entra aqui um marco muito importante na obra de Bourdieu, que diz respeito à herança cultural familiar: os alunos que forem privilegiados com uma herança familiar específica chegariam à escola com vantagens sobre aqueles que possuem uma herança não legitimada por esse estabelecimento de ensino.

Apesar da visão desse importante autor tratar mais de um campo macro social, visto que existem nas relações entre os indivíduos inúmeras cadeias de relacionamentos que podem levá-los a distintos caminhos, podemos observar dentro do campo musical, mais precisamente na trajetória da educação musical, como alguns estabelecimentos valorizam específicas vivências musicais. Exemplo disso é a relação dicotômica entre o ensino da música erudita e popular, sendo a primeira reconhecida como a música mais legítima.

No campo psicológico, nos embasamos nos conceitos elaborados por Vigotski. Esse autor dedicou-se ao estudo da constituição da psique humana e particularmente sobre a plasticidade do cérebro. O autor afirma que é a partir do contato do indivíduo com uma determinada cultura que as estruturas cerebrais são formadas, podendo, dessa forma, o ser humano ter facilidades condizentes com o que foi transmitido para si através do ambiente em que está ou esteve inserido por um tempo significativo (VIGOTSKI, 1998, *apud* SCHROEDER, 2008). Os processos de aprendizagem, portanto, são fundamentais para o desenvolvimento e, dentre esses, o ensino escolar, pois fornece aos alunos a possibilidade, através da sistematização, de aprender e se interessar por aquilo que não está no seu campo de visão.

Procuramos, então, não apenas neste estudo, mas no embasamento de toda a pesquisa, entrelaçar o olhar sociológico que Bourdieu lançou mão para pensar a educação com o viés da psicologia dos postulados de Vigotski, que a princípio parecem se contrapor, mas, do contrário, são de certo modo, extremamente complementares e enriquecedores para se pensar a educação.

3. Coleta de dados: as entrevistas

As entrevistas foram realizadas com nove alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música da Unicamp que estavam no último ano da graduação, e tinham o objetivo de colher informações sobre o desempenho desses alunos nas disciplinas relacionadas à prática musical do curso em questão, bem como suas trajetórias musicais até o ingresso à universidade. Também fizeram parte dessas entrevistas questões sobre seus relacionamentos com os professores; opinião sobre metodologia utilizada; didática do professor; as maneiras encontradas pelos estudantes de atenuar suas dificuldades ou

potencializar facilidades; e sugestões de efetivas formas de se vivenciar a música dentro desse âmbito.

Para este trabalho, iremos expor os dados obtidos a partir das seguintes perguntas feitas nas entrevistas: 1) Você lançou mão de alguma estratégia para amenizar suas dificuldades ou potencializar suas facilidades relacionadas à prática musical? 2) Qual o seu relacionamento com os professores que ministram as disciplinas que você apresentou dificuldades?

Nossa intenção ao fazer essas indagações era compreender, através do olhar dos graduandos, se existem elementos em comum utilizados pelos alunos nas estratégias de estudos para essas disciplinas as quais tiveram dificuldade de acompanhar¹, e verificar se existe relação entre os seus desempenhos, a forma como enxergam as disciplinas e os seus relacionamentos com os professores das disciplinas em questão. A partir das respostas, porém, foi possível extrapolar esses objetivos e, à luz das teorias que nos embasam, chegar a pontos de mais alta relevância nos processos de aprendizagem.

Com o intuito de fazer um recorte, nos limitamos para este trabalho a analisar apenas as falas dos alunos (seis de nove entrevistados) que alegaram ter tido dificuldades nas disciplinas mais voltadas à prática musical.

4. Análises dos dados: mediação, afetividade e desigualdade cultural nos processos de aprendizagem

Sobre as estratégias de estudos encontradas pelos alunos que contribuíram para acompanharem as disciplinas as quais apresentaram dificuldades, foram citados pelos alunos a persistência no estudo, estudo em casa, e de maneira mais recorrente, estudo com amigos:

“[...] eu aprendi várias coisas, assim, sabe, e eu mudei muito o jeito de cantar com dica de algumas pessoas [...]” (Aluno A)

“[...] Em rítmica eu fiz programação de estudo com amigos, que às vezes sozinha eu não percebia onde estava o meu erro, e eu estudava com a [...] e ela me ajudou muito. Na verdade uma ajudou a outra, né, a arrumar as coisas, a colocar “olha,

¹ É importante salientar que todos os alunos entrevistados já haviam concluído as disciplinas mais voltadas para a prática musical do curso.

“você está fazendo isso errado”, nossa, isso fez toda a diferença, foi aí que eu aprendi mesmo [...]” (Aluno B)

“[...] rítmica foi através de conversas com [...] os estudantes mais velhos, os veteranos [...]” (Aluno C)

“[...] pra passar nas matérias tive que dar um corre, recorrer a amigos [...]” (Aluno D)

“[...] o que eu fiz é que [sobre a dificuldade na disciplina de percepção], como eu percebi que no coro [a aluna participa do coro contemporâneo²] eu comecei a entender essa estrutura, eu comecei então a usar esse estudo dentro da minha casa, então, tipo, eu pegava uma música, aí eu tentava cantar aquela música sem ouvir, fazer a primeira leitura [...]” (Aluno E)

O fato de boa parte dos alunos que apresentaram dificuldades terem mencionado a ajuda e o estudo com colegas e amigos como ferramentas que contribuíram com os seus desenvolvimentos musicais para as disciplinas em questão, é algo que merece ênfase. Até mesmo o Aluno E, apesar de não ter mencionado ter recebido ajuda de amigos, dá destaque a sua participação em um coro, o que nos faz perceber que em seu caso também houve um caráter coletivo presente na sua aprendizagem. Nesse sentido, podemos considerar que as interações entre os alunos que apresentaram dificuldade nas disciplinas mais voltadas para a prática musical com seus amigos, foi um elemento bastante mencionado porque de fato é, segundo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, efetivo:

Na concepção de Vigotski, as experiências vivenciadas entre pessoas agregam-se ao sujeito e o constituem, assim como as experiências já introjetadas são socializadas, constituindo o ambiente social e regulando as formas de os indivíduos interagirem. A interação social revela-se então um processo de mútua constituição do sujeito e do ambiente social, um vai-e-vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo (AMARAL; ROCHA; WINTERSTEIN, 2009, p.239).

² O Coro Contemporâneo é uma atividade que acontece no Instituto de Artes sob a orientação do professor de canto do curso de Bacharel em Canto Erudito e seus alunos de instrumento, regência e composição. Essa atividade não se caracteriza como disciplina obrigatória e conta com a participação de poucos alunos do curso de Licenciatura em Música.

Outro ponto que merece atenção é a fala do aluno B, que menciona a importância da experiência de sua amiga nos seus estudos, e depois reforça que o apoio foi recíproco. Como bem apontam Amaral; Rocha; Winterstein, sobre a mediação de um outro ser social:

Para que haja o desenvolvimento faz-se necessária a mediação de um outro ser social mais experiente. É nessa relação que a aprendizagem vai se dar por meio da troca de experiência entre os indivíduos. Nesse caso, ocorre a internalização de aspectos que são apresentados ao indivíduo e mediados pelo outro (AMARAL; ROCHA; WINTERSTEIN, 2009, p. 239).

É importante destacar que o conceito de mediação é central na teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento humano, pois é através desse processo que as funções psicológicas especificamente humanas se desenvolvem. Para esse autor (2007), a relação do homem com o objeto de conhecimento não se dá de forma direta, mas sim por relações de mediação social (outros seres humanos), por instrumentos (instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza) e mediação simbólica (instrumentos psicológicos chamados de signos):

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objetivo da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2007, p.55).

Na abordagem de Vigotski, o professor tem papel mediador e faz toda a diferença, pois é o responsável por organizar/sistematizar o ensino, respeitando as individualidades dos alunos, e contribuindo de forma intencional para o seu desenvolvimento. Em outras palavras, o professor media as interações não apenas entre os alunos, mas também entre os alunos e os objetos de conhecimento. O professor não é, porém, o único que pode exercer esse papel mediador social nos processos de aprendizagem, pois, conforme os depoimentos colhidos, na falta de uma mediação docente que estivesse colaborando positivamente, os alunos acabaram tendo como parceiros de interação outros colegas.

Ainda em resposta a uma mesma questão, que gerou os dados expostos até aqui, os alunos, ao falarem sobre as estratégias de estudo, comentaram sobre a orientação nos seus estudos que receberam dos professores das disciplinas as quais apresentaram dificuldades:

Dos seis alunos, três afirmaram (Aluno A, B e E) que os caminhos para a organização dos seus estudos não foram fornecidos pelo professor das disciplinas em que apresentaram dificuldades; dois afirmaram que o caminho foi parcialmente dado pelo professor (Aluno C e D); e um informou que em uma disciplina (percepção) o caminho não foi fornecido pelo professor, mas em outra (rítmica) o professor participou ativamente (Aluno F). Ao analisarmos essas informações, consultamos o momento da entrevista em que buscamos obter informações sobre os relacionamentos dos alunos com os professores e percebemos que os três alunos que afirmaram que o caminho para a organização de seus estudos não foi fornecido pelo professor (Aluno A, B e E) informaram que tiveram conflitos com o professor de uma das disciplinas que apresentaram dificuldades. Os outros alunos afirmaram que tiveram um bom relacionamento.

Trechos sobre os relacionamentos dos alunos A, B e E com os professores da disciplina que apresentaram dificuldades são bastante elucidativos:

“[...] com os professores que eu tive dificuldade na matéria deles, não estabeleceu uma... sei lá... eu acho que o fato do afeto [...] deve ser levado muito em consideração [...] o professor nesse caso não leva em consideração tudo o que você já passou ou que aconteceu e, sei lá, é difícil” (Aluno A)

“[...] quando procurei as disciplinas que eu tive dificuldade, quando eu procurei algum desses professores, eles fizeram pouco caso com uma coisa que era muito séria pra mim, eu tava me expondo, pedindo ajuda pro professor [...] ele tem que se importar com o aluno que ele tá dando aula [...] são pessoas que vem com bagagens diferentes, com conhecimentos diferentes, e que precisam da ajuda dele, então isso foi difícil. [...] mas a maioria das [das disciplinas] que a gente tem dificuldade, o professor nem ouve, ele acha que você não estuda... é isso” (Aluno B)

“[...] eu confesso que eu fiquei, assim, triste por um tempo [...] eu esperava mais amor desse professor [...] apesar de eu ter tido ajuda e quando fui buscar, ter tido

retorno não dos dois, mas de um deles. Eu esperava uma capacidade mais humana de compreensão do sentimento do aluno, enquanto e perante suas dificuldades. Eu acho que eles têm que às vezes entender que isso [a dificuldade] não diminui a capacidade musical do aluno. O aluno não conseguir ler um ditado não diminui a capacidade musical dele, isso é uma questão de alfabetização musical” (Aluno E)

É impossível não observarmos que a afetividade parece ter lugar importante para esses alunos que apresentaram dificuldades tanto com as disciplinas, quanto no relacionamento com os professores. Muitos estudos apontam a afetividade como elemento importante para a aprendizagem:

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que as “relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre as pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente” (Almeida, 1999, p.42) (ALMEIDA, 1999, apud, LEITE; TASSONI, 2002).

A afetividade nos escritos de Vigotski é trazida como elemento que, na constituição do ser humano, não se encontra dissociada da cognição, sendo impossível entendê-las separadamente. Nesse sentido, esse autor contribui para que possamos compreender que, havendo alguma inadequação em relação à afetividade, a aprendizagem também se compromete, já que esses elementos existem de maneira integrada:

Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico (REGO, 1995, p.122).

Sendo a mediação e a afetividade tão importantes para o processo de aprendizagem, podemos considerar que a escola, na abordagem de Vigotski, exerce um papel importantíssimo, pois além de tratar-se de um estabelecimento onde esses processos estão presentes, ainda cumpre o papel de sistematização de conhecimento.

Talvez ainda seja necessário que esse tema seja ampliado dentro do âmbito universitário, onde a mediação e afetividade por vezes parecem não estar de maneira consciente e cuidada no cotidiano das relações professor-aluno, contribuindo para que casos como os aqui expostos não sejam exceção, mas infelizmente, parte integrante de um processo naturalizado.

Para finalizarmos, podemos considerar que a falta de atenção nos processos de ensino com as diferentes vivências, explicitado de forma bastante clara na fala do aluno B “[...] são pessoas que vem com bagagens diferentes, com conhecimentos diferentes, e que precisam da ajuda dele [do professor] [...]”, é uma séria problemática e segue a mesma linha de pensamento já aqui exposta, onde são inúmeros os estudos sobre o tema, mas poucos que colocam como alvo o âmbito universitário.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1998) é o autor o qual utilizamos para analisar essa problemática da não consideração das trajetórias anteriores. Seus estudos sobre o papel da escola como estabelecimento que perpetua a desigualdade através da adoção de elementos culturais que uma classe dominante produz, nos faz acreditar que seja possível estender esses conceitos para o âmbito universitário.

A noção de arbitrário cultural trazida por Bourdieu ao longo de seus estudos é um ponto de extrema importância para entendermos as razões pelas quais o autor via na escola uma estrutura capaz de destacar as desigualdades. Segundo ele, as lutas sociais gerariam posições (classes dominantes e dominadas) de hierarquia, e as culturas das classes dominantes seriam adotadas pela estrutura escolar, de modo a tornar os elementos dessas culturas legítimos, enquanto essa qualidade não passaria de uma escolha arbitrária. Dessa forma, os alunos que não tivessem em suas trajetórias contato com os elementos dessa cultura legítima, estariam condicionados ao fracasso escolar:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998d, p.53, *apud*, NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 73).

Nesse sentido, Pereira (2014), apresenta um dos poucos estudos que encontramos em nossas pesquisas acerca dessa temática dentro do âmbito universitário, quando analisa os currículos de diferentes instituições brasileiras de ensino superior (Licenciatura em Música) a partir da noção de habitus conservatorial, sob as lentes de Bourdieu:

O habitus conservatorial garante aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental. O trabalho com a cultura passa a lidar com produtos, no plural, mas não com a pluralidade necessária de processos. É mister, portanto, conscientizar-se de que os critérios de seleção curricular se orientam por um habitus que privilegia apenas uma estética pretensamente autônoma que se baseia apenas em significados inerentes da música erudita (PEREIRA, 2014, p.100).

Nesse sentido, temos a hipótese³ de que os cursos de Licenciatura em Música, seguindo uma tradição conservatorial, adotam em sua estrutura elementos de uma cultura erudita, tornando visivelmente marcado o não aproveitamento das bagagens dos alunos.

Faz-se necessário ressaltar que a qualidade do relacionamento do aluno com o conhecimento, nesse caso com o conhecimento de elementos da música erudita, é um aspecto que pode trazer diferença no seu desempenho em disciplinas que tenham como exigência esse material, em outras palavras, os alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar esses elementos em sua socialização primária ou o mais próximo disso, onde a aprendizagem tende a acontecer de maneira “visivelmente” menos sistematizada e, portanto, sem que seja perceptível para eles o esforço em aprender, teriam mais facilidade que alunos que tiveram acesso a esses elementos, mas não tiveram a oportunidade de vivenciá-los de modo que se tornassem tão “enraizados”. Em relação a esse assunto, Bourdieu traz uma contribuição acerca das avaliações escolares:

Bourdieu observa que, nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer. Essa naturalidade ou desenvoltura não seria encarada pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as

³ Essa hipótese é melhor desenvolvida em nosso primeiro trabalho (MOREIRA; NASSIF, 2019), onde procuramos expor as observações iniciais de nossa pesquisa.

atividades intelectuais. Cumprir-se ia, portanto, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação atribuídas por Bourdieu à escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 79).

De certa forma, é mais ou menos isso que acontece nas disciplinas práticas do curso de Música: alguns alunos, devido a experiências anteriores, apresentam uma naturalidade em relação à linguagem musical e são tomados como “musicais”, enquanto outros, a despeito de todos os esforços, nunca chegam a exibir “um brilho no trato com o saber e a cultura” musicais.

5. CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, tratamos especialmente sobre algumas reflexões geradas pela análise dos dados das entrevistas, sob o olhar dos autores Vigotski e Bourdieu: mediação e afetividade nos processos de aprendizagem e a adoção de elementos predominantemente da música erudita nos currículos das Licenciaturas em Música, bem como o impacto que isso pode gerar no corpo discente, mais especificamente no que diz respeito aos desenvolvimentos dos alunos em disciplinas voltadas mais para a prática musical.

É importante destacar que, embora as estruturas de ensino, analisadas sob um olhar macro social, como as expomos neste trabalho, tendam a destacar desigualdades, já que beneficiam mais aqueles que tiveram oportunidade de vivenciar em suas trajetórias os elementos culturais que elas adotam, é interessante observarmos, sob um olhar mais voltado para o indivíduo, a complexidade das relações, elucidadas pelas estratégias que os alunos encontraram de acompanhar as disciplinas as quais apresentaram mais dificuldades em acompanhar quando dependiam apenas do que a estrutura do curso tinha a lhe oferecer. Acreditamos que essas estratégias e o desenvolvimento dos alunos precisam ser mais aprofundados, a fim de investigarmos sua efetividade, em outras palavras, se são estratégias que permitem êxito no desenvolvimento musical dos alunos ou apenas nas disciplinas em questão.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, n. 24, p. 34-44, 2010.

MOREIRA, Francieli Fernanda; NASSIF, Sílvia Cordeiro. A herança cultural e o desenvolvimento musical de alunos de graduação em Música: observações iniciais. IN: IX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA/XII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 2019, CAMPINAS. *Anais*. [no prelo]

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, n. 20, p. 35-44, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64. LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-141, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Braulio; WINTERSTEIN, Pedro José; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Interação social em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, V. 23, n. 3, p. 235-245, 2009.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, n. 10, p. 109-118, 2004.

SCHROEDER, Sílvia Nassif. Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia vigotskiana. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Paulistana, 2008. p. 438-444.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Org.). *A formação social da mente*. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 51-58.