

# MÚSICA, COTIDIANO E EDUCAÇÃO

Org. Jusamara Souza



## SUMÁRIO

**Título:** Música, Cotidiano e Educação

**Organizadora:** Jusamara Souza

**Edição:** 1ª Edição

**Realização Gráfica:** Márcia Elsade

**Produção Industrial:** Companhia Riograndense de Artes Gráficas - Corag

CIP – Brasil – Catalogação-na-Publicação  
(Iara Conceição Bitencourt Neves, CRB-10/351)

**M987** Música, cotidiano e educação / org. Jusamara Souza;  
Adriana Bozzetto . . . [et al.]. – Porto Alegre:  
Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto  
de Artes da UFRGS, 2000. – Autores: Celson Souza  
Gomes, Cynthia Geyer A. dos Santos, Luciana Marta  
Del Ben, Maria Cecília de A.R. Torres, Sílvia Nunes Ramos.

1. Música – Educação 2. Educação musical I. Souza,  
Jusamara II. Bozzetto, Adriana III. Gomes, Celson Souza  
IV. Santos, Cynthia Geyer A. dos Santos V. Del Ben, Marta  
VI. Torres, Maria Cecília de A. R. VII. Ramos, Sílvia Nunes

CDU372.878

**Impresso no Brasil**

**Primeira Edição: 2000**

## APRESENTAÇÃO ..... 07

*Jusamara Souza*

## PARTE I

### COTIDIANO E EDUCAÇÃO MUSICAL: ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

#### 1 O COTIDIANO COMO PERSPECTIVA PARA A AULA DE MÚSICA ..... 17

*Jusamara Souza*

#### 2 A EXPERIÊNCIA MUSICAL COTIDIANA E A PEDAGOGIA ..... 33

*Jusamara Souza*

#### 3 COTIDIANO E MÍDIA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA ..... 45

*Jusamara Souza*

## PARTE II

### ENSINAR E APRENDER MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DO COTIDIANO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

#### 4 TAZOS NA AULA DE MÚSICA: DIALOGANDO COM A MÍDIA. .... 61

*Sílvia Nunes Ramos*

#### 5 MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA ESCOLA ..... 79

*Maria Cecília de Araújo Torres*

#### 6 OUVIR-VER MÚSICA: NOVOS MODOS DE VIVENCIAR E FALAR SOBRE A MÚSICA. .... 91

*Luciana Del Ben*

- 7 A MÚSICA DO BAMBI: DA TELA PARA A AULA DE PIANO. ....107  
*Adriana Bozzetto*
- 8 INFLUÊNCIAS DA MÍDIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS:  
A OBSERVAÇÃO CONSCIENTE DO COTIDIANO .....121  
*Cynthia Geyer Arrussul dos Santos*
- 9 A EXPERIÊNCIA DE APRECIAR MÚSICA: RELATOS DE ALUNOS  
DE 1ª SÉRIE. ....133  
*Luciana Del Ben*
- 10 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS A PARTIR DE  
OBJETOS DO COTIDIANO .....145  
*Maria Cecília de A. Rodrigues Torres*
- 11 CRIANÇAS FAMOSAS: PROPONDO PRÁTICAS  
INTERDISCIPLINARES NA PERFORMANCE DO VIOLINO .....153  
*Celson Sousa Gomes*

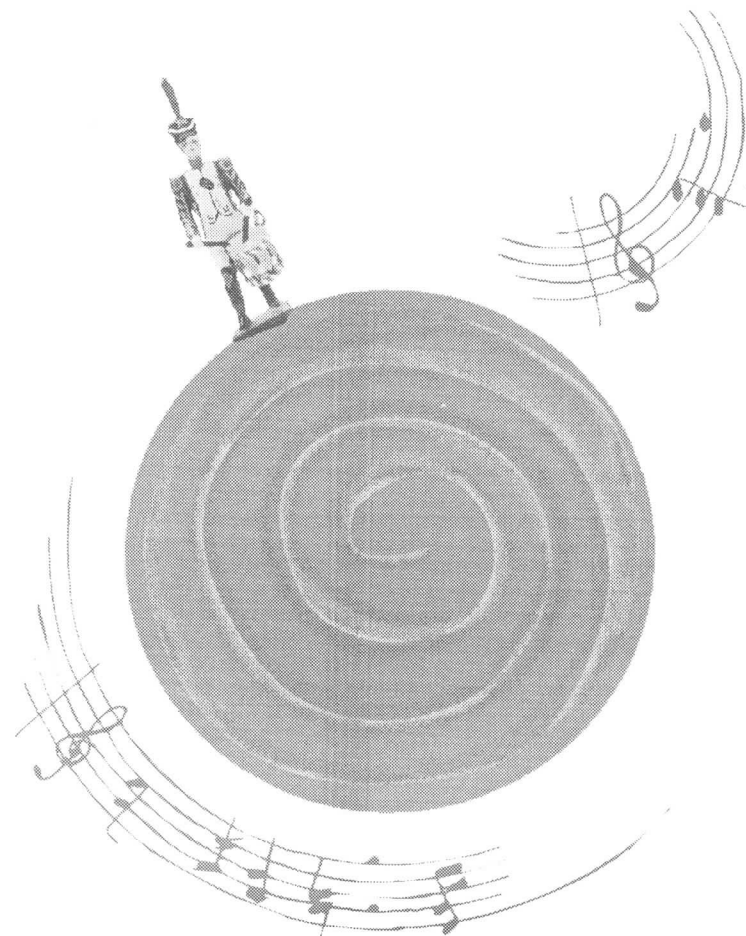
### **PARTE III**

#### **DISCUSSÕES FINAIS**

- 12 EDUCAÇÃO MUSICAL E COTIDIANO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....163  
*Jusamara Souza*
- 13 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA DIDÁTICA  
DA MÚSICA .....173  
*Jusamara Souza*

## Parte I

**Cotidiano e Educação Musical:  
abordagens teóricas e metodológicas.**



## 1. O COTIDIANO COMO PERSPECTIVA PARA A AULA DE MÚSICA

Jusamara Souza

O tema "cotidiano" tem aparecido com frequência nas pesquisas educacionais. Ele tem sido o centro de interesse de muitos pesquisadores, que recorrem a essa temática não só para explicitar os seus projetos de pesquisa, mas também tentando situar no dia-a-dia a referência para uma fundamentação teórica de suas ações educativas. Como Chizzotti (1992) sublinha:

*"há um interesse crescente pelas atividades do dia-a-dia, pelas atividades rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou na sala de aula, e por todo sentido que as pessoas dão ao concerto de práticas e comportamentos, prenhes de significado social e político (...)" (Chizzotti, 1992, p. 87-88)*

Além dos estudos e pesquisas na área de Educação (entre outros: Souza Campos, 1985; Freitas de Jesus, 1986; Domingues, 1988; Penin, 1989; Marques, 1991; Meira, 1994), há várias contribuições na área de Ciências Sociais (Petersen, 1992, 1995; Mesquita/Brandão, 1995; Tedesco, 1999).

Este capítulo tece algumas considerações sobre os pressupostos e os temas fundamentais do campo de estudos sobre o cotidiano, presentes nessa literatura. Entre outras questões, destacam-se: como um campo de análise social, o que ele tem de específico? Quais os pressupostos que o identificam e

o definem? Sem pretender esgotar o tema, o objetivo é levantar alguns pressupostos analítico-metodológicos de apreensão de processos que constituem o cotidiano e discutir sua relevância para a área de Educação Musical.

### **O COTIDIANO COMO UM CAMPO DA ANÁLISE SOCIAL**

As teorias do cotidiano ligadas à Filosofia e à Sociologia são extremamente diversificadas. Elas tomam como referência tanto a tradição interacionista, inspiradas nos trabalhos de Garfinkel, quanto uma renovação da sociologia compreensiva (Berger e Luckmann) ou novas correntes da fenomenologia (Waldenfels). A contribuição da fenomenologia fica evidente não só nessas abordagens, mas também nas correntes marxistas que retomam o tema, como os trabalhos de Lefebvre e Heller, para citar dois dos autores mais conhecidos no Brasil no que diz respeito às questões do cotidiano.

O campo da sociologia da vida cotidiana é recente e possui origens diferentes. Alguns autores o identificam como um espaço da pós-modernidade (Featherstone 1995), do pluralismo, do abandono às narrativas totalizantes. Para Tedesco (1999) há um revalorizar do interesse sociológico pela vida cotidiana mediado pelo senso comum, talvez como forma de resposta, de esperança no homem e não na história, frente às falsas promessas de redenção de liberdade e de igualdade nunca realizadas.

Outros autores abordam o tema pelo viés da dialética dos macroprocessos, localizando os grandes conflitos sociais como classes e culturas que perpassam a esfera do cotidiano. Os temas a serem privilegiados são aqueles ligados à Sociologia do trabalho (profissões), Sociologia política do Estado, Sociologia urbana, movimentos sociais e culturais, entre inúmeros outros.

Considerando o grande número de referenciais teóricos, não é de se estranhar que, apesar de girarem em torno do tema "cotidiano", não se tenha uma concepção única com contornos definidos e claros. Waldenfels (1994, p. 153)

chega mesmo a referir-se a esse quadro como um labirinto em que seria muito temerário querer definir um fio condutor. O autor limita-se a destacar alguns aspectos que considera relevantes para o entendimento do conceito.

De forma semelhante, podemos afirmar que o conjunto de teorias do cotidiano forma um leque bastante amplo no interior do qual, porém, é possível discernir algumas convergências: todas elas se distinguem pela renovação dos estudos empíricos, por uma atenção orientada para a pesquisa de campo que privilegia atividades sociais estruturantes. Todas elas se distinguem, igualmente, pela evolução de seus interesses, deixando o âmbito do sistema educacional, em direção aos patamares mais restritos da realidade. Tais circunstâncias leva-as a serem, por vezes, qualificadas como abordagens microsociológicas.

Deixando a análise de contextos sociais mais amplos, a reconceptualização da sociologia, por exemplo, passa, agora, a permitir à educação considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Ou seja, com as teorias do cotidiano, as pesquisas educacionais entram na escola, se dispondo a ouvir os seus agentes a fim de verificar com que bases operar no âmbito da sala de aula. Dessa forma, elas permitem analisar que processos intervêm na formação do conhecimento dos alunos e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, de onde procede o conhecimento que se ensina na escola.

Por que o tema tem especial interesse para as Ciências Sociais? Para Teixeira, esse interesse estaria relacionado "à crise das sociologias clássicas totalizantes (funcionalistas, positivistas e marxistas) que perderam gradualmente a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural" (Teixeira, 1991, p. 9). A emergência do tema cotidiano na área de Ciências Sociais demonstra, ainda, que "a história da humanidade, contada apenas enquanto conjunto de grandes feitos e façanhas", não só é insuficiente "para dar conta da complexa construção social de qualquer sociedade ou civilização", como também "ainda nos torna passivos diante do tempo e do espaço em que vivemos e dos quais somos partícipes (...)" (Mesquita/Brandão, 1995, p. 7).

Com argumentos semelhantes, Forquin (1995), analisando o desenvolvimento de novas abordagens da sociologia da educação, acredita que "essa evolução" teria a ver "com fenômenos exteriores ao mundo da pesquisa: um certo esgotamento dos métodos quantitativos e a existência, nos países desenvolvidos, de possantes aparelhos estatísticos [...] que alimentam, de maneira geral, o conhecimento do funcionamento do conjunto e fazem com que o interesse se desloque para outros níveis de pesquisa". Ou seja, pela necessidade de instrumentos de conhecimento adaptados à escala de ação dos atores sociais, "a tentativa do controle das evoluções necessárias transfere-se do nível do sistema [macro] para o nível local [microsociológico]" (Forquin, 1995, p. 207-208).

Assim, as teorias do cotidiano vão surgir precisamente nos lugares da crise mais recente e significativa do pensamento ocidental clássico, isto é, das correntes neomarxistas, no esteio da tradição fenomenológica (particularmente a microsociologia americana), e, mais recentemente, no esteio da sociologia antropológica francesa (ver Teixeira, 1991, p. 9).

"Moda", "onda" ou "mito", essas teorias parecem atrair também vários educadores musicais, que buscam nelas subsídios para suas pesquisas. Na Alemanha, é principalmente com os estudos fenomenológicos de Waldenfels (1985) que as teorias do cotidiano adquirem novos impulsos e novos significados para a área de Educação Musical.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE COTIDIANO**

O conceito de cotidiano traz consigo uma ambivalência curiosa. De um lado, ele se coloca como uma "instância crítica" (Waldenfels) contra o estranhamento da vida e contra o distanciamento da realidade, seja em nível teórico-científico ou prático-institucional. Nesse sentido, Agnes Heller (1992) escreve que "a vida cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer históri-

co: é a verdadeira 'essência' da substância social". Para tornar essa idéia mais clara, Heller argumenta que "as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade" (Heller, 1992, p. 20).

Por outro lado, na definição de cotidiano está embutido o sentido de hábito, uma noção freqüente em vários autores e discutida por Mesquita (1995, p.14-20). Para a autora a noção de hábito indicaria a repetitividade e sua duração que, de uma maneira determinista, "desaguaria na monotonia e no tédio cotidiano" retratados na canção "Cotidiano" (*Todo dia ela faz tudo sempre igual...*), de Chico Buarque de Holanda, em que até mesmo as relações de convivência passariam por um processo de deterioração. Nesse exemplo, como em outros trazidos por Mesquita (1995), estaria implícita a automatização de comportamentos, a rotina, a prática repetitiva e os mesmos gestos alienantes. O hábito regular, que aliena, deveria ser libertado pelo exercício da observação ativa e na experimentação, para "que a vida não seja apenas uma sucessão interminável de gestos repetitivos, instintivos e mecânicos". Contra o banal deveriam se instalar maneiras mais integradas e, simultaneamente, mais particulares de viver a cotidianidade (Mesquita, 1995, p.15).

Nessa ambivalência do conceito de cotidiano estão embutidas duas perspectivas: uma, na qual se procura um novo centro do mundo; e a outra, que se movimenta à margem da vida, onde não se tem muita consciência e domínio. Se escolhermos a primeira perspectiva, o cotidiano aparece como uma coisa não vivida, como um estado de vir-a-ser. Dessa forma, não estaríamos trocando o mundo da experiência por uma ilusão, ou, na melhor das hipóteses, por uma abstração? Não poderia o não-cotidiano estar encravado no cotidiano? Como se colocam essas questões para as diversas correntes? Quais são as suas características estruturais? Quais são os seus supostos que o distinguem da face não cotidiana da vida? Para algumas dessas respostas, voltemos um pouco às origens do termo.

### a) O conceito de cotidiano segundo a fenomenologia

O conceito tem suas origens na fenomenologia veiculada a Edmund Husserl (1859-1938). Este começa a fazer uma crítica à aplicação dos modelos das ciências naturais em ciências humanas. Em contraposição, ele propõe o método fenomenológico, que tenta descrever finalmente e de modo penetrante o fenômeno e as coisas, consideradas como mero aparecimento à consciência. Partindo de evidências consentidas do homem, na sua naturalidade, ele tenta estabelecer uma nova metodologia para as ciências humanas, a qual pudesse superar as aparentes verdades sensíveis e alcançar a essência dos fenômenos; o alvo a atingir um conhecimento que transcenda certas ilusões sensíveis das quais o naturalismo é incapaz de sair.

O saber fenomenológico como análise reflexiva dá lugar eminente ao sujeito, à experiência vivida. Considera que é através da história pessoal, através das suas vivências e experiências que o sujeito vai tomando consciência de si mesmo, do mundo e do outro. Como escreve Chizzotti (1992): "No mundo do cotidiano, das impressões palpáveis, o universo original das coisas vividas tem um valor de ponto de partida no qual se pode incorporar todas as experiências subjetivas para alcançar, pela via transcendental, um conhecimento rigoroso e coerente" (Chizzotti, 1992, p. 92).

Como tema central da Filosofia de Husserl, destaca-se a preocupação em restabelecer os fundamentos últimos do conhecimento e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento das ciências e da cultura mundial. Em sua perspectiva fenomenológica, a filosofia é muito mais um modo de ser do homem do que mesmo um direcionamento epistemológico a serviço da acumulação do saber (Guimarães apud Werneck, 1991, p. 7). Dessa forma, o método fenomenológico de Husserl apresenta-se como um caminho para analisar e discutir os fundamentos epistemológicos da cultura científico-tecnológica atual e igualmente estabelecer bases científicas mais rigorosas frente às exigências do mundo contemporâneo. Segundo Werneck (1991) esse método revela uma atitude filosófica radical não só por ser um método de descrição das essências, mas

por acreditar ser a existência humana "o único lugar iluminador do mundo".

Não obstante a fenomenologia clássica não ter produzido nenhuma obra específica ligada à educação, sua preocupação com o mundo humano na totalidade do mundo enquanto "horizonte dos horizontes" (Guimarães apud Werneck, 1991, p. 7) também levará a uma pedagogia radical.

### *Conceitos operatórios da fenomenologia*

Como já mencionado anteriormente, o saber fenomenológico como análise reflexiva dá lugar eminente ao sujeito, à experiência vivida, o que Husserl chama de apreensão do *eidos*. Werneck descreve esse processo da seguinte forma:

***"Se a consciência é inicialmente pré-reflexiva e se é através da história pessoal, através das suas vivências e experiências que o sujeito vai tomando consciência de si mesmo, do mundo e do outro, essa história pessoal, esse encadeamento de vivências deve ser o objeto de estudo do educador. Numa certa medida, podem-se propiciar situações de vida, ocasiões, práticas, aulas que vão influir na formação do que a fenomenologia chama de intencionalidade" (Werneck, 1991, p. 154).***

Um outro princípio constituinte da fenomenologia husserliana é a *subjetividade transcendental*, o eu *transcendental*, que possibilita uma nova leitura do mundo. A filosofia de Husserl fala do ser do homem enquanto lugar originário do próprio sentido integral de sua presença, na medida da infinitude da sua missão.

Traduzindo essas idéias para os processos de educação, estes não podem ser reduzidos ao ensino das diversas ciências ou mesmo à transmissão dos bens da cultura, mas devem levar à emancipação por meio da instauração de uma reflexão transcendental. O objetivo final é "propiciar e promover mudanças não apenas no plano do conhecimento, mas no da vivência de uma hierarquia de valores". Para Werneck (1991):

*"Não se trata somente de adaptar o educando a determinados códigos ou aos sistemas sociais estabelecidos, mas de desenvolver sua capacidade de julgar, de optar com maior conhecimento de causa possível, para que possa ter forças para enfrentar as dificuldades e escolher seu próprio caminho, vencendo as várias formas de pressão que vão atentar contra sua liberdade" (Werneck, 1991, p. 151).*

A educação fundamentada nesse princípios irá além de uma mera instrução baseada conteudista para exigir um sistema pluralista e democrático, estabelecido segundo os valores de uma ideologia que permita uma reflexão crítica.

As novas correntes fenomenológicas, representadas pelos trabalhos de Goffmann, Luckmann e Garfinkel, entre outros, desenvolvem-se no esteio da microsociologia americana, fundamentando-se sobretudo na sociologia fenomenológica de Simmel e Schütz e no interacionismo simbólico que ressalta o significado que as pessoas dão às interações humanas.

De acordo com Teixeira (1991, p. 11), de modo geral, essas correntes "privilegiam a análise dos processos de construção simbólica e a análise de regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana (relações intersubjetivas). Partem da concepção de que a sociedade é uma construção em círculos concêntricos a partir das interações simples, e consideram a vida cotidiana como o âmbito no qual se cria e se compreende o sentido do social". Dessa forma deve-se "dispensar às atividades mais comuns da vida cotidiana a atenção que se presta, habitualmente, aos acontecimentos extraordinários". Deve-se, igualmente, dar atenção, como Garfinkel nos recomenda, às coisas que são habitualmente, "vistas, mas não notadas" (Garfinkel apud Coulon, 1995, p. 344).

Algumas críticas a essas correntes podemos encontrar, por exemplo em Bourdieu, que vê na obra de Schütz "a expressão mais pura da visão subjetivista". O problema nessa visão, para Bourdieu, é que o conhecimento científico "está em continuidade com o conhecimento de senso comum, já que não passa de uma construção das construções"; enquanto o objetivismo se caracteriza por "uma ruptura em relação com as representações primitivas" (apud Coulon, 1995, p.310).

## **b) O cotidiano visto sob outras perspectivas**

As questões do cotidiano têm sido tratadas, no Brasil, principalmente apoiadas nos trabalhos de Agnes Heller e de Henri Lefebvre, os quais partindo de teorias marxistas, elaboram um tratado do cotidiano, procurando extrair as características descritivas da vida cotidiana e criar uma ontologia desta.

Uma das discussões pioneiras sobre esses autores aparece no trabalho de José Paulo Netto e Maria do Carmo Brant de Carvalho -"Cotidiano: Conhecimento e crítica"-, editado em 1987 e reeditado pela terceira vez em 1994, significando um passo importante. considerando que até aquela época havia pouco material brasileiro publicado, e o tema ganhava espaço em todas as áreas. Tratando-se de dois pequenos ensaios, inicialmente destinado aos assistentes sociais, aborda a tendência dialético/revolucionária dentro do marxismo, inaugurada por Lukács e continuada por Lefebvre, Kosik e Heller. Os ensaios discutem os escritos de Lukács, especialmente sua Estética e a Ontologia do Ser Social, em que aborda a questão da vida cotidiana.

Esses estudos sobre o cotidiano mais ligados às correntes marxistas partem do pressuposto de que o desenvolvimento histórico e econômico só pode ser compreendido a partir da consideração da heterogeneidade da ação na esfera da cotidianidade (lugar vazio de sentido). Entendendo a sociedade como uma totalidade que age sobre seus membros por meio da consciência coletiva, consideram a alienação como o fator central da cotidianidade. Nesse sentido, a crítica da vida cotidiana contribui para a transformação social (ver Teixeira, 1991, p.11).

### ***O conceito de cotidiano segundo Agnes Heller***

Agnes Heller explicita inicialmente o conceito de vida cotidiana como a vida de todo homem. Também acrescenta que não existe uma vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas da vida, seja no trabalho, na família, no lazer ou nas relações sociais (Heller, 1992, p. 17).

O próximo passo de Heller será afirmar que "a vida cotidiana é a vida do homem inteiro". Ou seja, "o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade". Na vida cotidiana se colocam "todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias". O paradoxo dessa constatação é que, por estas capacidades estarem todas presentes, não podemos realizá-las todas com a mesma intensidade.

A vida cotidiana é também heterogênea e hierárquica, à medida que ela contém diferentes atividades que adquirem significados e importância diferenciadas. Para Heller, no entanto, a hierarquia "não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais" (Heller, 1992, p.18).

Outra característica da vida cotidiana, segundo Heller, é que "o homem nasce já inserido em sua cotidianidade". Porém, para amadurecer é necessário adquirir as habilidades imprescindíveis para viver na sociedade na qual se está inserido, pois adulto é aquele que é "capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade" (ibid.). Heller considera também a imediatividade e o pensamento manipulador como característicos da vida cotidiana. No plano da cotidianidade o útil é o verdadeiro, porque esse é o critério de eficácia. O critério de validade no cotidiano é o da funcionalidade.

Para Heller (1992), a vida cotidiana está no centro da história. Ela escreve:

***"As grandes ações não-cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas 'em si'" (Heller, 1992, p.20).***

Além disso, "a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico". Ser particular significa, para

Heller, que o homem possui uma *unicidade* e *irrepetibilidade*, baseadas na assimilação da complexa realidade social. Dessa forma, "a dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação das necessidades do Eu." Na visão helleriana as perguntas do tipo: "Por que vivo? Que devo esperar do Todo? são motivadas por esse 'Eu' único, por suas necessidades e paixões". Por outro lado, o ser genérico estaria contido em todo o homem, já que é "possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana" (Heller, 1992, p. 21).

### **RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.**

Anteriormente tentei resumir os estudos sobre a temática do cotidiano, ressaltando as dificuldades e entendimentos variados sobre o conceito de cotidiano. A intenção foi apresentar como ele é definido do ponto de vista filosófico e sociológico, e quais são as suas características estruturais segundo a visão da fenomenologia e das teorias marxistas.

Sabemos que a utilização do conceito de cotidiano na prática também é permeado de vários sentidos e conotações. Entende-se "cotidiano" como um mundo social de uma determinada camada da população, e nesse contexto fala-se, por exemplo, do "cotidiano de menino e meninas de rua". Nesse caso refere-se a contextos de socialização e experiências, à formação de orientações normativas, regras, maneiras de comportamento e modos de ver do meio social impregnados de fatores socioculturais. O conceito serve como uma ferramenta metodológica que organiza o comportamento das crianças e por isso deve ser considerada didaticamente.

Uma outra maneira de utilizar o conceito seria tratá-lo como categoria de descrição e planejamento da aula. Cotidianidade serve como categoria de orientação didática para os professores, com ajuda da qual eles podem transfor-

mar a sua aula, tornando-a mais próxima da realidade, orientadas nas necessidades e nos interesses específicos dos alunos.

Finalmente, "cotidiano", do ponto de vista social das ciências sociais, é visto como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial.

Esses contextos em que o conceito é visto trazem para a formação de uma teoria significativos pontos em comum: em todos eles trata-se de lançar um olhar para a dimensão subjetiva, seja ela em processos sociais, em instituições ou em contextos institucionalizados.

Para construção de uma teoria da educação musical e um entendimento para a metodologia do ensino e aprendizagem de música que se apóia nessas teorias, vários aspectos tornam-se relevantes. Como mencionado anteriormente, a perspectiva da sociologia da vida cotidiana entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preta de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias.

Por essa razão, muitos estudos concentram-se na pequena comunidade, podendo ser uma única criança na aula particular ou um pequeno grupo na escola. Nessa, há uma localização que permite uma observação direta e participante. O estudo da situação e de interação, o método de história de vida, dentre outros, são importantes para a análise do indivíduo no espaço local. Pode ser o espaço mais próximo - a casa, o quarto; mais distante, como a rua; outros mais internos, como a escola e a sala de aula.

Todos esses processos manifestam a dificuldade analítica e metodológica de identificar o cotidiano, ao mesmo tempo em que revela a complexidade de uma sociologia do cotidiano. Um dos elementos que dificultam a análise é justamente a temporalidade do cotidiano, que não é unicamente cíclica. Um outro problema levantado por Pais (1993) é que as fontes documentais da vida cotidiana nem sempre são acessíveis, sistematizadas e representativas.

A efemeridade das perspectivas e a heterogeneidade das temporalidades apontam para a necessidade de se construir categorias de análise no próprio processo de pesquisa. Há também a necessidade de se inventarem métodos - "a imaginação sociológica" (Mills) - para, por exemplo, captar as novas maneiras de aprender música gerada pela tecnologia através da internet, computadores, etc.

O desafio que se coloca ao lidar com essas teorias está em estruturar metodologias que promovam o diálogo epistemológico entre o micro e o macro, que dêem conta das várias modalidades que a vida social hoje apresenta e que o cotidiano, como signos de insignificâncias do presente, possa dar lugar ao local, à memória, às temporalidades entrecruzadas, ao signo significado e ao significado historicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, P. L./LUCKMAN, T. (1994): A construção social da realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes, 11ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CAMPOS, M. C. S. de S. (1985): Educação: Agentes formais e informais, São Paulo: EPU.
- CHIZZOTTI, A. (1992): O cotidiano e as pesquisas em educação. In: I. Fazenda (Org.): *Novos enfoques da pesquisa educacional*, 2. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1992, p. 85-98.
- COULON, A.: "Etnometodologia e educação". In: J. C. Forquin (org.): *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 300-350.
- DOMINGUES, J. L. (1988): *O cotidiano da Escola de 1º grau: O sonho e a realidade*. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: Educ. Editora da PUCSP.
- FEATHERSTONE, M. (1995): *Cultura de consumo e Pós-Modernismo*. Trad. Júlio Assis Simões, São Paulo: Studio Nobel.
- FORQUIN, J. C. (1995): Abordagens etnográficas em sociologia da educação: Escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: J. C. Forquin: *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*, Rio de Janeiro: Vozes, p. 203-297.
- FREITAS DE JESUS, O. (1986): Educação e Mundo Cotidiano. *Educação e Filosofia* 1, p. 11-23.
- HELLER, A. (1992): *O cotidiano e a história*, 4. ed., São Paulo: Paz e Terra.
- MARQUES, M. O. (1991): O mundo da vida cotidiana e a educação. *Revista Contexto & Educação*, ano VI, n. 22, Ijuí, p.30-37.
- MEIRA, L. (1994): O "mundo real" e o "dia-a-dia" no ensino de matemática, Recife, texto digitado.
- MESQUITA, Z. (1995): Cotidiano ou quotidiano? In: Z. Mesquita /C. R. Brandão (1995): *Territórios do Cotidiano. Uma introdução a novos olhares e experiências*, Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul, p.22-33.
- MESQUITA, Z. /BRANDÃO, C. R. (1995): *Territórios do Cotidiano. Uma introdução a novos olhares e experiências*, Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul.
- NETTO, J. P./CARVALHO, M. C. B. (1994): *Cotidiano: conhecimento e crítica*, 3.ed., São Paulo: Cortez Editora.

- PAIS, J. M. (1993): *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- PENIN, S. (1989): *Cotidiano e Escola. A obra em construção*. São Paulo: Cortez.
- PETERSEN, S. R. F. (1992): Dilemas e desafios da historiografia brasileira: a temática da vida cotidiana. *História & Perspectivas* 6, Uberlândia, p. 25-44.
- PETERSEN, S. R. F. (1995): O cotidiano como objeto histórico ou o impasse entre ciência e senso comum no conhecimento da vida cotidiana. In: Z. Mesquita / C. R. Brandão (1995): *Territórios do Cotidiano. Uma introdução a novos olhares e experiências*, Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul. p. 37-47.
- TEDESCO, J. C. (1999): *Paradigmas do cotidiano*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- TEIXEIRA, M. C. S. (1991): O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? *Revista Contexto & Educação*, ano VI, n. 22, Ijuí, p. 9-13.
- WALDENFELS, B. (1985): *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WERNECK, V. R. (1991): *O Eu Educado: Uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia*, Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora.



## 2. A EXPERIÊNCIA MUSICAL COTIDIANA E A PEDAGOGIA

*Jusamara Souza*

### DISCUSSÕES SOBRE O TEMA

A relação entre pedagogia e música no cotidiano tem sido tema de vários congressos e discussões. Na Alemanha, essa temática surge nos anos setenta, praticamente quando se iniciavam os debates a respeito da etnometodologia. Os trabalhos do grupo de sociólogos de Bielefeld (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen) com o livro "Conhecimento cotidiano, Interação e realidade social" (Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit), lançado em 1973, constituem uma primeira baliza. Na área de educação estética, os textos e relatos organizados por Ehmer, em 1979, reúnem experiências práticas realizadas em salas de aula. A intenção era abrir a escola para práticas estéticas vinculadas a uma práxis cultural.

A segunda fase pode ser localizada nos anos oitenta, e está marcada, principalmente, por trabalhos, como os de Brinkmann (1980) e Kleinen (1984a; 1984b; 1985). Em 1980, Brinkmann organiza um livro, intitulado "Musik im Alltag" (Música no cotidiano), no qual procura uma sistematização das relações da música no cotidiano orientada pelas seguintes questões: Quais são as formas de transmissão ou como a música é transmitida no dia a dia? Onde a música é transmitida? Com que intenções?

A partir desse livro surgem outros estudos interessantes, como os de Kaiser (1983), sobre a relação de mundo cotidiano com a cultura musical jovem. Nessa

mesma linha situam-se os trabalhos de Kleinen (1984a, 1984b, 1985), Kleinen/Ott/Rösing (1985) e Kloppenburg (1987).

Como material elaborado para ser utilizado com os alunos em sala de aula, surge a publicação de Kleinen, Klüppelholz e Lugert (1985), tendo a música no cotidiano como ponto de partida para reflexões teóricas e científico-músico-educacionais. As experiências e resultados são sistematizados em um livro-texto para o nível secundário.

Depois de quase dez anos essas propostas começam a ser discutidas. Assim, já aparecem trabalhos como os de Knolle (1990), que questiona se realmente a inclusão de novas tecnologias na aula de música estaria trazendo uma aproximação com a realidade músico-cultural. Anteriormente, Terhag (1989) já havia discutido sobre as possibilidades e limites da música popular e cultura jovem. O foco da literatura do início dos anos noventa se volta sobretudo para o paradigma da experiência musical como uma experiência social (Richter, 1990; Schmitt, 1990 e Müller 1990, 1992).

Em 1993, a Hochschule für Musik de Detmold organiza um Simpósio intitulado "O Cotidiano e a aula de música"<sup>1</sup>. Dos debates que, em 1993, agitaram os pesquisadores alemães durante esse Simpósio organizado pela *Hochschule für Musik de Detmold*, surge um número especial da revista *Musik und Bildung*, com inúmeras contribuições teóricas e práticas (Jakoby, 1993).

Esses debates prosseguem com a 20ª "Bundesschulmusikwoche" (Semana Nacional da Música Escolar), organizada em Gütersloh, de 6 a 10 de abril de 1994, pela Associação Alemã de Educadores Musicais (Verband Deutscher Schulmusiker - VDS - e.V.), que reconhece na abordagem do tema, novas chances para a aula de música e para a escola. Mais abrangente, o Congresso Nacional da Sociedade e Associação para a Educação Musical (GMP/VMP), realizado em novembro de 1994<sup>2</sup>, amplia a temática, considerando os cotidianos das crianças e jovens como desafios para a aula de música nas escolas regulares e nas escolas específicas de música<sup>3</sup>.

No centro dessas discussões são colocadas questões, como mudanças

<sup>1</sup> Realizado de 10 a 12 de junho, em Detmold. Tema original: "Lebenswelt und Musikunterricht".

<sup>2</sup> Organizado de 4 a 6 de novembro, em Ludwigsfelde.

<sup>3</sup> Tema Original: "Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Herausforderungen an den Musikunterricht in Schule und Musikschule".

socioculturais e vivência musical, música na realidade das crianças e adolescentes, e, sobretudo, a questão: como a aula de música pode refletir o mundo cotidiano do educando. Os vários congressos anteriormente citados, não só retomam questões da vivência musical diante da realidade tecnológica de crianças e jovens, mas sobretudo se dedicam à questão da metodologia de pesquisa: o cotidiano na aula de música e a aula de música no cotidiano, numa perspectiva fenomenológica com as contribuições de Waldenfels (1995).

Ao lado desse considerável volume de publicações ligadas à temática, no Brasil, os estudos mais propriamente científicos ainda são escassos (entre outros, ver os trabalhos de Santos, 1993; e Tourinho, 1996). Foi partindo dessas reflexões e buscando trazer essa problemática para a área de Educação Musical que propus, em 1995, um projeto de pesquisa intitulado "O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos". O estudo procurou analisar como o cotidiano - em suas formas concretas e abstrações filosóficas básicas - pode dar novos impulsos para a compreensão e o tratamento da música e, respectivamente, da educação musical.

As concepções didáticas apoiadas no cotidiano como paradigma teórico buscam uma aproximação da aula de música com a realidade sociocultural ou com o "mundo vivido" (Lipptiz 1980). Seu interesse não está nas atividades padronizadas, mas, sim, na tematização, na sala de aula, nas experiências musicais que os alunos realizam fora da escola.

Assim, as questões relevantes são: Que objetos e que situações concretas caracterizam o comportamento estético-musical cotidiano? Como essas experiências podem ser compreendidas sob o ponto de vista musical? Além disso: O que acontece em relação aos processos de aprendizagem musical no cotidiano? Quais são os procedimentos utilizados? Como desvendá-los? Quais métodos são, assim, adequados para o aproveitamento da experiência musical cotidiana? Essas questões relativas à pedagogia musical só podem ser respondidas a partir de análise de situações concretas e específicas como tentaremos mostrar nos relatos expostos na segunda parte desse livro.

### **SABER ESCOLAR VERSUS SABER COTIDIANO**

Existem várias correntes que compõem o campo social do cotidiano, e cada uma delas retoma a noção do senso comum a seu modo. Insistem na importância do senso comum, não como uma instância fechada, mas como um pré-requisito para a análise do vivido, para âmbitos de suspensão (isto é, da dialetização da práxis cotidiana) e de análise científica. Reconhecem que o senso comum possui sentido e que pode também se transformar na força da sociedade.

Lefebvre (1991) acredita que "o senso comum é comum não porque seja banal, um mero e exterior conhecimento, mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social". O autor se dedica à análise das ações cotidianas, os pequenos episódios, das falas *sans prestige*. Na perspectiva interacionista de Goffman há uma tentativa de "valorizar os significados que mediatizam as relações entre pessoas" e compreender a produção de significados compartilhados entre elas (Lefebvre, 1991, p.15).

Assim, os trabalhos fundamentados nas sociologias do cotidiano irão contemplar o domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas – como fatos sociais –, situando-as em seu ambiente institucional simbólico. A prioridade está no efêmero, no contingente, no fragmento, no relato, no múltiplo, no sujeito, e não no permanente, no coletivo ou conjunto. Se herdamos dos iluministas do século XVIII a concepção de progresso e temporalidade linear nas teorias do cotidiano, vamos encontrar a relatividade e a provisoriade.

Embora privilegiem o sujeito, essas teorias estão cientes de que o sujeito individualmente com suas relações próximas e regulares não está isento de vínculos em relação às estruturas sociais, às classes e aos sistemas. O mundo cotidiano deve ser entendido como "aquele aspecto da realidade que cada adulto normal e atento admite como existente numa atitude resultante do senso comum" (Schütz in Freitas de Jesus, 1986, 12). A vida cotidiana não é algo "especial", nenhum momento do qual poucos participam; ao contrário, é algo que envolve a todos e no qual todos estão presentes seja ativos ou passivos.

Inspirado na Fenomenologia de Husserl, algumas correntes vão destacar a perspectiva inter e intracultural para definir as estruturas, conteúdos, hierarquizações e gêneros das dinâmicas e das práticas cotidianas. Em resumo: afirmam que há uma ligação profunda entre o conteúdo e a lógica do sistema social. O desafio estará em perceber como as práticas cotidianas tratam dessa lógica, por exemplo, como ver no singular o universal, ou o subjetivo no objetivo.

É por isso que quando se fala em vida cotidiana não se entende só o vivido no plano do indivíduo, nem a interação pura e simples, nem só as posições coletivas e muito menos a idéia da frequência das ações (rotinas, estagnação, banalidade). A vida cotidiana é um atributo do ator individual, porém ela se realiza sempre num quadro socioespacial. Seu estudo deve partir dos homens, da sua vida real, a importância dos valores e do senso comum para revelar as estruturas. Ou seja, a banalidade do cotidiano não é tão irrelevante. O presente não é definido pela lógica da espera (do futuro, da promessa) mas pela lógica da atenção: do vivido, em que o indeterminado, o sociohistórico se revelam.

Heller (1992) define a vida cotidiana como a "totalidade de atividades do indivíduo em relação a sua construção, a qual cria respectivamente as possibilidades de construção social". A totalidade, no entanto, não pode ser objeto de estudo. Diante da divisão de trabalho em nossa sociedade, e conseqüentemente da instituição escola, não podemos estar atentos para a complexidade total da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, a educação musical procura dentro da organização do mundo institucional tornar "experenciável" as inúmeras possibilidades da experiência musical cotidiana. Certamente esse objetivos diferenciam-se no seu significado para cada indivíduo, de acordo com o uso que cada um pode fazer. Esses significados também variam de acordo com a faixa etária, seja o adulto, a criança ou o adolescente.

Falar em vida cotidiana é dirigir o interesse para o que tem valor estético no ambiente imediato. Neste está a experiência subjetiva, o mundo diário como ele

se apresenta para cada um, enquanto no mundo institucionalizado a experiência se torna mais previsível e organizada. A cotidianidade estaria, assim, no lado oposto da experiência crítico-artística.

Se, por um lado, a estética do cotidiano significa o não pensar no 'especial', por outro, ela também não significa a estetização do cotidiano com meios artificiais (Featherstone 1995). O que seria, então, o nosso comportamento cotidiano? Poderíamos ter certeza de que aquilo que nós chamamos de experiência estética em nossa aula equivaleria a esse comportamento? Uma análise de filme ou programa de televisão seria o mesmo que ir ao cinema ou assistir à televisão? Ou ir a discotecas ou ouvir discos? O que se espera aqui? O que se passa lá? Menos? Mais? Ou talvez algo diferente?

#### **O APROVEITAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COTIDIANA PELA EDUCAÇÃO**

Freitas de Jesus (1986), em seu artigo "A educação e o mundo cotidiano", afirma que é a existência concreta que escreve a biografia de todo indivíduo. Essa afirmação vale também para o campo estético. A maior parte de nossas experiências estéticas fazemos no dia-a-dia através de imagens diárias, livros, jornais, televisão, nas ruas, etc. e não, em momentos especiais ou através da obra de arte consagrada.

A experiência estética não é predominantemente impregnada pela aula, mas pela influência da família, do ambiente sonoro e meios de comunicação, sobretudo no que se refere à sua função e efeitos. O interesse nessa questão estaria não somente porque o cotidiano, seus acontecimentos e objetivos são mais constantes e próximos do não cotidiano, mas, principalmente, porque ele é requisito para toda espécie de experiência estética e sobretudo porque nele encontramos as situações, ações e objetivos, nos quais nossa relação com outras pessoas poderá se estabelecer. Exatamente aqui nessa área, na realidade

cotidiana das crianças e jovens, estaria a chance para a realização de um trabalho sociopedagógico, com propostas de atividades musicais que não transmitissem somente conhecimentos isolados sobre métodos pedagógicos e repertório desvinculado da prática. Ao contrário, aqui estariam as chances para o professor saber mais sobre a real experiência estética (e musical) do aluno e sua posição perante ela.

Ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento - provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando, dominando e direcionando a existência - que devem ser clarificadas. Só assim será permitido ao indivíduo fazer escolhas autênticas.

Objetivando a prática pedagógico-musical, como já foi citado anteriormente, existem alguns modelos definidos que incluem as experiências cotidianas do aluno no ensino de música (Ehmer, 1979; Kleinen, 1985; Kleine/Klüpellholz/Lugert, 1985). Quais seriam, pois, os pressupostos metodológicos e teóricos desses modelos? Numa aula de música que se orienta na realidade, é indispensável uma reflexão metodológica, pois dela depende a absorção ou não da experiência individual no contexto escolar. Os métodos adequados para o aproveitamento da experiência musical cotidiana, segundo Schmitt (1990, p. 14), seria que a orientação pela realidade pode ser fundamentada somente quando os métodos de aprendizagem escolar corresponderem aos processos de aprendizagem do cotidiano.

O certo é que a opção por esse paradigma coloca em pauta a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical, uma vez que a aula de música passa a se orientar não em objetos (na gramática da música), e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses. A metodologia passa então a ser decidida em cada lugar e em cada situação específica. Concreto, isso significa questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Este artigo procurou mostrar o interesse de vários educadores musicais, principalmente alemães, na temática do cotidiano refletido em suas concepções e modelos pedagógico-musicais propostos nas últimas décadas (Pape, 1974; Ehmer, 1979; Brinkman, 1980; Kleinen/Klüppelholz/ Lugert, 1985; Schmitt, 1990; Bässler, 1995, Waldenfels, 1995).

Essas abordagens tentam compensar ou resolver os problemas que se têm colocado para a área. Entre outros, as mudanças sociais e tecnológicas que trouxeram também mudanças nas experiências musicais; as modificações no ambiente sonoro e o elevado consumo da mídia, que contribuíram para outros modos de percepção e apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical do século XIX, que ainda persistem.

Por conseguinte, a aula de música (e não a musical!) tem gerado uma grande insatisfação tanto por parte dos alunos como dos professores. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, na evasão do ensino de música em escolas específicas ou no ensino particular, na insatisfação dos alunos nas escolas do ensino fundamental ou no cansaço e desistência de professores de música.

Ao tentar se aproximar do "mundo vivido", o interesse da aula de música não está nas atividades padronizadas, mas, sim, nas experiências musicais que os alunos realizam diariamente fora da escola. O que em outras palavras significa colocar em pauta a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Reinbeck.
- BÄSSLER, H. (1995): 'Lebenswelten' - ein Perspektive für den Musikunterricht in der Schule?. In: Dieter Zimmerschmied (Hrsg.) "*Lebenswelt*": *Chancen für Musikunterricht und Schule*. Mainz: Schott, p.220-222.
- BRINKMANN, R. (Org.) (1980): *Musik im Alltag*. Mainz: Schott.
- Bundescongress 1994. "Lebenswelt" - Chancen für Musikunterricht und Schule. 20. Bundesschulmusikwoche vom 6.-10. April 1994 in Gütersloh. Programmschau. *Musik und Bildung* 6, p. 83-87.
- EHMER, H. K. (Org.) (1979): *Ästhetische Erziehung und Alltag*. Lahn-Giessen.
- FEATHERSTONE, M. (1995): *Cultura de consumo e Pós-Modernismo*. Trad. Júlio Assis Simões, São Paulo: Studio Nobel
- FREITAS DE JESUS, O. (1986): Educação e Mundo Cotidiano. *Educação e Filosofia* 1, p. 11-23.
- HELLER, A. (1992): *O cotidiano e a história*, 4. ed., São Paulo: Paz e Terra.
- JACOBY, R. (1993): "Lebenswelten". *Musik und Bildung* 6, p. 1.
- KAISER, H. J. (1983): Zum Verhältnis von Alltagswelt und jugendlicher Musikkultur. *Musikpädagogische Forschung* 4, p. 35-55.
- KLEINEN, G. (1984a): Massenmusik und Alltagsfunktionen. *Jahrbuch Musikpsychologie* 1, p. 53-72.
- KLEINEN, G. (1984b): Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System. *Musikpädagogische Forschung* 4, p. 134-163.
- KLEINEN, G. (1985): Über die Durchdringungen des täglichen Lebens mit Musik." *Musikpädagogische Forschung* 6, p. 35-58.
- KLEINEN, G.; KLÜPPELHOLZ, W.; LUGERT, W. D. (Ed.) (1985): *Musik im Alltag Musikunterricht Sekundarstufen*, Düsseldorf.
- KLEINEN, G.; OTT, T.; RÖSIG, H. (1985): Musik im Alltag als Ausgangspunkt fachwissenschaftlicher und didaktischer Überlegungen. In: G. Kleinen; W.

- KLÜPELLHOLZ, W. D. Lugert (Ed.): *Musik im Alltag. Musikunterricht Sekundarstufen*, Düsseldorf.
- KOPPLENBURG, J. (1987): Sozialen Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher. In: H. de la Motte-Haber (Ed): *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*, Kassel, p.186-220.
- KNOLLE, N. (1990): Neue Technologien im Musikunterricht - Annäherung an musikkulturelle Wirklichkeit? In: R. Schmitt e R. Wilke (Ed.): *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, Regensburg, p. 99-127.'
- LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. Alcides João de Barros, São Paulo: Ática.
- LIPPITZ, W. (1980): "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlichen Erfahrung, Weinheim/Basel.
- MOLLENHAUER, K. (1983): *Vergessenen Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München.
- MÜLLER, R. (1990): Musikalische Rezeptionstrategien und Differenziertheit des musikalischen Urteils in verschiedenen sozialen Situationen. *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, n. 7, p. 129-146.
- MÜLLER, R. (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. *Musikpädagogische Forschung*, n. 13, p. 52-63.
- PAPE, W. (1974): *Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- RICHTER, C. (1990): Die Problematik musikpädagogischer Konzepte auf dem Hintergrund von Musikkultur und Musikinteresse. In: R. Schmitt e R. Wilke (Ed.): *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, Regensburg, p. 17-39.
- SANTOS, R. M. S. (1993): Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade. *Anais do VI Encontro nacional da ANPPOM*, p. 120-127.
- SCHMITT, R. (1990): Wirklichkeitsorientierung als Herausforderung des Musikunterrichts. In: R. Schmitt e R. Wilke (Ed.): *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, Regensburg, p. 9-15.
- TERHAG, J. (1989): *Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*, Regensburg.

- TOURINHO, I. (1996): Música e ensino básico: considerações a partir de um estudo sobre preferências e hábitos musicais de alunos da 3ª 4ª séries. *Música; Pesquisa e Conhecimento*, vol. 2, Porto Alegre. p.99-112. (Série Estudos).
- V[ERBAND] D[EUTSCHER] S[CHULMUSIK] (1994): 20. Bundesschulmusikwoche. Berichte vom Bundescongress 1994 in Gütersloh. *Musik und Bildung* 4, p. 60-65.
- WALDENFELS, B. (1985): *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WALDENFELS, B. (1995): Lebenswelt als Hörwelt. In: Dieter Zimmerschmied (Hrsg.) "Lebenswelt": *Chancen für Musikunterricht und Schule*. Mainz: Schott, p.223-236.