

ISSN 0103-7595

Revista Brasileira de Música

V. 34, N. 1, JAN.-DEZ. 2021



SEÇÃO ARTIGOS: MÚSICA ARMORIAL
DOSSIÊ ›EDUCAÇÃO MUSICAL NA PÓS-MODERNIDADE‹
ENTREVISTA COM JOS WUYTACK E GRAÇA BOAL-PALHEIROS

PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

COMISSÃO EDITORIAL

João Vicente Vidal e Pauxy Gentil-Nunes, Editores-Chefes
Sergio Álvares e Fabio Adour, Editores Convidados

CONSELHO EDITORIAL

Alda de Jesus Oliveira, UFBA (Brasil)
Cristina Capparelli Gerling, UFRGS (Brasil)
Fabrizio Della Seta, Università Degli Studi di Pavia (Itália)
Fausto Borém, UFMG (Brasil)
Ilza Nogueira, UFPA / Academia Brasileira de Música (Brasil)
João Pedro Paiva de Oliveira, UFMG (Brasil)
Juan Pablo González, Universidad Alberto Hurtado (Chile)
Luciana Del Ben, UFRGS (Brasil)
Malena Kuss, University of North Texas (EUA)
Mário Vieira de Carvalho, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
Martha Tupinambá Ulhôa, UNIRIO (Brasil)
Omar Corrado, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Paulo Ferreira de Castro, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
Rafael Menezes Bastos, Universidade Federal de Santa Catarina
Ralph P. Locke, University of Rochester (EUA)
Régis Duprat, USP / Academia Brasileira de Música (Brasil)
Ricardo Tacuchian, UNIRIO / Academia Brasileira de Música (Brasil)
Robin D. Moore, The University of Texas at Austin (EUA)
Rogério Budasz, University of California (EUA)
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, UESC (Brasil)
Silvio Ferraz, USP (Brasil)



ISSN 0103-7595

Revista Brasileira de Música

V. 34, N. 1, JAN.—DEZ. 2021

EDITORES-CHEFES

João Vicente Vidal
Pauxy Gentil-Nunes

EDITORES CONVIDADOS

Sergio Álvares
Fabio Adour

PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Fundada em 1934, a **REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA** é reconhecida hoje como o primeiro periódico acadêmico-científico de música do Brasil. Ao longo de suas mais de oito décadas de existência, tem fomentado a produção e a disseminação do conhecimento científico e artístico no campo da música, em diálogo com áreas afins, através da publicação de artigos completos, entrevistas, resenhas, informes e partituras. A *Revista Brasileira de Música* apresenta pesquisas originais refletindo o estado atual de conhecimento na área, atendendo a um espectro diversificado de leitores: de estudantes e pesquisadores da área a educadores, historiadores, antropólogos, sociólogos e estudiosos da cultura em geral. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a *Revista Brasileira de Música* veicula textos em português, inglês e espanhol. Em versão eletrônica de acesso gratuito, com periodicidade semestral, de circulação nacional e internacional, a revista está indexada nas bases RILM Abstracts of Music Literature e The Music Index-EBSCO. Em avaliação do Qualis Periódicos (2017-2021), a *Revista Brasileira de Música* foi classificada no estrato A3. Maiores informações sobre a revista no sítio eletrônico <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/index>.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA: Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da UFRJ: Av. República do Chile, 330, Torre Leste, 21º andar, Rio de Janeiro-RJ, Brasil, CEP 20.031-370. E-mail: revista@musica.ufrj.br.

PRODUÇÃO, REVISÃO, PROJETO, DIAGRAMAÇÃO E TRATAMENTO DE IMAGENS: Os Editores.

CAPA, CONTRACAPA E ADORNOS: *Motivos marajoara* (do volume da *Revista Brasileira de Música* comemorativa dos 100 anos de Carlos Gomes em 1936, p. 319 e 322).

R454 Revista Brasileira de Música / Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música. – v. 1,
n. 1 (mar. 1934). – Rio de Janeiro : EM / UFRJ, 1934 – .

Trimestral: 1934 – 1938 (v. 1 – v. 5)

Anual: 1939 (v. 6)

Trimestral: 1940 / 1941 (v. 7)

Anual: 1942 – 1991 (v. 8 – v. 19)

Irregular: 1992 – 2002 (v. 20 – v. 22)

Semestral: 2010 – 2020 (v. 23 – v. 33)

Anual: 2021 (v. 34)

ISSN: 0103-7595

1. Música – Periódicos. 1. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. Programa de Pós-Graduação em Música.

CDD – 780.5

Os pontos de vista expressos nos textos publicados na *Revista Brasileira de Música* são de inteira e exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo obrigatoriamente a opinião dos Editores ou dos membros do Conselho Editorial.

Sumário

EDITORIAL

- 9 Educação musical na atualidade

ARTIGOS

- 17 Neo-armoriais? Música armorial, influências e repercussão nas produções artísticas atuais

Marília Santos

DOSSIÊ ›EDUCAÇÃO MUSICAL NA PÓS-MODERNIDADE: EPISTEMOLOGIAS, PRÁTICAS E CONTEXTOS‹

- 41 Dossiê “Educação musical na pós-modernidade”:
um amplo espaço dialógico

Sergio Álvares, Fabio Adour

- 45 Aspectos dicotômicos da educação musical brasileira
e as perspectivas do ensino de música

Marcel Silva Garrido, Márcio Ferreira da Silva

- 75 Delmiro Gouveia, a escola e o ensino obrigatório de música
*Franciele Gomes Alves, Lilian Figueiredo Voss,
Marcel Silva Garrido*

- 103 Parâmetros para análise dos comportamentos docentes
e discentes em práticas informais de aprendizagem
musical na escola
Alan Caldas Simões
- 133 Ao som do coletivo: um rondó entre Freire, Ausubel e Orff
Luiz Felipe de Oliveira Gomes
- 165 *Musicalizando com Alegria*: uma proposta metodológica
sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente
Mônica Coropos
- 185 Professores de canto e fonoaudiólogos: conhecimento
interdisciplinar na atuação com cantores
Carla Rosati Colepicolo, Léslie Piccolotto Ferreira

ENTREVISTA

- 211 Towards a teaching approach in Music Education:
interview with Jos Wuytack and Graça Boal-Palheiros
Sergio Álvares

Editorial



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Educação musical na atualidade

O número da *Revista Brasileira de Música* que se apresenta ao leitor nesta oportunidade tem como tema central a educação musical na atualidade, ou mais precisamente, como preferem os editores convidados do volume, na “pós-modernidade galopante” que caracteriza esta mesma atualidade. Dirigido por Sergio Álvares, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ e líder do Grupo de Pesquisa “Educação Musical, Musicalidade Abrangente e Diversidade Cultural na Pós-Modernidade”, e Fábio Adour, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ, o dossiê temático “Educação musical na pós-modernidade: epistemologias, práticas e contextos” indaga, entre outras coisas, sobre os objetivos e valores almejados por uma educação musical abrangente, e sobre como, onde e quando a música e seu ensino obrigatório inserem-se no contexto e na avaliação da educação em geral. O dossiê abrange, com isso, temas como legislação, bases curriculares e materiais didáticos em educação musical nas redes pública e privada e nas etapas da educação básica, a pesquisa em educação musical e os representantes referenciais da pedagogia musical a partir do século xx, a formação do educador musical, práticas musicais coletivas (diversidade, repertórios, estratégias de ensino e aprendizagem e processos de inclusão) etc., com contribuições – seis artigos e uma entrevista inédita – cuja abrangência vai do local ao internacional. Resulta daí uma significativa amostra das discussões atuais no campo da educação musical, sintonizadas com uma realidade (pós-moderna) em que verifica-se a coexistência de ambientes formais, informais e não-formais de ensino,

estabelecidos ora de forma tradicional, isto é, presencialmente, ora de forma remota ou midiática, como testemunhado especialmente nos anos de 2020 e 2021, fortemente afetados pela pandemia global da Covid-19.

No artigo que abre o dossiê temático, Marcel Silva Garrido e Márcio Ferreira da Silva, pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão, propõem uma discussão acerca do emprego da música como disciplina escolar no contexto do marco legal pertinente do país. Segundo os autores, as indefinições, contradições e ambiguidades decorrentes das interpretações de música como conteúdo curricular e conteúdo disciplinar refletem-se dicotomicamente nos processos de ensino-aprendizagem musical realizados nas escolas, resultando daí a necessidade de uma mudança na visão normativa dos agentes políticos e pedagógicos e das respectivas instituições quanto ao papel da música na escola. Também vinculados à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão, são os autores da segunda contribuição do dossiê, Franciele Gomes Alves, Lilian Figueiredo Voss e, novamente, Marcel Silva Garrido, que movendo o foco para um contexto o mais local possível vão propor uma investigação da realidade da educação musical e do ensino obrigatório de música no âmbito da educação básica estadual de Alagoas, mais especificamente no município de Delmiro Gouveia, localizado na mesorregião do Sertão Alagoano, na divisa com os estados de Pernambuco, Sergipe e Bahia. Vinculados ao Núcleo de Expressão Artística (NEART) da UFAL, os autores apresentam ainda o projeto “Coral Pedagógico: Educação Musical”, dissertando sobre sua relevância para a educação musical no âmbito estadual alagoano.

Nos três artigos seguintes, a discussão move-se para a observação e reflexão sobre práticas pedagógico-musicais em espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem. Categorizando, descrevendo e analisando a própria prática docente, como observador participante, Alan Caldas Simões apresenta um estudo baseado no contato com alunos inseridos em um contexto escolar caracterizado por práticas informais de aprendizagem musical. Tomando como referencial teórico Paulo Freire e Lucy

Green, e como método de pesquisa a *Grounded Theory* de Barney Glaser e Anselm Strauss, o autor desenvolve um modelo teórico capaz de determinar parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes neste contexto específico, pelo que é levado a propugnar pela necessidade de superação do *habitus* escolar, herança da Educação Bancária que permeia a formação da escola brasileira. Igualmente voltado ao ensino musical coletivo está Luiz Felipe de Oliveira Gomes, cujo estudo – muito apropriadamente construído em forma de rondó – considera, compara e discute a aplicabilidade dos modos de ensino-aprendizagem encontrados na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, na aprendizagem significativa de David Paul Ausubel e na *Schulwerk* de Carl Orff, autores que são então postos em diálogo com o igualmente conhecido educador musical Keith Swanwick. O quadro resultante sublinha, muito especialmente, a concepção de tais autores de um ensino pautado na autonomia, no diálogo e na democracia, considerados pressupostos para o desenvolvimento de uma educação musical coletiva e significativa. Mônica Coropos, por sua vez, apresenta a proposta metodológica *Musicalizando com Alegria*, cujo objetivo é um aprendizado musical a partir dos eixos cognitivo, afetivo e psicomotor da Musicalidade Abrangente de Sergio Álvares. Seu artigo descreve a aplicabilidade da metodologia no ensino de crianças e na formação continuada de professores em espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem, tendo como premissa a noção de que apenas um pensamento abrangente, multidimensional e transdisciplinar seria capaz de atenuar as distorções decorrentes da fragmentação do saber na realidade contemporânea.

II

Conclui o dossiê temático o artigo de Carla Rosati Colepiccolo e Léslie Piccolotto Ferreira, no qual, em perspectiva transdisciplinar, são analisadas as relações e a atuação conjunta de professores de canto e fonoaudiólogos. O estudo ilustra como o campo da educação musical, “relativamente jovem quando comparado a outros, traz possibilidades inestimáveis em prol da realização das potencialidades, das necessidades e da diversidade de manifestações do ser humano”, como colocado pelos editores convi-

dados do volume em sua chamada de trabalhos. Em jogo estão, aqui, variadas fontes de conhecimento, terminologias, objetivos, formas de comunicação, interesses, formações, concepções, teorias, práticas, técnicas, produções e especialidades.

Acopla-se ao dossiê temático uma entrevista em inglês concedida pelos educadores musicais Jos Wuytack e Graça Boal-Palheiros ao editor convidado Sergio Álvares em 2016, na cidade do Porto, Portugal. Abordando temas como diversidade cultural, o conceito de totalidade, educação formal e informal, ambientes escolares, metodologias de ensino e formação de professores, Wuytack e Boal-Palheiros apresentam reflexões acumuladas em experiências desenvolvidas em nível internacional, e centradas muito especialmente na ativa e criativa abordagem pedagógica de Wuytack, baseada nas ideias de Carl Orff (que aliás o reconheceu como figura de proa de sua escola). Complementando o presente volume da *Revista Brasileira de Música*, em sua seção “artigos”, a contribuição de Marília Santos apresenta uma discussão sobre a música armorial e a possível existência de um neo-armorial na atualidade, sendo possibilitada por entrevistas com músicos que integram grupos como o SaGRAMA, o oQuadro e o Quarteto Encore, assim como com o artista Antúlio Madureira.

Celebrando nesta oportunidade sua recente classificação no estrato A3 do Qualis Periódicos (2017-2021), sistema de avaliação de periódicos científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a *Revista Brasileira de Música* informa também a opção, ensejada pela pandemia global da Covid-19 e suas múltiplas consequências, até hoje sentidas, por publicar volume único no ano de 2021. Finalmente, os editores-chefes gostariam de expressar, em nome de todo o corpo social do Programa de Pós-Graduação da UFRJ, seu profundo pesar pelo falecimento do professor e musicólogo Régis Duprat, ocorrido em 19 de dezembro de 2021. Sócio honorário da Sociedade Brasileira de Musicologia, membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e da Academia Brasileira de Música, Duprat participou da criação do Departamento de Música da Universidade de Brasília, foi cofundador da Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e atuou como professor da Universidade Estadual Paulista e da Universidade de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da *Revista Brasileira de Música* e seu colaborador assíduo, Régis Duprat deixa um legado de enorme significado para a musicologia brasileira e para formação das futuras gerações de músicos, professores e pesquisadores da área.

OS EDITORES-CHEFES.



Artigos



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Neo-armoriais? Música armorial, influências e repercussão nas produções artísticas atuais

*Marília Santos*¹

RESUMO: Há mais de 52 anos, em 18 de outubro de 1970, era lançado na igreja de São Pedro dos Clérigos em Recife o Movimento Armorial. O movimento, liderado pelo escritor e dramaturgo Ariano Suassuna, e composto por artistas e intelectuais nordestinos, tinha como principal objetivo criar uma arte erudita brasileira. Para isso, baseava-se no barroco ibérico e nas culturas populares do interior da região Nordeste do Brasil. Após mais de meio século desde o seu lançamento, ouve-se falar em armorial contemporâneo, pós-armorial e neo-armorial. Esse artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre música armorial e a possível existência de um neo-armorial na atualidade. Para isso foram realizadas entrevistas com músicos que integram grupos como o SAGRAMA, o oQuadro e o Quarteto Encore, assim como com o artista Antúlio Madureira.

PALAVRAS-CHAVE: Música armorial. Movimento armorial. Música brasileira. Etnomusicologia. Musicologia.

ABSTRACT: More than 52 years ago, on October 18, 1970, the Armorial Movement was launched in the church of São Pedro dos Clérigos, in Recife. The movement, led by writer and playwright Ariano Suassuna, and made up of Northeastern artists and intellectuals, had as its main objective the creation of Brazilian classic art. For that, it was based on the Iberian Baroque and on the popular cultures of the interior of the Northeast region of Brazil. More than half a century after its launch, we heard about contemporary armorial, post-armorial and neo-armorial. This article aims to present a discussion on armorial music and the possible existence of a neo-armorial today. For this purpose, we interviewed musicians who are part of groups such as SAGRAMA, oQuadro and Quarteto Encore, as well as with the artist Antúlio Madureira.

KEY-WORDS: Armorial music. Armorial Movement. Brazilian music. Ethnomusicology. Musicology.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A estética armorial é resultado do Movimento Armorial, lançado há 52 anos, em 18 de outubro de 1970. O cenário da sua estreia foi a igreja de São Pedro dos Clérigos, construída no século XVIII, na cidade do Recife. Composto por um grupo de artistas e intelectuais – Francisco Brennand (1927-2019), Gilvan Samico (1928-2013), Raimundo Carrero (1947-), Ângelo Monteiro (1942-), Clóvis Pereira (1932-), Jarbas Maciel (1933-2019), e outros – e liderado pelo escritor Ariano Suassuna (1927-2014), o objetivo do movimento era criar uma arte erudita e autenticamente brasileira. Suassuna acreditava que isso só seria possível se a essência para a arte armorial fosse buscada nos interiores da região Nordeste do Brasil. Nos aboios, cantorias de viola, xilogravuras, folhetos, cordéis, tapeçaria, bandas de pífanos, contadores de histórias, rabequeiros, tiradores de versos, emboladores, repentistas, violeiros. Além disso, Suassuna também buscava criar uma relação com o barroco. Mas não o alemão, o ibérico (Suassuna, 1974; Moraes, 2000; Nóbrega, 2000, 2007; Santos, 2019, 2020).

18

O armorial causou impacto significativo na arte, na cultura e na cena intelectual do Brasil. Na música, suas influências podem ser percebidas atualmente em vários trabalhos de grupos como o SaGRAMA, o oQuadro, o Quarteto Encore. E nas obras de artistas como Antônio Madureira, Antonio Nóbrega, Clóvis Pereira, Antúlio Madureira. Também em grupos como o Quinteto da Paraíba, o Rosa Armorial, o Quinteto Madureira, o Quinteto Aralume, o Gesta, o Madureira Armorial. Em Pernambuco é possível perceber que mesmo artistas que não são pernambucanos ou nordestinos, ao passar a residir no estado, pelo menos em sua capital, Recife, começam a ter interesse em fazer uma música para concerto com influências das raízes populares do Nordeste, não necessariamente armorial.

Após mais de meio século desde o lançamento do Movimento Armorial, e mais de oito anos desde a morte de Ariano Suassuna, nota-se, na música, uma tentativa de classificação de sonoridades que remetem ao armorial, mas que não são, no seu sentido mais “tradicional” e “purís-

tico”, armoriais. Dentre as classificações há: armorial contemporâneo, pós-armorial, neo-armorial ou somente armorial. Esse artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a música armorial e a possível existência de um neo-armorial na atualidade. Ele faz parte de uma pesquisa de mestrado já concluída: os *Ecos armoriais*. Foram realizadas entrevistas com músicos que integram grupos como o SaGRAMA, o oQuadro e o Quarteto Encore. Assim como com Antúlio Madureira e outros que fizeram parte do Movimento Armorial.

A música e o Movimento Armorial: tendências e características

A estreia do Movimento Armorial aconteceu com a Orquestra Armorial de Câmara de Pernambuco, que tinha o violinista Cussy de Almeida à frente. Essa relação do movimento com a música é bastante sólida. De maneira que durante esses mais de 52 anos “de movimento” percebe-se a produção de uma música com influências armoriais. Antonio Nóbrega, um dos ex-integrantes do Quinteto Armorial, que foi criado em 1971, explica que

19

O Movimento Armorial foi um projeto de trabalho que procurava fazer dialogar duas linhas de tempo cultural que estão presentes no Brasil: a popular e a europeia ocidental, mais conhecida como erudita. O que ele busca é provocar culturalmente um diálogo, ou fricções simbólicas do mundo popular brasileiro, caudatário de representações simbólicas africanas, indígenas e ibérico populares. Esse mundo prefigurou a linha do tempo cultural com aquela outra hegemônica, que é principalmente ocidental europeia. O Movimento Armorial faz dialogar esses dois mundos. A cultura brasileira sempre representou uma tensão entre o mundo popular, que se forjava no Brasil, e o mundo ocidental europeu, que já estava desenvolvido, mas que continuava seu processo dentro do país. Dentro desse prisma, tudo aquilo que representava a cultura brasileira em seu maior grau de representatividade acaba tendo esta tensão (Antônio Nóbrega, 2017).

A relação entre música popular e erudita é um ponto de destaque dos estudos sobre música brasileira. A própria categorização da música popular do Brasil é complexa e passou por muitas transformações durante o século xx, principalmente, e continua necessitando de ajustes classificatórios nessas primeiras décadas do século atual. Até os anos de 1940,

música popular no Brasil, em termos de expressão, era praticamente a mesma coisa que música folclórica, como aponta o etnomusicólogo Carlos Sandroni (2004, p. 25). Ele explica que muitas modificações foram acontecendo, principalmente a partir da década de 1930, por conta da vinculação da música urbana ao rádio e ao disco (Sandroni, 2004, p. 26), o que acabou diferenciando esta música popular daquelas que não tinham tal vínculo. E as músicas que não tinham ligação com o rádio acabaram sendo categorizadas, a partir do início da segunda metade do século xx, como folclóricas, diferentes das músicas populares. Atualmente essa categorização não dá mais conta disso.

20 Cussy de Almeida explicou, em entrevista para Ariana Nóbrega, que as primeiras ideias do que viria a tornar-se o Movimento Armorial surgiram por volta de 1968-1969, época em que ele foi nomeado, pelo então secretário de educação Roberto Magalhães, integrante do primeiro Conselho Estadual de Cultura. Nesse mesmo momento, Cussy de Almeida era também presidente do Conservatório Pernambucano de Música (CPM). O Conselho que Cussy passou a integrar era presidido por Gilberto Freyre, e entre seus integrantes estava também Ariano Suassuna. Então, tendo contato com Suassuna, em umas das conversas com ele, o músico expôs para o escritor o desejo que tinha de criar uma música nordestina, da mesma maneira que Villa-Lobos havia realizado no Sul² do país. E, ainda de acordo com o violinista, Ariano Suassuna gostou da ideia e confessou que já desejava realizar um projeto com esse caráter há trinta anos e ainda não havia conseguido (Nóbrega, 2000, p. 85).

Cussy de Almeida contou para Ariana Nóbrega que foi ele quem disse para Ariano Suassuna convidar Jarbas Maciel e Clóvis Pereira para criar a música armorial (Nóbrega, 2000). Por outro lado, Clóvis Pereira, ao ser entrevistado por nós, contou que Ariano Suassuna convidou Jarbas Maciel para fazer esse trabalho armorial com a música. Este último,

² No texto de Ariana Perazzo da Nóbrega lê-se “Sul” mesmo. Acreditamos que Cussy de Almeida refira-se de maneira mais geral à região Sudeste. É comum encontrar pessoas usando uma divisão mais simples do país, chamando o Nordeste apenas de Norte e o Sudeste de Sul.

percebendo que não daria conta disso “sozinho”, sugeriu que Suassuna convidasse Clóvis Pereira, que havia sido aluno de Guerra-Peixe, e Cussy de Almeida. Ariano fez uma reunião com os três músicos (Jarbas, Clóvis e Cussy), definiu as diretrizes, e todos concordaram (Clóvis Pereira, 2017).

Desde o início havia muitas divergências, entre Ariano Suassuna e os músicos do movimento, sobre a criação de uma música armorial. Ariano Suassuna queria uma música realizada com pífano, rabeca, zabumba, viola de dez cordas. Esses instrumentos, junto com toda a construção musical de suas respectivas culturas, têm sistemas de afinação diferentes do usado pelas orquestras sinfônicas e no ensino de música de conservatórios e graduações em Música. Por esse motivo, os músicos diziam que a utilização dos “instrumentos do povo” causaria problemas na afinação. Então convenceram Ariano Suassuna a lançar a música armorial com uma orquestra, que Cussy de Almeida já dirigia no CPM. Então, os músicos que fizeram parte do primeiro grupo (experimental) armorial, antes do lançamento do movimento, passaram a integrar a orquestra (Suassuna, 1974; Moraes, 2000; Nóbrega, 2000, 2007; Santos, 2019).

21

Mas as diferenças ideológicas entre Cussy de Almeida e Ariano Suassuna continuaram aumentando e se estenderam para além da música. As discordâncias entre eles é um ponto bastante pertinente para compreender a música armorial. Clóvis Pereira contou-me que Ariano sempre dizia que o objetivo da Orquestra Armorial era tocar e divulgar a música que não estava na mídia, a música para concerto, com influências das culturas populares. A música armorial. Mas, quando Suassuna não estava nas apresentações, Cussy sempre colocava a orquestra para tocar as músicas que estavam famosas na rádio. Depois de uma dessas apresentações, no *Jornal do Comércio*, Ariano Suassuna deixou de falar com Cussy de Almeida e, por não frequentar mais o CPM, também perdeu contato com Jarbas Maciel e Clóvis Pereira (Clóvis Pereira, 2017).

Depois disso, Ariano Suassuna junto com Antônio Madureira que, segundo o escritor, entendia o que era essa música armorial que ele desejava criar desde os anos 1940, criaram o Quinteto Armorial (Antônio Madureira, 2017; Suassuna, 1974). Este foi lançado também em Recife,

em 26 de novembro de 1971 (Moraes, 2000, p. 112-113). Logo, a música armorial passou a seguir duas linhas: uma mais semelhante com a música nacionalista, uma espécie de música nacionalista nordestina, com a Orquestra Armorial. E outra mais “artesanal”, com a busca de uma criação nova, com a presença mais enfática das sonoridades das culturas populares e com uma formação instrumental diferente das “tradicionalmente” utilizadas na música para concerto (Moraes, 2000; Nóbrega, 2000, 2007; Santos, 2017, 2019, 2020; Santos; Accioly, 2020; Santos; Accioly; Barza, 2020; Santos; Accioly; Madureira, 2020).

O Movimento Armorial “institucionaliza”, à sua maneira, ideias que já vinham sendo discutidas durante todo o século xx. Com destaque para o Movimento Modernista e para Mário de Andrade. Em estados como Pernambuco, a música para concerto produzida passou a introduzir, cada vez mais, características que fazem menção às manifestações populares que têm sido utilizadas como formas identitárias pelas diversas culturas, frequentemente relacionadas à região Nordeste do Brasil. Mas não é possível dizer que isso seja necessariamente uma influência do Movimento Armorial.

Como já mencionado, as influências da música armorial no trabalho de artistas atuais têm levado pessoas, que pensam sobre o fenômeno, a sugerir novas classificações para essa música. Diante disso, são apresentados aqui alguns grupos pernambucanos: o Quadro, SaGRAMA e Quarteto Encore, principalmente com ênfase no CD *Mosaicos* deste último, e o artista Antúlio Madureira, que não estão, necessariamente, dentro da categoria “armorial”. Será discutida a existência (ou não) de um neo-armorial e de um armorial atual.

Ecos armoriais na música (I): mosaicos armoriais

Existem no estado de Pernambuco muitos grupos e artistas que podem ter influências armoriais. As opiniões sobre música armorial, principalmente na cidade de Recife, são diversas. Normalmente, em Pernambuco as pessoas não costumam reivindicar o nome “armorial” para classificar

seus trabalhos musicais. Porém, quando músicos e grupos musicais precisam explicar determinadas composições, que têm características, sonoridades que remetem à região Nordeste do Brasil, acabam utilizando, às vezes, a palavra “armorial”.

O grupo musical oQuadro,³ liderado pelo músico e musicólogo Nelson Almeida,⁴ tem influências armoriais principalmente através da intenção em fazer música criando referência com uma sonoridade que remete ao Nordeste do Brasil (Almeida, 2016 apud Santos, 2017). Deve-se mencionar que referências em relação ao Nordeste não foram criadas pelo Movimento Armorial. De acordo com o historiador Albuquerque Jr., desde o início do século XX o Nordeste estava sendo criado, do ponto de vista geográfico, histórico, artístico e epistemológico (Albuquerque Jr., 2011). Logo, elementos e características que são utilizados para representar esta região vão aparecer no Movimento Armorial.

Outro grupo musical que apresenta algumas influências que podem ser apontadas como armoriais é o SaGRAMA.⁵ Talvez o que chamamos de influências armoriais sejam, na verdade, características presentes nos processos criativos das pessoas que vivem no estado de Pernambuco. O SaGRAMA é frequentemente relacionado ao armorial por conta da trilha sonora do filme *O auto da Compadecida*. Este longa foi baseado no livro *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. O filme foi exibido em TV aberta no Brasil, e por isso tornou-se bastante popular. A trilha sonora busca retratar uma sonoridade de uma paisagem nordestina. Mas um Nordeste já bastante estereotipado, com a imagem da seca, que existe, mas não é única. Por conta dessa relação da música gravada pelo SaGRAMA para *O auto da Compadecida*, muitas pessoas passaram a considerá-lo um grupo musical armorial. Mas o SaGRAMA não é um grupo armorial, embora possamos encontrar influências armoriais em trabalhos e músicas realizadas pelo grupo (Santos, 2017).

23

³ https://www.youtube.com/watch?v=nIh3SbDt6_k

⁴ Nelson Almeida faleceu em 2022.

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=y1MLp5s2Q_Q

Um outro grupo, também situado no estado de Pernambuco, e na cidade de Recife, que tem realizado uma performance que remete ao Nordeste e pode ter características apontadas como armoriais é o Quarteto Encore. O que nos chama a atenção no Quarteto Encore é a sua formação: dois violinos, uma viola de arco e um violoncelo. Ou seja, um quarteto de cordas “clássico”. Se observamos os grupos oQuadro e SaGRAMA, podemos notar que a formação deles apresenta algo que quebra com a “tradição” em relação à formação de grupos da chamada música erudita. Já o Quarteto Encore mantém uma formação advinda dessa “tradição” musical. Em 2017 o grupo gravou o CD *Mosaicos*, com músicas escritas por compositores pernambucanos.

Sérgio Campelo⁶ foi o diretor artístico desse CD. Ele explica que o Quarteto Encore faz uma música de câmara com características da cultura popular (Quarteto Encore, 2017). Essa colocação é bastante interessante, porque é algo muito parecido com o discurso pregado pelo Movimento Armorial. Também sobre o CD *Mosaicos* e o Quarteto Encore, o jornalista Carlos Eduardo Amaral escreveu que esse CD apresenta uma música sofisticada, em termos de linguagem. E que a música do grupo tem uma linguagem próxima ao popular (Quarteto Encore, 2017). Essa também é uma colocação que nos remete ao que era dito pelo Movimento Armorial, quando abordava questões sobre a criação de uma nova música erudita brasileira: essa ideia de realizar uma sofisticação na música, uma “erudição”. Esse discurso ainda apresenta resquícios do colonialismo europeu, em que a música erudita é ainda a melhor, a mais evoluída, e que o que é do povo necessita sempre de uma “sofisticação” para tornar-se melhor.

As composições do CD *Mosaicos* estão assinadas por Ivanubis, Paulo Arruda, Mateus Alves, Cláudio Moura, Sérgio Ferraz, Fernando Rangel, Dadá Malheiros, Inaldo Moreira, Sérgio Campelo, Diogo Bazante e Beto Hortis. Para o CD, cada compositor escreveu algo falando sobre o processo criativo de suas respectivas composições. Dentre elas há aqueles que afirmam terem buscado inspiração no frevo, no baião, na música

⁶ Sérgio Campelo é o líder do SaGRAMA. Ele foi integrante do grupo musical Quarteto Romançal, assim como Fabiano Menezes, o violoncelista do Quarteto Encore.

folclórica de Pernambuco (Quarteto Encore, 2017). Há uma composição em especial no CD Mosaicos – *Palma da coroa* de Dadá Malheiros⁷ – que o compositor afirma ter criado com influências armoriais. Diz ele:

Ao receber a encomenda do Quarto Encore para compor uma obra musical direcionada ao Movimento Armorial, a inspiração me veio de imediato, porém comedida tratando-se de um naipe de músicos de alto nível e repercussão nacional. As cores brilhantes do nordeste brasileiro, as dores do homem do campo e sua lida para nos trazer o melhor desta terra, os espinhos das palmas (cactos) do sertão assemelham-se à coroa de Cristo (Quarteto Encore, 2017).

Dadá Malheiros claramente cria uma ligação discursiva da sua música com a estética armorial. Essa relação pode ser percebida também ao ouvirmos a música e ao vermos a partitura, com indicações como *aboiando*, por exemplo, durante o solo do violoncelo. Embora o violoncelo seja um instrumento da tradição da música erudita, sua sonoridade tornou-se, em parte e a partir das criações de muitos compositores que estão no Nordeste, representativa desse Nordeste seco e dolorido, que passa fome.

25

Ecos armoriais na música (II): Antúlio Madureira

Antúlio Madureira (1957-), que atualmente reside em São Paulo, é natural de Natal, Rio Grande do Norte. Suas primeiras influências musicais foram com o seu irmão, Antônio Madureira – ex-integrante do Quinteto Armorial – com o qual teve suas primeiras aulas de violão erudito, antes mesmo de ir estudar na Escola de Belas Artes (Antúlio Madureira, 2017). Madureira (2017) esclarece que a sua família sempre esteve muito envolvida com o teatro e com as artes em geral. Depois de alguns anos trabalhando com o teatro infantil, foram convidados, por Ariano Suassuna, para criar um grupo de dança que representasse bem a cultura popular. Na época, o Movimento Armorial estava no auge. O objetivo de Ariano Suassuna era criar um Balé Armorial, ou um “Bumbalé” Armorial, que utilizava elementos da cultura popular junto com uma linguagem, que ele dizia mais elaborada. Porém, de acordo com Antúlio, o Balé Popular do Recife, o nome com o qual foi batizado, não alcançava o ideal

⁷ https://www.youtube.com/watch?v=-yJX3nD8P_o

de um balé armorial desejado por Suassuna, pois estava mais próximo de um balé popular mesmo, com influências de outras danças que já existiam, fosse de Pernambuco, como o frevo, fosse de outras culturas do mundo.

Apesar disso, as pesquisas que envolviam dança foram realizadas de maneira muito enfática, séria, mas sem a rigidez que as enquadrassem na estética armorial como um todo. Mesmo depois de o Movimento Armorial ter “enfraquecido”, com a saída de Ariano Suassuna da Secretaria de Cultura, ainda nos anos setenta, os envolvidos com o Balé Popular do Recife continuaram com o seu trabalho (Antúlio Madureira, 2017). E enquanto o Balé se aprofundava nas pesquisas sobre dança, Antúlio expandia seus conhecimentos sobre música. Ele conta:

26

Fui pesquisar os instrumentos populares da cultura pernambucana. E aproveitando também as viagens que eu fazia com o Balé Popular do Recife, mergulhava também na cultura dos povos de outros países, principalmente da África, em que eu fiz uma pesquisa na Costa do Marfim, que trouxe algumas ideias na área de percussão e instrumentos de cordas. Então, ao mesmo tempo que eu pesquisava a cultura dos grupos autênticos da cultura popular dos folguedos de Pernambuco, como o cavalo marinho, o bumba meu boi, os caboclinhos, os grupos de dança afro, afoxés, eu pesquisava os instrumentos, utilizando material reciclável, utilizando das ideias de formação de instrumentos ibéricos e construindo a minha arte. Sem me preocupar com a estética armorial (Antúlio Madureira, 2017).

Antúlio Madureira explica que a influência do armorial aparece em sua obra mais especificamente na relação que existe entre o uso das culturas populares, ou das artes populares, e uma busca de uma “elaboração” maior dessa arte (Antúlio Madureira, 2017). O que Antúlio faz é despertar ainda mais e mergulhar nas diferentes culturas musicais, sem se preocupar com categorizações estéticas, que muitas vezes são valorativas. Ele coloca:

Eu usava minha música tal qual a dança, respeitando os temas populares, mas com uma certa elaboração da música. Depois parti para uma linguagem “mais contemporânea” usando instrumentos autênticos como gaita de caboclinho, rabeca, marimbau. Marimbau autêntico, feito com uma tábua, com duas latas de leite em pó e um arame de aço.⁸ Mesmo assim eu desenvolvi uma técnica para executar o

⁸ Como o que Nelson Almeida está segurando em <https://www.youtube.com/watch?v=4y9tB9DoEUA>

instrumento de uma maneira “mais bem feita”, preservando muito a afinação, as escalas nordestinas que são utilizadas pela estética armorial na música. E assim eu fui construindo. Há músicas minhas como *Rabecão*, *Mourama*, *Cavaleiro do Sol*, e uma série de outras músicas que se encaixam perfeitamente com a música armorial. Mas nunca foi muito claro para Ariano Suassuna que minha música, minha arte era armorial. Eu sou considerando um brincante, porque eu fazia a dança, o teatro popular, a música e a cantoria baseados nos folguedos populares. Mas eu nunca levei muito a rigidez da cartilha do armorial. Sempre navegando pelas minhas inspirações do popular e da música popular também, e fui criando um estilo que sinceramente não sei onde se enquadra, não sei se é popular, se é armorial, se é brasílica, ou qualquer outro estilo. E nunca me preocupei em rotular a minha música e a minha arte (Antúlio Madureira, 2017).

Para Antúlio Madureira seu primeiro CD, *Teatro instrumental*,⁹ dirigido por seu irmão Antônio Madureira, é um álbum que tem uma linguagem mais dentro da estética armorial. Mas devido a sua liberdade de querer buscar sempre novas linguagens, ele não ficou apegado à estética armorial, pelo menos não no sentido mais ortodoxo. Isto se deve também a seu envolvimento com a música popular de Pernambuco que, segundo ele, se intensificou quando foi convidado para tocar no carnaval e precisou popularizar ainda mais sua linguagem musical. Isso não o impediu de continuar realizando suas apresentações com uma linguagem mais próxima da música erudita (Antúlio Madureira, 2017).

O *Perré-bumbá*, seu segundo CD, já teve, de acordo com Antúlio Madureira (2017), um distanciamento muito maior da estética armorial. Ele é mais “solto”, comparado ao primeiro. Segundo o artista, ele traz influências do cancionário popular, das músicas tradicionais do carnaval de Pernambuco, com uma formação “mais para concerto”, advinda do conhecimento que Antúlio Madureira obteve em aulas de música e na Universidade Federal de Pernambuco. A boa aceitação desse trabalho levou Madureira a realizar composições com instrumentos “tradicionais”, com instrumentos “mais modernos”, como sintetizadores, teclados, instrumentos de cordas elétricos, junto com instrumentos feitos de latas, cabaças e demais materiais reciclados.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=5qdOuqMaB9Y>

Antúlio conta que talvez ele tenha sido o primeiro músico a tocar um caboclinho autêntico, com a gaita do caboclinho mesmo, na década de 1980, no Clube Português, para um público que não tinha uma vivência próxima a esse tipo de cultura. Depois desse acontecimento ele percebeu que houve, da parte do público, uma aceitação muito grande com esse tipo de música. A música produzida por Antúlio Madureira tem influências de diversas culturas. Das culturas negras, inclusive, dos afoxés, dos maracatus de baque solto e baque virado, dos reisados. E parte dessa influência é advinda de seu envolvimento com o Movimento Armorial, pois ele se envolveu de fato nessa pesquisa pelas culturas brasileiras, com ênfase nas culturas do Nordeste, a partir das pesquisas que realizava junto com o grupo de dança que, como já foi explicado, tentava, na época, criar um estilo de dança armorial (Antúlio Madureira, 2017).

28

E nessas pesquisas de campo, que tinham como objetivo final criar um espetáculo, Madureira explica que enquanto o Balé Popular prestava atenção às indumentárias, às coreografias, aos passos, ele (Antúlio) sempre procurava fazer a sua pesquisa mais voltada à parte musical, prestando atenção às orquestras populares, aos trios, ao uso dos instrumentos autênticos, às cantorias. Ele observava como as frases musicais aconteciam nesses grupos, nessas culturas musicais. Aos poucos começava a realizar uma mistura das diversas culturas que conhecia. Por exemplo, começou a misturar o caboclinho com flautas irlandesas trazidas da Europa. Porque seria melhor, segundo ele, para afinar com os instrumentos das orquestras, assim como com os instrumentos eletrônicos que ele já utilizava. Sobre a utilização desses instrumentos eletrônicos, Antúlio explica que isso era algo que o fazia estar mais longe de uma estética puramente armorial, visto que o Movimento Armorial não aceitava a utilização deles. Enfatiza que usava, assim como os compositores de música armorial, influências ibéricas, negras, e outras, porém sem compromisso de se limitar à estética defendida pelo armorial (Antúlio Madureira, 2007). Antúlio Madureira (2017) nunca ouviu diretamente de Ariano Suassuna que sua música era armorial. Atualmente, ao falar da sua música, o compositor coloca que:

Eu continuo nas minhas pesquisas e atualmente tenho feito uma música um pouco mais distante dessa linha armorial. Mas a raiz dos meus conhecimentos, a minha base musical, ainda é armorial. Foi o tempo quando eu comecei a compreender, a entender, a escutar, e vivenciar a música. Éramos todos jovens adolescentes, mas respirávamos música armorial, a música que retratava a alma nordestina. Os folguedos, os guerreiros, reisados, baiões, frevos, caboclinhos, etc. Isso até hoje, qualquer coisa que você vai compor, você vai na sua fonte, nas suas ideias. E as características sempre irão aparecer, mesmo nos trabalhos mais contemporâneos, mesmo com trabalhos que eu tenho usado para a área da saúde, com uma música holística (Antúlio Madureira, 2017).

Como ele colocou, independentemente de qual o caminho que tome com suas composições, as influências armoriais sempre estarão presentes no seu trabalho, pois, mais do que um interesse pelo armorial, Antúlio Madureira vivenciou a construção desse tipo de estética artística. A metodologia de pesquisa e criação da arte desse movimento o direcionaram a novas descobertas, a novos interesses, levando-o a criar essa música sua que é tão bela e singular, com um estilo muito pessoal.

29

Considerações finais

Há atualmente uma discussão em torno do que é, ou foi, a música armorial, se ela existe ainda, se o que está sendo produzido e soa remetendo a uma sonoridade “nordestina” seria armorial. Diante disso, ouve-se falar, às vezes, em neo-armorial. É difícil para algumas pessoas aceitar que a chamada música erudita também está sujeita a mudanças. Essa necessidade de classificação também pode ser relacionada a uma necessidade de manter fixa uma identidade local e regional. Uma identidade que, por mais que apresente características reais dos lugares, em algum grau acaba sendo estereotipada. Pelo menos através do discurso.

Para Ariano Suassuna, o verdadeiro brasileiro, o qual ele chamava de “castanho”, era a mistura do português europeu, do negro africano e do indígena brasileiro. Da forma que ele colocava, criava-se uma sensação de igualdade e unidade, que nunca existiu no Brasil. Embora que, em sua obra, o escritor tenha frequentemente chamado a atenção para o sertanejo pobre. Essa igualdade racial acaba remetendo à fábula ou mito das

três raças. De acordo com Da Matta (1987), a fábula das três raças, que aponta para o verdadeiro brasileiro formado a partir do indígena brasileiro, do negro africano e do europeu lusitano, junta, o que ele chama de “duas pontas”: que são o popular e o erudito.

O branco, o negro e o indígena, claro que foram importantes na nossa história, mas há uma diferença entre a presença empírica dos elementos e seu uso como recurso ideológico na construção da identidade social brasileira. [...]. A justificativa fundada na Igreja e no Catolicismo formalista que aqui [Brasil] chegou com a colonização portuguesa, foi o que deu direito à exploração da terra e à escravização de índios e negros – tal legitimação estava fundada numa poderosa junção de interesses religiosos, políticos e comerciais (moral, econômica, política e social que se constitui numa totalidade). [...]. Houve um perfeito transplante de ideologias de classificação social, técnicas jurídicas e administrativas que tornaram a estrutura social da colônia exatamente semelhante à Metrópole – esse é o fato social fundamental. [...]. Thomas Skidmore considera que o marco histórico das doutrinas raciais brasileiras é o período que antecede à proclamação da República e a Abolição da escravatura, momento de crise nacional profunda, que abala as estruturas sociais, a República sendo um movimento fechado e reacionário destinado a manter o poder dos donos de terra, e a Abolição, um movimento progressivo e aberto que propõe a igualdade e a transformação das hierarquias (ameaça ao edifício econômico e social do país). Era necessária uma nova ideologia: ela foi dada com o racismo, ao lado das cadeias de relações sociais dadas pela patronagem e que se mantiveram aparentemente intactas. Essa fábula das três raças hoje, tem a força e o estatuto de uma ideologia dominante que fornece o mito das três raças, as bases de um projeto político e social para o Brasil através da tese do “branqueamento” como alvo a ser buscado e finalmente é essa fábula que possibilita visualizar nossa sociedade como algo singular – especificidade que nos é presenteada pelo encontro harmoniosos das três “raças” (Da Matta, 1987).

E esse discurso é encontrado no que Ariano Suassuna define como armorial. Essa busca harmoniosa apontando para uma arte erudita e “branca”, moldada por um barroco ibérico. Claro que o Movimento Armorial foi muito importante para chamar a atenção para o uso de características das culturas populares na música erudita e para chamar a atenção para a pluralidade musical e cultural das culturas presentes na região Nordeste do Brasil. Até hoje a música armorial tem sido um meio de despertar o interesse de músicos e artistas diversos para características presen-

tes nessas culturas. E também para aflorar o interesse de determinados grupos sociais para a música do povo. Um exemplo disso foi quando o Antúlio Madureira tocou no Clube Português, em Recife, um caboclinho autêntico, como ele colocou. Talvez, sem o Movimento Armorial, ele, assim como outros artistas, não tivesse atentado para esse trabalho que, além de ter importância artística, tem uma grande importância social.

Esse processo de criação musical não é algo que está limitado somente a quem faz. Quando uma sonoridade passa a fazer referência a um determinado local e também a um espaço, os produtores da música – compositores, arranjadores, executantes – não são os únicos responsáveis. Quem ouve tem um papel muito importante também. A partir da difusão dos discursos, são criadas definições de forma imaginada, considerando o conceito de “comunidades imaginadas”, de Anderson (2006), fazendo com que os indivíduos se identifiquem com determinadas características, com certas sonoridades, os causando um sentimento de pertencimento.

Vale destacar que dois dos primeiros compositores do Movimento Armorial, Jarbas Maciel e Clóvis Pereira, tiveram aulas com César Guerra-Peixe (1914-1993), nos anos de 1950. Guerra-Peixe os incentivou a usar elementos das culturas populares do Nordeste em suas composições (Accioly; Santos, 2020). Então, quando Clóvis e Jarbas passaram a fazer parte da elaboração do Movimento Armorial, eles já faziam uma música de concerto com características “nordestinas” que, logo seriam compreendidas como armoriais.

Além do mais, embora o Movimento Armorial e Ariano Suassuna defendessem uma ideia contra a globalização, o mesmo também buscava inspiração e estrutura numa cultura do outro lado do Atlântico: barroca, ibérica, moura. E de um outro tempo: medieval, que nunca existiu no Brasil. E também utilizava o rádio e a gravação de LP para divulgar sua música. De acordo com Alan Merriam, música é um fenômeno como os outros fenômenos na vida do ser humano. Ela integra a sociedade. Música é o que as pessoas em suas respectivas sociedades pensam o que é e o que deve ser música (Merriam, 1964, p. 63). Ariano e o Movimento Armorial trouxeram para a sua música um discurso criado para fazer com que

31

a população se identificasse, de forma identitária e emocional, com ela, integrando elementos das culturas populares que estavam presentes no Nordeste.

É difícil afirmar com precisão quais são exatamente as influências armoriais em grupos e artistas musicais. Em Pernambuco há sonoridades que podemos dizer que representam o *lugar-pernambuco* e o *lugar-nordeste*. E muitos elementos e características que estão nessas sonoridades “pernambucanas” e “nordestinas” também podem ser encontradas no que é chamado de armorial.

Em algumas conversas informais com compositores pernambucanos, eles disseram-me que quando algumas peças musicais suas, que têm sonoridades que são encontradas em Pernambuco e no Nordeste, são tocadas, muitas pessoas perguntam se é música armorial. Isso acontece principalmente, segundo eles, quando pessoas de outras regiões do país, com destaque para o Sudeste, escutam suas músicas. Mas não é música armorial o que esses compositores com quem conversei fazem. O que acontece é que uma determinada sonoridade se fixou no imaginário social como sendo armorial e/ou nordestina. Então, todas as vezes que determinadas melodias, encadeamentos de acordes, texturas musicais remetem a esse tipo de som, quem conhece ou já ouviu algo relacionado ao armorial, pode acabar fazendo essa relação. Além disso, não podemos deixar de apontar a influência de Ariano Suassuna na construção do cenário artístico brasileiro.

Como já foi colocado nesse texto, em Pernambuco normalmente os músicos não reivindicam o nome armorial. Isso deve ter a ver com o fato de o armorial ser uma estética, e não um gênero, estilo ou ritmo musical. E também por conta de o Movimento ter surgido em Pernambuco. Com o fato de não ter havido uma finalização oficial do mesmo. E porque muitos músicos que fizeram parte do movimento ainda estão vivos e atuando na cena musical. Ao mesmo tempo, existe também uma tendência na arte em sempre mostrar algo novo. Dessa forma, talvez relacionar com armorial aquilo que se produz pode acabar criando uma ligação com uma certa antiguidade, visto que o lançamento do movimento aconteceu há mais de

52 anos. E, por isso, quem sabe, o nome neo-armorial comece a parecer mais interessante para as pessoas que fazem música que tem essa relação com o que se entende como sonoridade armorial.

Por outro lado, os grupos de outras regiões do país, e até alguns de outros estados do Nordeste, não têm problema em utilizar o nome “armorial” e nem em afirmar que têm influências do Movimento Armorial e da sua música. Destaco: o Rosa Armorial, do Paraná (Sul), o Gesta,¹⁰ do Rio de Janeiro (Sudeste), o Quinteto Aralume, de São Paulo (Sudeste), o Madureira Armorial, de Campinas (Sudeste). Isto acontece justamente pelo distanciamento que existe entre os membros desses grupos e o lugar onde surgiu o Movimento Armorial. Essa distância de lugar torna-se também uma distância diacrônica, que talvez seja percebida de forma diferente por quem está em Pernambuco e em outros estados e, ainda, em outras regiões do país. Talvez as influências sejam mesmo da música pernambucana. E dentro dela está o armorial.

Dessa forma, talvez ainda não seja o momento de um neo-armorial, mas dos desdobramentos do próprio movimento, que continuam a existir, pelo menos no estado de Pernambuco. É possível que a suposição de um neo-armorial tenha surgido a partir do distanciamento do lançamento do Movimento Armorial. Entretanto, devemos lembrar que o armorial tem uma relação com a própria vivência artística do escritor Ariano Suassuna. Logo, talvez esse distanciamento cronológico de uma produção armorial deva ser pensado a partir da morte do escritor (2014) e não do lançamento do movimento (1970).

Embora ainda consigamos identificar no discurso armorial traços de colonialismo, de eurocentrismo, do positivismo, em que a música, ou pelo menos algumas características, advinda de uma cultura europeia seja colocada como ideal, não podemos deixar de notar que esse movimento e esforço de Ariano Suassuna foram importantes para a criação dessa nova arte e para reforçar o interesse de artistas, músicos e outros em relação aos elementos que estão presentes nas culturas populares brasileiras. O

¹⁰ Parado no momento.

armorial proporcionou um olhar mais atento para elementos artísticos e culturais brasileiros. Em termos de projeção artística e intelectual, o armorial continua influenciando a cena e o imaginário brasileiros.



Referências

- Albuquerque Jr., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Anderson, Benedict. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres e Nova York: Verso, 2006.
- Antônio Nóbrega (Antônio Carlos de Almeida). [Entrevista cedida a] Marília Santos. São Paulo/São Caetano, 19 jan. 2017. Disponível através do endereço de E-mail da autora: marilia_05030@hotmail.com
- Antúlio Madureira. [Entrevista cedida a] Marília Santos. Recife/São Caetano, 20 set. 2017. Disponível através do endereço de E-mail da autora: marilia_05030@hotmail.com
- Clóvis Pereira (Clóvis Pereira dos Santos). Entrevista cedida a] Marília Santos. Recife, 13 mar. 2017. Disponível através do endereço de E-mail da autora: marilia_05030@hotmail.com
- Da Matta, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- Merriam, Alan P. *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press, 1964.
- Moraes, Maria Thereza Didier. *Emblemas da Sagração Armorial: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial 1970/76*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.
- Nóbrega, Ariana Perazzo da. *A música no Movimento Armorial*. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2000.
- Nóbrega, Ariana Perazzo da. “A música no Movimento Armorial”. *Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, 17., 2007, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007.
- Quarteto Encore. *Mosaicos*. CD. Recife: [produção independente], 2017.
- Sandroni, Carlos. “Adeus à MPB”. In: Cavalcanti, Berenice; Starling, Heloísa; Eisenberg, José (Org.). *Decantando a República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 23-35.
- Santos, Marília. “Música armorial: revisão bibliográfica”. *Revista Música*, v. 20, n. 2, p. 63-98, 2020.
- Santos, Marília. “Ecos Armoriais: influência e repercussão da Música Armorial em Pernambuco”. *Música Popular em Revista*, ano 6, v. 2, p. 29-54, 2019.

Santos, Marília. *Ecos Armoriais: influências e repercussão da Música Armorial em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017.

Santos, Marília; Accioly, José Renato. “Jornada Movimento Armorial e sua música: 50 anos – Clóvis Pereira e a Música Armorial”. *YouTube*, 18 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tPfWH8Eieto&t=15s>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Santos, Marília; Accioly, José Renato; Barza, Sérgio. “Jornada Movimento Armorial e sua música: 50 anos – A Orquestra Armorial de Câmara de Pernambuco”. *YouTube*, 19 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hogSSMVmWt8&t=331s>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Santos, Marília; Accioly, José Renato; Madureira, Antônio José. “Jornada Movimento Armorial e sua música: 50 anos – Quinteto Armorial e a música de Antônio Madureira”. *YouTube*. 21 out. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RwjmCH_EWsY. Acesso em: 17 jan. 2021.

Suassuna, Ariano. *O movimento armorial*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1974.

MARÍLIA SANTOS

Doutoranda e Mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do professor Dr. Carlos Sandroni. Professora substituta no Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem artigos publicados em países da América e da Europa, poesia em livro (*O amor*) e em periódico (*Poema feminista*), composição (*Paisagem de verão*) estreada no Brasil e gravada em Portugal. Atualmente está desenvolvendo uma pesquisa voltada para o gênero musical frevo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-0863>. E-mail: marilia_05030@hotmail.com

Dossiê temático



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dossiê “Educação musical na pós-modernidade”: um amplo espaço dialógico

Sergio Álvares, Fabio Adour¹

A ubiquidade da música em diferentes sociedades nos diversos períodos históricos da evolução humana parece instigar indivíduos a pensar e refletir sobre os processos, produtos e vivências referentes à criação, uso, funções, valorização, transmissão, ensino, aprendizagem e conceituação da música, seja como arte, linguagem ou expressão da natureza humana. Muitos de nós investem imensuráveis quantidades de tempo, esforço, dedicação, paixão, raciocínio, recursos financeiros e, por vezes, toda uma vida transformando sons em texturas musicais. Contudo, mais relevante do que a música que o ser humano faz, é a sua relação com ela.

41

Decorre daí a discussão sobre a educação musical, desde outrora, quando a educação precedia à escolaridade, até os tempos atuais, onde verifica-se uma evidente coexistência de ambientes formais, informais e não-formais, seja tradicionalmente, de forma presencial, ou, bem mais recentemente, de forma remota ou midiática. Mas o que, exatamente, é educação musical? Como educar difere de ensinar, treinar ou doutrinar? Quais os objetivos e valores almejados para uma educação musical abrangente? Habilidades específicas, entendimentos conceituais, apreciação e expressividade estética, disposições cívico-étnico-sociais, transversalidade etária e de gênero, diversidade de necessidades especiais, enriquecimento curricular ou pedagógico, aperfeiçoamento do talento? Como,

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

quando e onde a música se insere no contexto e na avaliação da educação geral, nesta pós-modernidade galopante? Mais do que respostas, apresenta-se um amplo espaço dialógico para construtivismos epistemológicos, tirocínios pragmáticos, difusões estéticas e afetivas, além de questões não-proposicionais em um campo de estudo que, relativamente jovem quando comparado a outros, traz possibilidades inestimáveis em prol da realização das potencialidades, das necessidades e da diversidade de manifestações do ser humano através de suas expressões artísticas perpetuadas pela difusão do conhecimento musical.

42 Eis o campo da educação musical que, desta feita, sinaliza os seguintes tópicos preferenciais, mas não exclusivos: (a) a formação do educador musical: fundamentos e especificidades no trabalho com crianças, jovens, adultos e pessoas com deficiência; (b) planejamento e avaliação no ensino, na aprendizagem e na prática interpretativa e criativa dentro da educação musical; (c) o estágio supervisionado na formação de professores de música: da observação à atuação em sala de aula; (d) pesquisa em educação musical: epistemologias, metodologias e articulações com o ensino e extensão universitárias; (e) legislação, bases curriculares e materiais didáticos em educação musical nas redes pública e privada e nas etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (f) representantes referenciais da pedagogia musical e a realidade educacional a partir do século XX; (g) questões intergeracionais, de gênero, étnico-raciais, de interculturalidade e de interseccionalidade para atuação em diversos contextos socioculturais e possíveis inter-relações da educação musical com outras artes e áreas do conhecimento; (h) práticas musicais coletivas: diversidade, repertórios, estratégias de ensino e aprendizagem e processos de inclusão; (i) a apreciação, a criação e a prática interpretativa como conceitos integrados e indissociáveis no ensino e aprendizagem da música; e (j) análise e produção de materiais didáticos para a educação musical: atualidades, tecnologias digitais e recursos multimidiáticos e multissemióticos.

Os editores convidados do dossiê temático “Educação musical na pós-modernidade: epistemologias, práticas e contextos” desejam uma boa leitura!



SERGIO ÁLVARES

Bacharel em Educação Musical pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 1988), Diplomado em Performance e Arranjo pelo Berklee College of Music (1993), Mestre em Performance e Composição em Jazz pela New York University (1995), Doutor em Educação Musical pela University of Miami (1998). CAPES-Fulbright International Scholar em Jazz Pedagogy na West Virginia University (2012), formação em Pedagogia Musical pela Associação Wuytack de Pedagogia Musical (2017), e treinamento nos métodos Kodaly, Orff e Suzuki. Experiência docente na educação infantil, básica, superior e especializada no Brasil, Estados Unidos, França e Portugal. Membro da International Society for Music Education Research Commission (2014) e Diretor Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical (2003-2005). Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (desde 2008) e líder do Grupo de Pesquisa “Educação Musical, Musicalidade Abrangente e Diversidade Cultural na Pós-Modernidade” (PPGM-UFRJ). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-7319>. E-mail: sergio.alvares@musica.ufrj.br

FABIO ADOUR

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Bacharel em violão pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desenvolve intensa atividade como solista ou camerista, tendo se apresentado nas principais salas de concerto do Brasil e realizado recitais em cidades como Miami, Morelia e Cidade do México. Integrante do conjunto de câmara Abstrai Ensemble, Duo Ganc-Adour e Duo Adour, desenvolve pesquisa nos campos da música popular, educação musical, composição e análise. Autor do livro *Sobre harmonia: uma proposta de perfil conceitual* (2015), trabalho vencedor do Prêmio Funarte de Produção Crítica em Música 2013. Professor do Departamento de Musicologia e Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música (PPGM-UFRJ). ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9325-4287>. E-mail: fabioadour@musica.ufrj.br

Aspectos dicotômicos da educação musical brasileira e as perspectivas do ensino de música

Marcel Silva Garrido, Márcio Ferreira da Silva¹

RESUMO: Mesmo após a promulgação da Lei n.º 11.769/08, o emprego pedagógico da música como uma disciplina escolar com conhecimentos específicos da área ainda é pouco significativo e o seu ensino revela-se reduzido à condição de conteúdo de outras disciplinas. As indefinições, contradições e ambiguidades decorrentes refletem-se dicotomicamente nos processos de ensino-aprendizagem musical realizados nas escolas. O artigo propõe uma reflexão sobre tais aspectos dicotômicos da educação musical e do ensino de música no Brasil, considerando fundamental que os educadores em geral discutam sobre o papel da música na escola e as contradições e ambiguidades provenientes das interpretações da música como *conteúdo curricular* e *conteúdo disciplinar*. Como resultado, considera-se fundamental uma mudança na visão normativa dos agentes políticos e pedagógicos e das respectivas instituições em relação ao papel da música na escola.

45

PALAVRAS-CHAVE: Dicotomias. Educação. Ensino. Música.

ABSTRACT: Even after the enactment of Law no. 11.769/08, the pedagogical use of music as a school subject with specific knowledge in the area is still insignificant and its teaching is reduced to the condition of content of other disciplines. The resulting uncertainties, contradictions and ambiguities are dichotomously reflected in the musical teaching-learning processes carried out in schools. The article proposes a reflection on such dichotomous aspects of music education and music teaching in Brazil, considering it fundamental that educators in general discuss the role of music at school and the contradictions and ambiguities arising from the interpretations of music as *curricular content* and *disciplinary content*. As a result, a change in the normative view of political and pedagogical agents and respective institutions regarding the role of music in schools is considered fundamental.

KEY-WORDS: Dichotomies. Education. Teaching. Music.

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Historicamente, o ensino metódico e sistematizado de música se inicia com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Segundo Holler (2010), mesmo proibidos pelo padre Inácio de Loyola de exercer o ofício da música, ao descobrir o interesse dos indígenas brasileiros por essa arte os jesuítas ocuparam-se de ensinar música aos índios, em especial aos meninos órfãos das tribos que catequizavam, criando instrumentos musicais e traduzindo cantigas para a língua indígena com o objetivo de criar coros e orquestras compostas por gentios e, assim, convencer os demais nativos a aceitarem a Santa Fé.

Nesse período, a Igreja passa a ser o principal centro da educação musical formal no Brasil e, segundo Fucci-Amato (2008), reconhece no Pe. Antônio Rodrigues Lisboa um de seus principais representantes. Entretanto, mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, as práticas de ensino com base no método conservatorial ainda se faziam presentes na educação escolar da colônia. A música sacra foi dando espaço à música profana com o passar do tempo, sendo o ensino da música de origem indígena e africana realizados por métodos não formais, pela oralidade.

Embora muitas ações em favor do ensino da música tenham ocorrido a partir desse ponto, tais como a reorganização da Capela Real pelo Pe. José Maurício Nunes e a criação do Imperial Conservatório de Música por Francisco Manuel da Silva, somente em 1854 o ensino de música viria a ser instituído oficialmente nas escolas públicas brasileiras. No entanto, desde então e ao longo da história muitas mudanças permeadas por ambiguidades, contradições e dicotomias (Esperidião, 2012) cercaram a prática do ensino de música na educação básica, tais como a criação do canto orfeônico (1931-1961) por Heitor Villa-Lobos e a instituição da disciplina de Educação Artística em 1971, afetando diversos aspectos da educação musical no país e afastando gradativamente a música do ambiente escolar em função da polivalência artística e da criatividade:

apesar de algumas mudanças, há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990: em ambos os casos, a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre outras linguagens artísticas que podem

ser trabalhadas na escola. Dessa forma, a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis (Penna, 2008, p. 139).

Contudo, mesmo sob a predominância da polivalência artística nos dias atuais, a discussão em torno do ensino de música na escola brasileira tem se ampliado desde a publicação da Lei n.º 11.769/08, que obrigou o ensino de música nas escolas. Embora a lei se configurasse como um avanço em favor do ensino de música como conteúdo escolar, com o passar do tempo ela se mostrou oportuna não somente para os educadores musicais, abrindo uma janela também para o exercício da reflexão a respeito da situação atual do ensino de música nas escolas. Nesta matéria, o que se percebe, na verdade, é que nos últimos treze anos (2018-2021), mesmo com muitos esforços sendo realizados por educadores e artistas, a educação musical demonstrou poucos avanços quanto aos aspectos normativos e pedagógicos, no que diz respeito à educação escolar. Muito do que é feito em campo, de forma positiva, consiste em práticas extracurriculares com base em programas de projetos sociais, culturais e de pesquisa de curta duração inseridos no ambiente escolar.

47

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre as questões que envolvem os aspectos dicotômicos da educação musical e do ensino de música no Brasil, partindo de levantamentos bibliográficos da produção científica nos campos da pedagogia e da educação musical. Tendo em vista a importância que a música tem na vida e no cotidiano das pessoas, e sendo ela uma das principais desenvolvedoras das habilidades e inteligências humanas, questionamo-nos: por que o ensino obrigatório de música nas escolas brasileira ainda encontra barreiras pedagógicas para sua efetiva socialização entre os alunos? O presente estudo apresenta argumentos sobre a educação musical, discutindo o ensino de música na escola, sua condição normativa como conteúdo obrigatório da disciplina de artes, a indefinição dos seus conteúdos específicos a serem ministrados em sala de aula e a polivalência formativa dos educadores em função das perspectivas educacionais da área.

A música na escola brasileira

Em função do interesse pelo espaço do ensino de artes na escola brasileira (Zagonel, 2013), a discussão coletiva e democrática que estabelece diretrizes² objetivas para o ensino das linguagens artísticas é uma questão delicada, principalmente no que diz respeito ao ensino obrigatório de música diante das perspectivas³ da educação musical contemporânea. De acordo com Bueno (2012), cabe às autoridades responsáveis: (a) a normatização, a gestão e a organização da educação nacional, que definem em conjunto com a sociedade o nível de conhecimento exigido aos professores para ministrar os conteúdos das aulas de artes; (b) os recursos a serem disponibilizados para a realização das aulas nas escolas; e, sobretudo, (c) quais os conteúdos mínimos que devem ser estudados em cada fase educacional de forma clara, para que haja uma efetiva apropriação dos conhecimentos artísticos por parte dos estudantes.

48

As Leis 11.769/08 e 13.278/16, que alteram a Lei n.º 9.394/96 (LDB), favorecem o ensino obrigatório de música (Brasil, 2008) e das demais linguagens artísticas na escola (Brasil, 2016). Entretanto, segundo Penna (2008), os instrumentos legais escanteiam a possibilidade de garantir a música como uma disciplina escolar. Ainda de acordo com Penna, o que se entende sobre a aplicação da atual legislação acaba se misturando com as expectativas de professores e educadores sobre uma mudança na visão normativa do Estado a respeito do papel da música na escola. Essas ambiguidades e contradições legais abrem espaço para refletir sobre “[...] o que é educação musical⁴ e o que pode ou não ser apropriado para a área nas

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que o ensino de artes deve desenvolver as dimensões da criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão dos alunos.

³ Consistem em um ensino de música capaz de desenvolver no aluno a utilização da audição, da apreciação, do corpo, do espaço, do movimento e da técnica por meio da ação (fazer, conhecer, perfazer, formar, transformar, tentar, descobrir, inventar, criar, recriar, arranjar, conseguir, praticar, produzir e expressar).

⁴ A educação musical engloba o ensino de música que, por sua vez, promove a educação musical através da musicalização, de acordo com Mantovani (2015).

escolas brasileiras?” (Fonterrada, 2008, p. 207). Podemos dizer, ainda, que essa reflexão afeta todos os níveis educacionais.

Embora muitos esforços sejam empregados por educadores e artistas para que a música alcance um espaço digno entre as demais disciplinas escolares, muito pouco se evidencia diante da efetivação do interesse do poder público em ampliar a discussão sobre o tema, cuja estrutura educacional aparenta estar em uma condição confortável, o que aumenta ainda mais o abismo entre o que a música é, enquanto conteúdo, na visão normativa e o que ela pode ser, enquanto disciplina, para o currículo de formação global dos alunos:

A música continua pouco presente nos currículos das escolas brasileiras. Apesar da luta de muitos educadores e artistas por sua inclusão como disciplina obrigatória nas escolas, um grupo enorme de crianças e jovens do Brasil ainda não tem acesso a aulas de música no contexto escolar. Em função disso, há uma perda de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, não apenas musical e artístico, mas, também humano (Ilari, 2013, p. 17).

Ao buscarmos respostas que nos permitam entender de forma significativa a educação musical e o ensino de música, há de se questionar sobre os conteúdos específicos da área a serem ensinados em sala de aula, permitindo classificá-la normativamente como disciplina e não como conteúdo de um outro componente curricular, tanto no âmbito legal quanto pedagógico. Dessa forma, podemos perceber a existência de aspectos dicotômicos, em que, ao mesmo tempo, o aluno tem contato com a música, mas as verdadeiras potencialidades musicais, sociais e emocionais que poderiam ser desenvolvidas nesse contato acabam por ficar em segundo plano em função da aplicação de objetivos pedagógicos divergentes às especificidades da área, seja por questões normativas, administrativas, curriculares das escolas, seja por ações formativas dos educadores.

Nesse contexto, uma das questões que se colocam é a dicotomia que foi estabelecida entre cada linguagem artística, não fazendo o professor-educador-artista vislumbrar uma realização mais simples, porém complexa, no ato da criação e da expressão artística. Essa dicotomia foi, todavia, estabelecida ao longo do tempo e do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro (Fucci-Amato, 2008, p. 7).

Quando verificada a relação entre os objetivos artísticos e os educacionais atribuídos ao ensino de música, percebemos a urgente necessidade de estabelecer relações de equilíbrio entre os aspectos normativos e pedagógicos que regem as escolas e os aspectos específicos da área de música. Embora a ideia de um ensino de música equilibrado⁵ entre especificidades e criatividade pareça ser conflitante sob o cenário atual da educação musical nas instituições de ensino, cabe lembrar que nas últimas décadas “as políticas públicas educacionais e às escolas estão em sintonia com a adoção de configurações e arranjos curriculares mais flexíveis e abertos que proporcionem múltiplos caminhos” (Nascimento, 2013, p. 4), favorecendo a consolidação do ensino disciplinar de música.

Isso nos leva a refletir sobre o currículo escolar da educação básica brasileira e a crescente adesão dos sistemas educacionais públicos e privados por modalidades de ensino cujas disciplinas são executadas no formato de ateliês e oficinas em que há a busca pela estimulação criativa dos estudantes. De acordo com Bastian (2009), mesmo com tantas pesquisas que enfatizam os efeitos positivos das aulas de música nas etapas do ensino fundamental e médio, o ensino de música nas escolas ainda é ausente seja por questões políticas, econômicas ou pedagógicas.

Histórico da educação musical brasileira

Ao longo dos últimos treze anos (2008-2021), a educação musical brasileira vem sofrendo transformações em diversos campos da atividade educacional.⁶ O primeiro grande passo registrado da *ação pró-ensino*

⁵ Podemos considerar um ensino de música equilibrado quando se torna possível detectar em um plano de aula conteúdos que envolvem aspectos tais como o aprendizado da linguagem específica da música como, por exemplo, o ensino das propriedades dos sons, dos elementos da notação musical convencional e não convencional, das técnicas de execução de um instrumento e/ou de canto, entre outros conteúdos musicais, em conjunto com atividades que permitam ao aluno conhecer, apreciar e executar música (Tavares & Cit, 2013).

⁶ Consideramos aqui como campos da atividade educacional o legislativo educacional, a pesquisa em educação musical e as metodologias de ensino de música (didática musical) empregadas na escola de educação básica e divulgadas por meio de relatos de experiência em revistas científicas específicas do campo (Penna, 2008).

de música na escola nas últimas décadas foi a homologação da Lei n.º 11.769/08, destacando a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica (Brasil, 2008). Para um conteúdo que já havia mais de trinta anos que estava fora do ambiente escolar (Penna, 2008), assim como para os profissionais da educação musical que esperavam o reconhecimento da música como uma disciplina (Fonterrada, 2008). Esta lei, de imediato, representou avanços e retrocessos porque mostrou os futuros desafios a serem encarados pelos educadores musicais brasileiros.

Ao analisarmos os estudos de Esperidião (2012), nos primeiros oito anos da Lei n.º 11.769/08, podemos destacar como desafios encontrados pela educação musical brasileira: (a) a falta de reconhecimento da música como disciplina em função da sua redução a conteúdo disciplinar; (b) a necessidade dos professores possuírem conhecimentos específicos em música para a ministração dos conteúdos da disciplina de artes, principalmente aqueles voltados para o ensino da grafia musical e especificidades instrumentais em formação de bandas, coros e grupos; (c) o baixo número de profissionais com formação específica em música para atender as demandas escolares, em função da insuficiência de vagas nos cursos de nível superior; (d) a indisponibilidade de recursos, incluindo espaços e materiais didáticos, apropriados para o ensino de música; e (e) a falta de organização do currículo escolar em que a música seja contemplada, apresentando conteúdos específicos da área, obrigatórios para as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2016, oito anos após a sanção da Lei n.º 11.769/08, de acordo com Garrido e Nascimento (2018), a Lei n.º 13.278/16 acrescenta os desafios da educação musical: (a) a necessidade de ter definida a posição da música como uma disciplina curricular; (b) a necessidade de busca pelo estabelecimento de um programa de ensino sistematizado, dos conteúdos específicos da música, para todos os níveis escolares; (c) a melhoria dos espaços dedicados ao ensino de artes em todas as suas linguagens; (d) a ramificação aprofundada das disciplinas artísticas, dentro da área das linguagens definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo seus

conteúdos como disciplinas historicamente constituídas com conhecimentos específicos a serem estudados dentro do ambiente escolar; (e) a necessidade de acessibilização e inclusão dos conhecimentos artísticos específicos no espaço escolar; (f) a superação da polivalência formativa como forma de atendimento à multiplicidade da demanda artística escolar; (g) a necessidade de superação dos métodos conservatoriais para o ensino de música; e (h) a necessidade da contratação de professores especializados com respectivo domínio de saber nas especificidades das linguagens artísticas.

Associada às questões contemporâneas supracitadas, há uma série de fatores históricos anteriores que contribuíram para a percepção da existência de contradições nas políticas públicas, gerando as dicotomias relacionadas à educação musical e ao ensino de música nas escolas, como afirmado por Fucci-Amato (2008). Da instituição oficial do ensino de música nas escolas públicas brasileiras por meio do Decreto Imperial n.º 1.331/1854 à promulgação da Lei n.º 9.394/96 (LDB), que passa a incluir o ensino das artes, e o estabelecimento das diretrizes curriculares da Educação Nacional (DCEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecendo as especificidades das linguagens artísticas, podemos perceber que as ações realizadas pelas políticas públicas demonstram, em sua maioria, avanços no campo do ensino de música.⁷

Contudo, desde o falecimento de Villa-Lobos em 1959, iniciam-se os retrocessos e a realidade atual mostra que “a música como componente curricular vem sendo negligenciada, em função de diversos fatores, entre os quais constam as concepções que os docentes de outras áreas possuem sobre a educação musical” (Esperidião, 2012, p. 211). Logo, é preciso refletir sobre as consequências das ações e fatores relevantes que influenciaram a educação musical no Brasil nos últimos treze anos (2008-2021), analisando os impactos causados pelas Leis 11.769/08⁸ e 13.278/16⁹ e a

⁷ Um panorama completo do período 1854-1999 por ser encontrado em Bueno (2011).

⁸ Altera a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

⁹ Altera o §6º do Art. 26 da Lei n.º 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte.

mensagem de veto n.º 622/08,¹⁰ assim como as alterações legais realizadas no currículo educacional, procurando entender as relações de causa e efeito sobre a formação docente e as práticas pedagógicas empregadas em sala de aula. Na verdade, essas ações devem proporcionar uma percepção sobre os aspectos dicotômicos da educação musical e os desafios da área na atualidade.

A música na estrutura curricular da educação básica no Brasil

Para compreender o paradoxo do ensino de música, precisamos refletir sobre a organização estrutural do currículo da educação básica no Brasil. Sabemos que a educação básica brasileira é organizada em etapas constituídas basicamente pela educação infantil, ensino fundamental de nove anos, divididos em anos iniciais e finais, e ensino médio (Brasil, 2010, p. 8). Em cada uma dessas etapas, o currículo é constituído por componentes, disciplinas, cujas diretrizes nacionais constam de uma dimensão comum, e uma dimensão diversificada, divididas em áreas do conhecimento com competências específicas, tais como: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e ensino religioso, entre outras, de acordo com a etapa de ensino (Brasil, 2010, p. 22). Em cada uma dessas disciplinas que constituem as áreas do conhecimento, há conteúdos específicos parametrizados pela legislação educacional a serem aplicados em sala de aula pelos educadores, conforme apresentado na figura 1.

53

¹⁰ Veta parcialmente o texto original do parágrafo único do Projeto de Lei n.º 2.732/08, que alterava o Art. 62º da LDB por meio da Lei n.º 11.769/08. O texto afirmava que “o ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área”. Entre as razões apresentadas pela Subchefia para Assuntos Jurídicos da União consta o seguinte texto: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

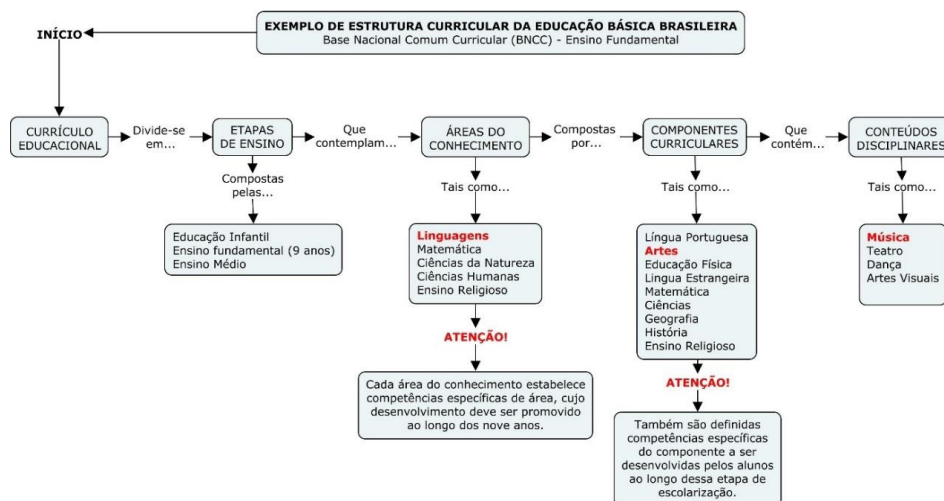


Figura 1. Exemplo de estrutura curricular da educação básica brasileira (Brasil, 2017).

54

Com vista nessa descrição da organização da educação básica brasileira, para entender como surgem os aspectos dicotômicos da educação musical, analisamos o contexto histórico da música na escola brasileira, tomando como parâmetro a disciplina de Artes, com foco no conteúdo música e nas contradições geradas em função da compreensão dos termos *conteúdo curricular*¹¹ e *conteúdo disciplinar*.¹²

Música como conteúdo curricular

A esse respeito, tanto Penna (2008) quanto Fonterrada (2008) propõem que essa talvez não seja uma situação da qual os pesquisadores, profes-

¹¹ O termo em questão corresponde a classificação curricular atribuída às disciplinas escolares. De acordo com o PCNEM disciplina escolar consiste na seleção de conhecimentos ordenados e organizados, para serem apresentados aos alunos, que recorre a um conjunto de procedimentos didáticos, metodológicos e de avaliação. Inclui os programas, sequências, métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem que supõe uma teoria de aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada (Ferraz & Lavelberg, 2015).

¹² Corresponde ao conjunto de temas, assuntos trabalhados nas disciplinas durante uma fase ou etapa educacional (Ferreira, 2019).

sores e profissionais do campo da educação musical devam se desesperar, mas consideram ser o momento atual uma oportunidade de exercitar o pensamento crítico-reflexivo sobre a área, as práticas educativas e as identidades profissionais daqueles que trabalham em prol do ensino disciplinar obrigatório de música. Na verdade, as dúvidas sob como proceder diante das turmas de alunos da educação básica são inúmeras. A complexidade de entendimentos, geradas pelos documentos normativos, acaba por inviabilizar o trabalho dos educadores nas diversas etapas em função da grande quantidade de professores não habilitados que atuam nas escolas.

Surgem, assim, dúvidas e inquietações, às quais se juntam expectativas e esperanças quanto aos possíveis rumos a serem tomados pela música nos próximos anos; com esse clima, aflora a necessidade de fortalecer, ou mesmo de estabelecer, a identidade da disciplina e do professor de música (Fonterrada, 2008, p. 208)

Atualmente, em algumas escolas do país, há casos em que tanto a instituição quanto os educadores reconhecem a música como área do conhecimento e, portanto, como uma disciplina escolar. No entanto, como afirma Esperidião (2012, p. 211), “a disciplina *Música*, quando existe, não possui um programa específico para cada ano escolar, gradativo e sequencial, resultando em um processo de ensino não sistematizado”. Esse cenário da educação musical é apenas a reprodução de parte do que já acontecia nas escolas desde a década de 1930, sob a normatização legal, até a promulgação da Lei n.º 5.692/71, quando da criação da disciplina de Educação Artística que culminou no afastamento gradativo da música na escola.

Mesmo sob variações e contradições de cunho político-pedagógicos, a educação musical realizada por meio da implantação do modelo francês de orfeão acontecia nas escolas das décadas de 1930 à 1970, sob a influência do plano de educação musical deixado por Villa-Lobos que, de acordo com Fonterrada (2008), teria sido influenciado por projetos educacionais de canto orfeônico para as escolas públicas de São Paulo desenvolvidos pelos maestros João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Batista Julião.

Segundo Mariz (2000, p. 100), Villa-Lobos acreditava que como elemento educativo o canto orfeônico era “o melhor fator de educação cívica, moral e artística” e o projeto desenvolvido por ele compreendia a organização da prática escolar, a formação e a apresentação de grandes grupos orfeônicos além da composição, arranjo e organização de canções voltadas ao processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina que mais visavam desenvolver a propaganda ideológica do Estado. Contudo, em relação aos objetivos do canto orfeônico no contexto escolar, estes, por sua vez, estavam ligados as noções ideológicas de nacionalismo, patriotismo, formação moral e cívica e de civilização do governo de Getúlio Vargas.

Bueno (2011, p. 222) entende que “uma retomada dos valores da teoria tradicional de educação musical no Brasil implica, necessariamente, na identificação dos fatores que determinaram o fim do canto orfeônico”. De acordo com Bueno, esses fatores consistem na conotação de caráter político do canto orfeônico associado à falta de capacitação pedagógica adequada dos professores e à ausência de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada. No período do canto orfeônico, no campo curricular, o ensino de música na escola tinha:

As nomenclaturas “música vocal”, “música ou canto coral”, “canto orfeônico” e “educação musical” permaneceriam nos currículos escolares até a Lei n.º 5.692, de 1971. Até essa data também permaneceram as diretrizes da “educação cívica através da música”, instituída pela Portaria n.º 16, de 12 de outubro de 1967, e fundamentada nos hinos pátrios, cívico e militares (Fucci-Amato, 2008, p. 71-72, grifo do autor).

Após a morte de Villa-Lobos, em 1959, o canto orfeônico perdeu força e conseqüentemente o ensino de música sistematizado foi sendo afastado da escola abrindo espaços para novas tendências arte-educativas que culminaram na criação da disciplina de educação artística em 1971. Historicamente, a educação artística configura a introdução da polivalência pedagógica do ensino de artes na escola. Essa condição se estendeu por sobre todas as linguagens artísticas e, de acordo com Bueno (2011), em função da formação específica de muitos professores, os conteúdos ministrados em sala de aula tendiam para a área em que o docente tivesse

maior domínio. Além disso, segundo Bueno, os alunos que concluíam o 1º e 2º graus, não possuíam educação musical e ao ingressarem nos cursos de nível superior de música chegavam, em muitos casos, despreparados e desprovidos de conhecimentos musicais prévios, acabando por retornar à escola como professores impossibilitados de promover um ensino apropriado de música.

Cabe ressaltar que, na opinião constante dos textos dos educadores estudados nesta pesquisa, sobre as questões da formação docente e do estabelecimento da disciplina de música na escola, associa-se a reflexão sobre a função da música na formação humana e a importância de estar em contato com esta linguagem artística no ambiente escolar, consideradas fundamentais para que possamos entender as dicotomias históricas sobre a efetivação da música como disciplina. De acordo com Bastian (2009, p. 11), “a música desperta as qualidades mais humanas e, adicionalmente, serve de apoio para o desenvolvimento das competências escolares. Tratando-se, portanto, do melhor investimento que um Estado pode fazer!”.

57

Música como conteúdo disciplinar

Desde a publicação do Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, até a publicação da Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016, o ensino de música é pautado na legislação nacional sob a condição de conteúdo da disciplina de artes (Fucci-Amato, 2008). Nos dias atuais, como resultado dessa condição, o ensino da música acaba sendo realizado no ambiente escolar sem que haja uma sequência estrutural fundamentada nas especificidades da área e distribuída ao longo das etapas educacionais, fazendo com que “o que aprendemos na escola não nos dê base nem segurança suficiente para lidarmos com seus conteúdos específicos de forma mais segura e lúdica” (Tavares & Cit, 2013, p. 10). Além disso,

embora de forma rarefeita e descontínua, por meio de alguns projetos e esforços, a música colocou-se, desde os anos de 1970, como conteúdo residual do currículo, na prática generalizadamente ignorado ou trabalhado em más condições nos ensinos fundamental e médio (Fucci-Amato, 2008, p. 7).

Como consequências dessa condição da música na escola, o que temos visto são conteúdos genéricos ministrados por educadores com ou sem formação, genérica ou afim, cujas práticas pedagógicas destoam das especificidades da área e das realidades da sociedade atual, mas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas (Brasil, 1998, p. 30).

Por conseguinte, o ensino de música na escola, para as etapas do ensino fundamental e médio, deve ser estruturado com os seguintes conteúdos, especificados propostos nos quadros 1, 2 e 3, de acordo com os textos dos PCN, PCNEM e BNCC.

**CONTEÚDO DE MÚSICA
(Ensino Fundamental)**

58

Item	Conteúdo
1	Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação: 1) consiste na interpretação de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola; 2) arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais; 3) experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição; 4) experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações; 5) observações e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção; 6) seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.; 7) utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção; 8) percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis; 9) utilização e criação de letra de canções, parlendas, <i>raps</i> , etc., como portadoras de elementos da

Quadro 1. Conteúdo de música: PCN Artes, Ensino Fundamental
(Brasil, 1998, p. 82-86).

**1
(cont.)**

linguagem musical; 10) utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes; 11) utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical; 12) brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical; 13) traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.

2

Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem: 1) percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gênero, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas; 2) identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições; 3) percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical; 4) Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação; 5) Apreciação e reflexão sobre músicas da produção regional, nacional, e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo; 6) Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de terminadas produções sonoras serem músicas; 7) Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, jingles, músicas para dança, etc.; 8) Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical; 9) Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

3

Compreensão da música como produto cultural e histórico: 1) movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade; 2) fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiатеcas, etc.); 3) músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções; 4) transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música; 5) a música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos; 6) os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas; 7) músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e países, consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade; 8) pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

CONTEÚDO DE MÚSICA
(Ensino Médio)

Item	Conteúdo
1	Arte como expressão, comunicação e representação individual: 1) realizar, individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas: em música, pela utilização de vozes ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, trabalhando com improvisações, composições e interpretações; 2) registrar trabalhos próprios e de artistas: em artes visuais, música e dança, por exemplo, pela representação e pelo registro de formas visuais, audiovisuais, sonoras, e do movimento a partir de uma intencionalidade pessoal, buscando refletir sistematicamente sobre o próprio processo de trabalho e suas associações aos de outros (colegas e artistas); em música, ainda, este conteúdo é desenvolvido ao se utilizarem formas de registro gráfico, convencionais ou não, na produção e na leitura de partituras.
2	Compreensão e utilização de técnicas, procedimentos e materiais artísticos: 1) em música, entre outras possibilidades, pode-se propor a construção e a experimentação de instrumentos musicais, convencionais ou não, a partir de pesquisa de diversos meios e materiais, naturais ou fabricados.
3	Elementos das linguagens da arte e suas dimensões (técnicas, formais, materiais e sensíveis): 1) em música, por exemplo, elementos como estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre e dinâmica podem ser incorporados do ponto de vista técnico, formal, material e sensível;
4	Apreciação na compreensão e na interpretação da arte: 1) este conteúdo orienta-se à fruição, à análise e ao estudo das produções de arte, como meio de construção de teorias ou ideias próprias, em articulação com os saberes socialmente construídos sobre arte em diversas culturas.
5	Pesquisa como procedimento de criação artística e de acesso aos bens culturais: 1) este conteúdo associa a pesquisa, como postura investigativa contemporânea, tanto à produção da arte quanto à reflexão sobre ela.
6	O mundo natural e o cultural como fonte de experiências sensíveis, cognitivas, perceptivas e imaginativas: 1) em música, por exemplo, sonoridades percebidas em distintos ambientes – urbanos (cidades e ruas) e naturais – ou estímulos visuais ou táteis podem orientar a experimentação, a improvisação e a composição: criar a partir de sons de pássaros, incluir nas composições o ritmo percebido na movimentação das águas dos rios etc.
7	Fontes de documentação, preservação e difusão da arte: 1) espaços de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais e acervos de arte de instituições formais e não formais (museus, mostras, bibliotecas, vi-

Quadro 2. Conteúdo de música: PCNEN Artes, Ensino Médio
(Ferraz; Iavelberg, 2015, p. 197-199).

7 (cont.)	-deotecas, exposições, feiras, ateliês) são sistemas a serem conhecidos e frequentados na produção e apreciação de arte.
8	Diversidade de manifestações artísticas: 1) trata-se de desenvolver a compreensão das diferentes manifestações artísticas – pintura, escultura, gravura, artesanato, artefato, arquitetura, cinema, vídeo, fotografia, tevê, infoarte, performance, teatro, dança, rituais, festas populares, jogos – como variadas formas de criação humana, associadas a fatores ligados ao desenvolvimento tecnológico científico, às tradições culturais, étnicas, sociais, a concepções de mundo.
9	Valor da arte na sociedade, em diferentes culturas e na vida dos indivíduos: 1) a observação, a pesquisa e o reconhecimento da importância de obras de arte, de produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (no plano regional, nacional e internacional) e em diferentes períodos da história, considerando variados contextos.
10	Interfaces da arte com os demais conhecimentos: 1) a associação entre arte e outros saberes, evidencia-se quando a elaboração, a apreciação e a interpretação de obras artísticas realizam-se em interação com as demais áreas do conhecimento do currículo. Por exemplo, trabalhos de observação e percepção de elementos naturais que ressaltam as formas geométricas ou as ordenações matemáticas presentes na natureza propiciam a interação entre arte e matemática, conteúdos dessa disciplina, como perspectiva, por exemplo, também pode ser abordados e exercitados em trabalhos de criação artística pelos alunos.

61

Quadro 2. Conteúdo de música: PCNEN Artes, Ensino Médio (cont.).

CONTEÚDOS E HABILIDADES

1) **Contexto e prática:** (EF15AR13). Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF69AR16). Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17). Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18). Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19). Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

Quadro 3. Objetos de conhecimento e habilidades: BNCC Artes,
Ensino Fundamental (Brasil, 2017)

2) Elementos da linguagem: (EF15AR14). Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF69AR20). Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais

3) Materialidades: (EF15AR15). Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF69AR21). Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

4) Notação e registro musical: (EF15AR16). Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (EF69AR22). Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

5) Processos de criação: (EF15AR17). Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (EF69AR23). Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Quadro 3. Objetos de conhecimento e habilidades: BNCC Artes,
Ensino Fundamental (cont.)

Mesmo a música estando presente no ambiente escolar e os conteúdos propostos na legislação mencionarem o ensino de temas específicos do campo da educação musical, as consequências da polivalência instituída pela LDB n.º 5.692/71 através da Educação Artística ainda são presentes na formação do currículo atual de forma que “o ensino de música passa a ser visto não mais com o *status* de *disciplina curricular*, mas, sim, como atividade de expressão, ao lado das demais linguagens artísticas” (Esperidião, 2012, p. 218). Os interesses dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e suas práticas realizadas na escola, acabam se dividindo entre o pedagógico e artístico, reforçando o conflito entre as ambiguidades

des e contradições consequentes da condição legal e pelas expectativas estabelecidas por alunos, professores e gestores sobre o ensino de música.

Em outras palavras, de um lado compreende-se que o conteúdo de música deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades de criação, apreciação e fruição dos alunos com foco nas vivências e experiências estéticas musicais, que são proporcionadas na escola sem necessariamente precisar focar no ensino da leitura e escrita de partituras, técnicas e práticas de canto ou de instrumentos, como em um conservatório ou escola tradicional de música, por exemplo, ou mesmo ter um professor com formação específica na área, pois por ser a música uma prática social os diversos profissionais atuantes nessa área, mesmo sem formação, estão habilitados para fazê-lo.

Desse modo, as atividades musicais não estão voltadas para objetivos propriamente musicais, pois visam, principalmente, (a) acompanhar atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) auxiliar o processo de alfabetização; (c) acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) preparar apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos da escola (Penna, 2008, p. 132).

63

Do outro lado, acredita-se que as vivências e experiências musicais dos alunos devem conter o ensino de assuntos específicos de música e que, somente através da aplicação desses conteúdos, as capacidades de criação, de apreciação e de fruição dos estudantes sejam plenamente desenvolvidas, acabando por desconsiderar as possibilidades de aprendizagem musical por meio das experiências socialmente difundidas pela mídia (Bastian, 2009) ou pelos saberes populares.

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino “sério” de música. [...] No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas. *Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino* (Penna, 2008, p. 124, grifo nosso).

Em resumo, a falta de equilíbrio sobre os objetivos do ensino de música na escola e a falta de reconhecimento da música como área do conhecimento fazem com que a educação musical perca sentido e a qualidade das aulas acabe sendo comprometida. Embora os documentos normativos afirmem a necessidade das escolas exercerem o desenvolvimento do ensino de teatro, música, dança e artes visuais “por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas”, e que “o princípio das especificidades das linguagens artísticas pressupõe a superação da prática polivalente que marcou a experiência da Educação Artística” estabelecida pela LDB n.º 5.692/71 (Brasil, 2006, p. 202), notamos que a realidade escolar se opõem as propostas normativas.

Então, percebemos que para compreender o significado de uma educação musical de qualidade para as escolas públicas é preciso pensar no *porquê* e *como* ensinar música. Assim como refletir sobre a função da música na formação global do aluno e de qual forma a música pode contribuir para o espaço escolar buscando superar a visão utilitarista historicamente estabelecida à música. De acordo com Esperidião (2012, p. 211), essa dicotomia da educação musical está ligada ao fato de como os educadores e as instituições “[...] a compreende como uma atividade, uma prática, ou um recurso didático para o desenvolvimento de conteúdos de outras disciplinas no contexto escolar, salvo exceções”.

A escola como um lugar para aprender música

A escola é um espaço de convivência social. Ela dá aos alunos a condição ideal para que possam aprender em conjunto, partilhar experiências, dividir conhecimentos, interesses e opiniões. É na escola que os alunos têm contato direto com os grupos sociais com os quais desejam se relacionar. Esses grupos podem ser identificados por diversas características, sendo a música um elo sociocultural entre eles (Brasil, 1998).

De acordo com Tavares & Cit (2013, p. 74-75), a influência da “música difundida pela indústria cultural e pela mídia, ou seja, daquelas que tocam constantemente nas rádios, daquelas cantadas por grupos que aparecem

na televisão”, entre outros é um dos elementos que orienta a participação das crianças e adolescentes nos grupos sociais da escola. Entretanto, a escola, como um lugar que possibilita a aprendizagem musical, “deveria ir além do que se apresenta no cotidiano, proporcionando mais do que as rádios ou os grupos famosos. Ela deveria ampliar e aprofundar os conhecimentos musicais” dos estudantes.

O contato com a música no ambiente escolar deve ser visto não somente como um recurso didático para a aprendizagem dos conteúdos e das disciplinas, mas valorizado pelo seu potencial sobre o desenvolvimento das dimensões humanas,¹³ compreendendo o aluno como pessoa, “complexo, e que possui infinitas dimensões que, ao longo da humanidade, foram sendo integradas no seu ser” (Scopinho & Daniel, 2013, p. 92).

Comumente, costumamos nos referir ao conhecimento musical como um conteúdo cujo estímulo está prioritariamente focado na possibilidade de descontração. Fonterrada (2008), em conjunto com outros estudiosos, pensa que devemos olhar para a música de outra maneira e não sob a observação ingênua da sua finalidade como uma diversão ou entretenimento. Para ela, “o que existe em educação musical não se apresenta como musical, mas como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos, sem tocar na ideia de música como conhecimento” (2008, p. 12-13).

Se levarmos em consideração os aspectos científicos e específicos da música, vamos perceber que além das características da diversão e do entretenimento, que tornam tanto as aulas e conteúdos das demais disciplinas como o ambiente escolar mais leves e suportáveis para os estudantes, também temos toda uma gama de estímulos intelectuais, incluindo múltiplas inteligências, quociente intelectual (QI), quociente emocional (QE), dentre outros (Bueno, 2011), que podem ser trabalhados musical-

¹³ Na visão humanista, a pessoa humana, constituída em um contexto histórico é única, irrepetível composto pela associação das dimensões espiritual, biológica, psicológica e social. Essa condição é mediada pela ética através do exercício da cidadania por meio da consciência, do amor, da liberdade e do direito humano (Scopinho & Daniel, 2013).

mente pelos professores para melhorar o desempenho global dos alunos. Para Ilari (2013, p. 26), “o desenvolvimento musical pode ser compreendido hoje como um processo recursivo e multidirecional, que se baseia em constantes reorganizações do conhecimento musical através da superação de limites específicos e abstratos”.

Para entender melhor a importância da educação musical na escola, precisamos lembrar que, durante toda a nossa vida, a música se faz presente de forma direta ou indiretamente (Zagonel, 2013) e o convívio com a cultura musical, na sociedade em que estamos inseridos, influencia, sobremaneira, nosso comportamento. A esse respeito, Fonterrada (2008) entende que o reconhecimento do valor da música, em um grupo social, está diretamente ligado ao reconhecimento da educação musical. Essa condição é determinante para a inserção ou exclusão da música no currículo escolar. “Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional” (Fonterrada, 2008, p. 13).

66

Embora tenhamos o conhecimento dos efeitos da educação musical sobre o ser humano, os resultados obtidos pelos pesquisadores raramente são levados em conta quando se trata das políticas públicas de aplicação pedagógica para a música na escola como elemento constitutivo da formação humana. Bastian (2009, p. 33) afirma que:

No que diz respeito ao campo da música, só mui lentamente os responsáveis começam a compreender que o envolvimento com a música, possivelmente desde a mais tenra infância, tem comprovados efeitos positivos no desenvolvimento dos jovens.

Por essas razões, consideramos que duas coisas são fundamentais para o sucesso da aplicação do ensino de música na escola. A primeira consiste na capacidade do governo e das instituições de ensino em reconhecerem de fato a necessidade dessa disciplina e curricularizá-la, atribuindo-lhe espaço e tempo justos junto às demais disciplinas do currículo escolar, organizando os estudos dos seus conteúdos específicos através das etapas escolares de ensino de acordo com a formulação de objetivos educacionais claros e bem definidos para a área.

A segunda consiste em reconhecer a necessidade da contratação de professores especializados, conhecedores de saberes pedagógico-musicais específicos, uma vez que é preciso lidar com o ensino de música na escola, aproveitando ao máximo as potencialidades da disciplina e dos alunos, assim como realizar a capacitação e qualificação dos profissionais não-especializados que já atuam na área.

Saberes pedagógicos-musicais

Esperidião (2012, p. 102) afirma que “em nosso país, a tradição do ensino musical denuncia a prevalência de uma formação técnico-instrumental, determinada pelo paradigma da racionalidade técnica, produzindo consequências na transmissão e apropriação dos saberes musicais”. Esperidião também apresenta oito saberes pedagógico-musicais mais significativos utilizados por docentes brasileiros, que podem ser aplicados na escola e que ela considera passíveis de uma reflexão profunda para a formação de um perfil educativo musical humanizado. São eles:

- a) Os saberes pedagógico-musicais mais valorizados são aqueles adquiridos a partir da experiência artística, da vivência musical e da ação pedagógica do músico-professor;
- b) Existe a necessidade de sistematização dos saberes que constituem o conhecimento pedagógico-musical e o cotidiano profissional dos educadores musicais;
- c) É nítida a falta de articulação entre os saberes veiculados nas instituições de Ensino Superior de Música e os saberes do cotidiano dos educadores musicais;
- d) A formação pedagógica deve privilegiar a reflexão sobre a ação pedagógica;
- e) A formação pedagógica deve estar articulada a práticas docentes contextualizadas;
- f) É necessário haver mais integração entre teoria e prática na formação do educador musical;
- g) O desenvolvimento do conhecimento pedagógico, por meio da realização do projeto de pesquisa, deve estar relacionado, especificamente, com a prática docente dos licenciados;
- h) Há grande valorização do fator temporalidade e do significado da experiência do desenvolvimento da carreira profissional do docente de música (Esperidião, 2012, p. 104).

Conscientes da importância da música para o ser humano e certos da relevância que tem os trabalhos de pesquisa realizados no campo da arte-educação e da educação musical, apoiamo-nos nas pesquisas realizadas pelos autores referenciados neste estudo e em outros teóricos dos campos da música e da pedagogia para sustentar o discurso apresentado. Assim, compreendemos que na escola, os processos de ensino-aprendizagem necessitam de “mudanças dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem” (Ceccon, 2013, p. 88). Podemos dizer, então, que se faz necessário superar os discursos dos governantes em prol da redução de custos com a educação e a favor da materialização de retornos sobre os valores investidos, que apenas acentuam as desigualdades sociais, por meio de políticas que visam fornecer apenas o básico para a educação das camadas mais pobres.

68

O que temos visto, em muitos casos, são professores de música que se esforçam para dar aos seus alunos uma música que diverge do contexto para o qual deveriam estar preparados. A prática instrumental e o canto na escola acabam sendo sufocados pelos cortes orçamentários, motivo pelo qual nos unimos ao grito bastiano: “um instrumento musical para cada estudante” (Bastian, 2009, p. 18). Zagonel (2013, p. 33) afirma que, entre as grandes mudanças em termos de ensino de música ocorridas no final do século XIX e início do século XX, destacam-se “as concepções de ensino, que passam a ver a educação musical como um direito de todos, e não apenas como um privilégio de poucos (daqueles talentosos filhos das famílias abastadas, que tinham condições de estudar com um instrumento musical)”.

O ensino coletivo¹⁴ de música na escola

De acordo com Oliveira (2016, p. 19), o ensino coletivo de música vem sendo popularizado através da literatura sobre o ensino de instrumentos musicais. Aprender música em conjunto é, sem dúvidas, muito mais

¹⁴ Ensino coletivo de música é o termo atual utilizado para o Ensino coletivo de instrumentos musicais (Oliveira, 2016).

interessante, produtivo e significativo para os alunos em qualquer nível. Essa coletividade permite que aprendam uns com os outros e entendam, na prática, as relações de independência e interdependência que existem entre os praticantes da música em coletivo, desenvolvendo habilidades intrapessoais, interpessoais, emocionais e dialógicas.

Ao estudar música coletivamente na escola, os alunos criam vínculos sociais, perdem a inibição e ganham confiança uns nos outros, nos agentes escolares e em si próprios. Estudos realizados por pesquisadores em todo o mundo constataam que:

Não importa em que currículo da música ou da educação musical alguém se esforce: a familiaridade com a música contribui para que as crianças e os jovens, em sua compreensão e em seu agir, também sejam capazes de ver suas perspectivas no espelho das perspectivas dos demais. Nos espaços da música se pode aprender a relativizar as próprias posições e introduzi-las na totalidade do jogo, em nossa opinião, mais amplamente do que no esporte ou em outras atividades exercitadas conjuntamente (Bastian, 2009, p. 82-83).

Assim, é fundamental que a escola proporcione o ensino de música por meio de práticas coletivas em que existam metas e objetivos em comum a serem conquistados coletivamente. Um grande aliado nesse processo são os concursos e festivais estudantis de música. Zagonel (2013, p. 30) compreende, por um lado, que “[...] quanto mais e intensa for a vivência musical do indivíduo, mais apto ao entendimento da música em geral ele estará e mais facilmente conseguirá desenvolver critérios de julgamento”. Por outro, Oliveira (2016, p. 5) segue o mesmo pensamento quando sugere que,

no ensino de Música, um olhar que se prenda apenas a aspectos reprodutivistas da música corre o risco de perder os seus aspectos concretos e discursivos. Corremos o risco de não proporcionar momentos facilitadores para a compreensão musical em seu nível discursivo.¹⁵

No ensino coletivo de música, os alunos reagem aos estímulos musicais proporcionados pelo professor. Na busca por alcançar objetivos comuns,

¹⁵ Oliveira (2016) entende como nível discursivo da música a própria concretude da língua capaz de produzir efeitos de sentido, a nível dialógico, considerado o contexto cultural, social e históricos do ambiente de produção.

estabelecidos para o grupo, encontram formas variadas de cooperarem entre si, passando a desenvolver caminhos de aprendizagem diferentes dos tradicionalmente aplicados nas escolas, ajudando os colegas com mais dificuldades nas atividades em que o grupo precisa melhorar. O que acaba sendo gerado nas escolas, onde há atividades de ensino coletivo de música, são alunos humanizados, mais cooperativos e empáticos. De acordo com Bastian (2009, p. 65), “a prática conjunta da música faz decair claramente os comportamentos de rejeição das crianças”.

A partir das possibilidades dialógicas geradas no ensino coletivo de música, em que os alunos interagem entre si, tendo na música a centralidade dos diálogos, socializando com a linguagem musical, atribuímos ao ensino desta um sentido mais amplo condizente com as suas características disciplinares. Em outras palavras: “em seu nível concreto, discursivo, onde dependo do outro para tocar, tendo como referência o tocar do outro, pronunciando minha fala/toque a partir da fala/toque dele, dialogando musicalmente com ele, com os enunciados musicais pronunciados” (Oliveira, 2016, p. 98).

70

Considerações finais

O aprendizado da música é um deleite que se particulariza em cada ser humano e, ao longo da história, sabemos que não há uma civilização cuja existência tenha ocorrido sem a presença da música. Desde a era dos grandes filósofos, a música é considerada “objeto essencial para todos os que refletem sobre a realização humana” (Bueno, 2011, p. 35). Assim, ela proporciona o desenvolvimento de valores éticos, morais, espirituais, psíquicos e sociais das comunidades e cabe aos governantes promover a acessibilidade pública à música.

Não obstante, as dificuldades dos governantes em promover políticas públicas e uma educação musical de boa qualidade, para as camadas mais pobres, refletem-se nitidamente na formação cultural e artística dos nossos alunos. A compreensão dos órgãos oficiais, responsáveis pela educação, é de que as outras disciplinas suscitam maior importância

e significado como, por exemplo, a informática, deixando o ensino de música nas escolas à revelia. Além disso, a perda do foco na contratação de professores e na definição dos objetivos do ensino de música acentuam os problemas referentes aos cumprimentos das demandas legislativas por parte das escolas.

Infelizmente, embora a música esteja presente na escola, a prática musical sofre com a influência da indústria e da mídia, motivo pelo qual é necessário que a comunidade educacional brasileira reflita sobre o valor da música para a sociedade, buscando estabelecer a educação musical como uma disciplina escolar capaz de conduzir os alunos a alcançar conhecimentos de música aprofundados que lhes permitam ter discernimento sobre a área. Por fim, é consideramos ser fundamental a formação, a capacitação e a contratação de profissionais com conhecimentos de educação musical especializados para a efetivação de um ensino de música que possibilite não somente o aprendizado através da apreciação e reprodução de obras em períodos festivos, mas que estimulem as capacidades criativas dos alunos em relação ao aprendizado da música.

71



Referências

Bastian, Hans Günther. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2009.

Brasil. *Portaria n.º 300, de 7 de maio de 1946*. *Diário Oficial da União*, 14 de mai. 1946.

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Brasil. “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. In: *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

Brasil. *Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

Brasil. *Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 6-14. Disponível em: shorturl.at/AFPUZ. Acesso em: 23 jan. 2021.

72 Brasil. *Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13278.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

Brasil. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: shorturl.at/fyU45. Acesso em: 26 jan. 2021.

Bueno, Roberto. *Pedagogia da música*. Jundiaí: Keyboard, v. 1, 2011.

Bueno, Roberto. *Pedagogia da música*. Jundiaí: Keyboard, v. 3, 2012.

Ceccon, Claudius. *A vida na escola e a escola na vida*. 43. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Dória, Lilian Fleury. *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Esperidião, Neide. *Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema*. 1. ed. São Paulo: Globus, 2012.

Ferraz, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; Iavelberg, Rosa. “Arte”. In: *Brasil PCN ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: shorturl.at/eglJX. Acesso em: 26 jan. 2021.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Eletrônico Aurélio Versão 5.0*. 3. ed. São Paulo: Editora Positivo, 2019.

Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

Fucci-Amato, Rita. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

Garrido, M. S.; Nascimento, W. D. D. “Reflexões sobre os desafios do ensino de música no Brasil e a formação polivalente em arte-educação”. In: *Anais da VI Semana Internacional de Pedagogia: Pedagogia em MovimentoUS, aproximações entre universidade e sociedade*, Maceió, 10-14 dez. 2018.

Holler, Marcos Tadeu. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

Ilari, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um Livro para pais, professores e aficionados*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Jacobino, Ana Marly de Oliveira. *Um pouco de história do Maestro Fabiano Lozano*. Recanto das Letras, 06 out. 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1851407>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Mariz, Vasco. *Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro*. 11. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

Nascimento, Sônia de Almeida do. *Ensino de Música na educação básica: Estudo Analítico de Dados e Contribuições*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em: shorturl.at/bflw5. Acesso em: 28 jan. 2021.

Oliveira, Pedro Augusto Dutra. *Educação musical e humanização*. Batatais: Claretiano, 2016.

Penna, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Scopinho, Sávio Carlos Desan; Daniel, Eugênio. *Antropologia, ética e cultura*. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2013.

Tavares, Isis Moura.; Cit, Simone. *Linguagem da música*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Zagonel, Bernardete. “Metodologia do ensino de música”. In: Dória, Lilian Fleury. *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MARCEL SILVA GARRIDO

Graduado em Música pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi professor de música do Colégio Adventista de Maceió, atuando atualmente como regente do Coro Universitário, projeto Coro Pedagógico do Programa de Extensão da UFAL, Campus do Sertão, onde rege os coros pedagógicos Encantus, Acauã e Delmiro Gouveia. Desenvolve trabalhos de pesquisa em arte-educação, canto coral, técnica vocal, história e teoria da música. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2526-1795>. E-mail: marcel.garrido@delmiro.ufal.br

MÁRCIO FERREIRA DA SILVA

Doutor e Mestre em Letras Universidade Federal de Alagoas, é Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió (FAFIMA-CESMAC). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão (Delmiro Gouveia), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Literatura Alagoana (NELA), com ênfase em narrativas de autores alagoanos. Foi Coordenador do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2014-2017, desenvolvendo atualmente pesquisa de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2021-2022). E-mail: marcio.silva@delmiro.ufal.br

Delmiro Gouveia, a escola e o ensino obrigatório de música

*Franciele Gomes Alves, Lilian Figueiredo Voss,
Marcel Silva Garrido¹*

RESUMO: O estudo tem como objetivo investigar a realidade da educação musical e do ensino obrigatório de música no contexto escolar da educação básica estadual de Alagoas, com foco no município de Delmiro Gouveia. Utiliza-se como procedimento a pesquisa bibliográfica com base nos trabalhos de Fonterrada (2008), Esperidião (2012), Penna (2008), entre outros. Salienta-se que cursar música na educação básica é um direito legal de todo aluno, porém é historicamente negligenciado por diversas justificativas que vão desde a falta de conhecimentos específicos em função da formação docente até falta de recursos específicos. Apresenta-se ainda o projeto Coral Pedagógico: Educação Musical e sua relevância para a educação musical no âmbito estadual alagoano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino musical. Legislação. Educação. Música. Escola.

ABSTRACT: The study aims to investigate the reality of music education and compulsory music education in the school context of the state elementary education of Alagoas, focusing on the county of Delmiro Gouveia. Methodology involves bibliographic research based on the works of Fonterrada (2008), Esperidião (2012), Penna (2008), among others. It is stressed that studying music in elementary education is a legal right of every student. Nevertheless, it has been historically neglected by several justifications that range from the lack of specific knowledge due to teacher training to the lack of specific resources. It is also presented the project Pedagogical Choral: Musical Education and its relevance for musical education in the state of Alagoas.

KEY-WORDS: Music education. Legislation. Education. Music. School.

O presente estudo foi elaborado a partir de pesquisas e experiências do Núcleo de Expressão Artística (NEART), da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, realizados por meio do projeto Coral Pedagógico: Educação Musical (CPEM), apresentando o cenário da educação pública no município de Delmiro Gouveia (Alagoas) e contex-

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

tualizando com as Leis n.ºs 11.769/08 e 13.278/16, que determinam a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A educação musical na escola está prevista na Lei n.º 9.394/96, e em função da Lei n.º 11.769/08 exige-se a inserção da música na matriz curricular das instituições de ensino como conteúdo obrigatório na educação de nossos alunos, proporcionando-se múltiplas experiências no campo artístico. Destacamos a importância do estudo deste campo, uma vez que trata-se de área de cunho sociocultural, podendo ser ministrada tanto pelo profissional especializado, como por profissional sem formação específica, contribuindo através da interdisciplinaridade a partir do entendimento da Mensagem de Veto n.º 622, de agosto de 2008, a respeito do Art. 2º da Lei n.º 11.769/08.

Foi utilizado como procedimento metodológico de pesquisa o estudo bibliográfico, com recurso a diversos autores do campo da educação e pedagogia musical, entre os quais Fonterrada (2008), Penna (2008), Esperidião (2012), Mantovani (2015), Ferreira (2017) e Tavares & Cit (2013), além dos sites QEd² (2018) e da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC, 2017), que possibilitaram um respaldo da fundamentação teórica do referido tema. Ao longo do texto, discute-se a relação entre as modalidades de ensino regular e integral das escolas delmirenses, abordando suas particularidades e distinções, averiguando as instituições com foco nas escolas estaduais a partir da infraestrutura, currículo, quantitativo do alunado e ponderando se essas instituições estão preparadas com profissionais capacitados e/ou qualificados para cumprir com a obrigatoriedade legal no ensino musical. Os dados colhidos nos sites da SEDUC-AL e QEd² fazem compreender que o sistema estadual de educação do Estado de Alagoas é hierarquicamente inflado, percebendo-se também que as escolas integrais, por receberem altos investimentos por parte do governo

² O site QEd² (<https://qedu.org.br/>) disponibiliza aos internautas o acesso à dados educacionais das escolas desde número de matrículas, infraestrutura das escolas, taxas de aprovação, abandono e atraso escolar para quase 200 mil escolas públicas e privadas (QEd², 2018).

estadual, são as que têm melhores condições de cumprir as exigências das leis federais devido a sua infraestrutura, carga horária e matriz curricular.

No que segue, apresentamos um breve histórico sobre o ensino de educação musical no Brasil, das décadas de 1930 e 1940 até os dias atuais, analisando os desdobramentos do conteúdo de música na escola no decorrer do tempo e a forma como este ensino se desenvolveu face às exigências legais.

Diante das inúmeras possibilidades e benefícios que a música pode trazer ao ensino público, sendo necessário que cada instituição discuta com todo o corpo escolar, como este ensino pode ser implantado no currículo, ponderando se há profissionais capacitados e/ou qualificados, recursos e projetos, entre outros aspectos de importância capazes de proporcionar o ensino significativo em sala de aula (Tavares & Cit, 2013). Contudo, constatamos que ainda são poucas as escolas estaduais e municipais de Delmiro Gouveia que cumprem com as demandas das exigências legais para o ensino de música.

77

Educação escolar delmireNSE

A educação escolar em Delmiro Gouveia é constituída por escolas públicas e particulares, com oito unidades localizadas no centro urbano³ e outras vinte e uma instaladas em povoados circunvizinhos. Estas últimas com dificuldades logísticas, por exemplo a distância do centro (cerca de 15 a 32 quilômetros), motivo pelo qual muitos alunos deixam de ir à escola em função da falta de transporte público, além das dificuldades financeiras, familiares e/ou pessoais existentes. Muitas famílias ainda passam necessidades por não ter alimento, água encanada e saneamento, entre outros serviços considerados essenciais (Gomes, 2019). Entre os alunos dos diversos níveis da educação básica que passam por tais dificuldades de acesso às escolas, existem aqueles que chegam a perder dois a três dias de aula por semana e, por essas razões, acabam desistindo da

³ No município existem quatro escolas públicas estaduais situadas no centro urbano, sendo duas delas de tempo integral.

escola passando a trabalhar nas lavouras e roçados ou trechos de obras da construção civil (Reis, 2016).

O Nordeste brasileiro tem-se caracterizado como uma área de intensos fluxos emigratórios. No cerne desses movimentos podem ser localizados alguns fatores historicamente conhecidos, como a estagnação econômica, as mais diversas manifestações de desigualdades sociais, sobretudo os elevados níveis de desemprego nas áreas urbanas da região (Oliveira & Jannuzzi, 2005, p. 140).

Os dados do relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020⁴) informam que a cidade de Delmiro Gouveia no sertão de Alagoas, possui uma área de 628,545 km² e uma população de 52.262 habitantes, com PIB per capita de R\$ 10.039,86, com um total de vinte e nove escolas municipais e quatro escolas estaduais, totalizando 9.405 alunos apenas na rede municipal (QEDu, 2018). No entanto, o acesso à educação para todos ainda é um problema recorrente, em função dos fatores anteriormente citados.

78

Organização do ensino na rede municipal

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) gerencia a rede de ensino, tanto no âmbito urbano quanto no rural e o sistema educacional em modelo regular, não aderindo ao sistema de tempo integral, como ocorre na educação estadual, havendo algumas instituições municipais que trabalham com o ensino complementar em parceria com o programa Novo Mais Educação⁵ do Governo Federal.

A maioria das matrículas está localizada na zona rural, onde algumas dessas instituições contam com um ensino multisseriado e outras com apenas os primeiros anos do ensino fundamental. Por conta da estrutura ou mesmo pela falta de professores, gera-se a necessidade de migração para outras instituições, ingressando em povoados mais próximos

⁴ Dados referente ao censo de 2017.

⁵ O programa Novo Mais Educação foi instituído em outubro de 2016 com o objetivo de melhorar o aprendizado do aluno nas escolas públicas do ensino fundamental a partir da articulação e parceria entre as secretarias estaduais, distrital e municipais da educação através da assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC).

ou mesmo em escolas do centro urbano visando a continuidade dos seus estudos.

Neste sentido, podemos analisar que devido a uma gama de instituições estarem localizadas em pontos distantes e de difícil acesso com relação ao centro urbano, torna-se o trabalho da SEMED mais complexo para manter e gerir as necessidades de cada instituição. Um dos pontos de enfoque que o município encontrou para suprir a carência de profissionais da educação nestas escolas foi a contratação de cargos comissionados, conforme veremos neste estudo, provocando a queda da qualidade da educação.

Organização do ensino na rede Estadual e o ensino obrigatório de música em Delmiro Gouveia-AL

De acordo com o Plano de Educação Estadual de Alagoas (PEE) (2015), a responsabilidade sobre o ensino é conferida à SEDUC-AL, que administra a educação no Estado a partir de uma distribuição organizacional. Nessa estrutura, a Gestão Finalística tem como uma das suas funções gerir a Coordenação Regional Estadual (CRE), compondo ao todo treze Gerências Regionais de Educação (GERE), envolvendo cerca de 277 gestores e 319 instituições no estado, atendendo às diretrizes dispostas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Alagoas, 2015). A cidade de Delmiro Gouveia pertence à 11ª GERE, sediada no município de Piranhas, e conta com quatro das vinte escolas estaduais, sendo gerida por quatro dos dezoito diretores do setor. Atualmente existem duas escolas no tempo regular e mais duas no tempo integral, todas localizadas no centro urbano, contendo cerca de 2.220 alunos matriculados⁶ (Alagoas, 2015). E dentre as quatro instituições, três já contam com ensino do conteúdo obrigatório de música.

Embora a LDB (Lei n.º 9.394/96) (Brasil, 2017) busque garantir o acesso à educação pública de qualidade para todos e a Lei n.º 11.769/08 (Brasil, 2008) obrigue o ensino de música como conteúdo da disciplina de

⁶ Dados provenientes do site QEDu do ano de 2018.

artes, percebemos que a realidade do município ainda se encontra longe de alcançar os objetivos propostos pela legislação. O tema educação é complexo e extremamente abrangente. Quando nos referimos à arte ou à música de forma específica, parece-nos que o tema se torna ainda mais complexo, pois pouco se discute o assunto, em comparação com outras áreas do conhecimento (Tavares & Cit, 2013, p. 101).

A falta de conhecimento por parte dos gestores públicos sobre a realidade estrutural e administrativa das instituições gera como consequência a ausência desta discussão junto aos colegiados e conselhos escolares, que aparentam ser uma parte dos problemas para a inserção da música no currículo escolar (Bastian, 2009). A estrutura física e os recursos materiais e humanos constituem a outra parte do desafio de suprir as necessidades de cada escola, garantindo o cumprimento da lei (Fonterrada, 2008).

80

Tal situação nas escolas públicas não é diferente: o ensino das artes visuais predomina na disciplina de Arte por diversas razões, entre as quais: a grande maioria de professores da área de Arte que atua na rede pública possui formação em Educação Artística com Habilitação em Artes Visuais; o ensino de música requer condições espaciais e estruturais específicas; os concursos públicos não conseguem atender à demanda e não abrem espaço para os licenciados em educação musical; os cursos de Licenciatura em Educação Musical foram modificados recentemente, na maior parte das universidades e as primeiras turmas de alunos egressos não dão conta de suprir a demanda. Por outro lado, a divergência de nomenclaturas dos cursos de Licenciatura em Educação Musical tem trazido informações conflitantes na elaboração dos editais de concursos públicos, muitas vezes deixando de fora o profissional qualificado (Esperidião, 2012, p. 35-36).

Todavia existem várias causas que dificultam o desenvolvimento das políticas educacionais. A contratação de professores com foco no atendimento das demandas da Lei n.º 11.769/08 se apresenta como um dos principais entraves para o cumprimento da legislação educacional no município. Os concursos públicos são, em muitos casos, postergados e substituídos por contratos de trabalho temporários que, em sua maioria, são realizados por indicação de políticos locais. Esta ação do município é pautada na Lei Federal n.º 8.745/93, cujo Art. 1º estipula que “para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os

órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei” (Brasil, 1993, p. 1).

Conforme a Lei n.º 8.745/93, o quadro de profissionais comumente escolhidos pelo governo municipal é daqueles que detêm apenas o curso Médio/Normal,⁷ que atualmente é insuficiente para desenvolver um trabalho pedagógico eficiente, prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Formação do quadro de professores na educação municipal

O quadro de servidores da educação municipal é composta por concursados e trabalhadores contratados, este último grupo representando a maioria dos profissionais ativos. Nos últimos dez anos, houve um concurso público no município de Delmiro Gouveia, ocorrido em 2015, e outro mais recentemente, em 2020. O edital do ano de 2015 esteve a cargo da Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (FUNDEPES), responsável pela verificação das provas, e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do Núcleo Executivo de Processos Seletivos (COPEVE-UFAL). Este concurso ofertou 177 vagas cabendo ao município executar a convocação e nomeação dos candidatos aprovados. (Delmiro Gouveia, 2015). O segundo edital, do ano de 2020, deu-se com coordenação do Instituto de Administração e Tecnologia (ADM & TEC) pelo cumprimento das provas, sendo a convocação e nomeação dos aprovados responsabilidade do município. Este concurso ofertou 255 vagas (Delmiro Gouveia, 2020).

No novo edital, houve um aumento significativo de vagas, mas os cargos ofertados foram reduzidos em comparação ao concurso anterior, além de não contemplar vagas para os professores formados no campo artístico. O não oferecimento pelo município de vagas para os professores nesta área é contraditória, pois sugere a inexistência da carência na educação delmirenses em relação ao ensino de artes, com o foco na

⁷ Antigo magistério.

música. Entretanto, nas grades curriculares dessas mesmas escolas municipais, não se percebe aulas de música em conformidades com a legislação vigente, nem também nenhum projeto social de ensino de música vinculado a ONGs e à SEMED. Como comenta Penna, “além disso, pelo fato da contratação de professores estar muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, é improvável encontrar vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma” (Penna, 2008, p. 130). Essa prática de contratação de profissionais para a educação acaba afetando não somente a qualidade do ensino de disciplinas obrigatórias, como a língua portuguesa e matemática, mas, também de conteúdos obrigatórios como no caso da música. Contudo, não se trata de um problema exclusivo da rede municipal de educação.

Formação do quadro de professores da educação estadual

82

Com relação aos profissionais da educação estadual, estes são selecionados por contratos temporários a partir de Processo Seletivo Simplificado,⁸ para composição do banco de dados de Professores Temporários que dura cerca de dois anos elencados nos termos da Lei Estadual n.º 7.966/18 e da Lei Federal n.º 8.666/93.⁹ Os demais contratos são os efetivos desenvolvidos perante concurso público.

Nos últimos dez anos ocorreram dois concursos públicos estaduais, o primeiro publicado em dezembro de 2013 e o segundo iniciado em dezembro de 2017. O primeiro edital foi elaborado e adimplido pelo Centro de Seleção de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE-

⁸ O Processo Seletivo Simplificado está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL), e foi criado para composição de banco de dados de profissionais, em caráter temporário de dois anos, de acordo com a administração pública em conformidade com a lei Estadual n.º 7.966/2018 e da Lei Federal n.º 8.666/93.

⁹ A Lei n.º 7.966/2018 dispõe sobre a contratação temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências no estado alagoano; a Lei n.º 8.666/93 regulamenta o Art. 7º, inciso XXI, da Constituição Federal, instaurando normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

-UNB), responsável pelas duas fases do processo seletivo: a prova escrita e a avaliação de títulos de professores (Alagoas, 2013).

O nível dos professores contratados era voltado para os profissionais com formação específica nas suas respectivas áreas. Percebe-se que houve uma ampla quantidade de vagas destinadas para professores em Artes, com cerca de 189 vagas para todo estado. Para a décima primeira GERE, estavam reservadas 11 vagas. A prova objetiva ocorreu em janeiro de 2014 e o resultado do edital foi divulgado em fevereiro do mesmo ano (Alagoas, 2013). Como comenta Penna,

a falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor para que possa assumir o trabalho pedagógico no campo da arte pode favorecer esta leitura, como também a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – como anteriormente para Educação Artística – serem muitas vezes elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens (Penna, 2008, p. 130).

O concurso público estadual mais recente, em 2017, foi regido e executado pelo Centro de Pesquisa em Avaliação e Seleção de Promoções de Eventos (CEBRASPE) utilizando o método CESPE de seleção. Logo, o CEBRASPE se responsabilizou pelas provas escritas e a SEDUC-AL trabalhou com a avaliação de títulos (Alagoas, 2017). Ao analisar o referido edital, foi observada a redução de vagas ofertadas em relação ao processo seletivo anterior. Aos profissionais da educação artística foram destinadas apenas 40 vagas, para todo Estado alagoano, e apenas 2 vagas para a 11ª GERE. A prova objetiva ocorreu em abril de 2018, e o resultado do concurso foi publicado em abril do mesmo ano (Alagoas, 2017).

83

Diferenças entre os sistemas de ensino municipal e estadual

As escolas municipais de Delmiro Gouveia têm como modalidade de ensino o tempo regular, possuindo uma educação de meio período para desenvolver as suas atividades pedagógicas. O ensino regular é uma modalidade da educação básica predominante em todo território nacional. Visa a organização e padronização do sistema educacional que abrange toda a educação básica, relacionando a faixa etária dos alunos ao nível da educação. No entanto, muitos estudantes podem sofrer algum atraso no decor-

rer do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, sendo considerado um aluno fora da faixa padrão, é ele realocado para turmas de Progressão ou Educação para Jovens e Adultos (EJA) a fim de acelerar o seu processo de aprendizagem e conseguir voltar à educação na idade certa.

A Lei n.º 9.394/96, no título III, aborda o direito à educação e o dever de educar. No Art. 4º do parágrafo §7º, regulamenta o ensino parcial no sistema de educação brasileira, com a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 2017, p. 2). Assim, um dos fatores pelos quais a educação do município não adere ao ensino integral é o fato de existir um elevado quantitativo de escolas distante do centro e sem infraestrutura apropriada, entre outros aspectos já citados, inviabilizando a mudança de modelo de ensino. Ao analisarmos a educação estadual, notamos diferenças significativas desde os seus sistemas de ensino e até suas políticas interna e externa de gestão democrática.

84

As duas escolas estaduais de tempo regular no município de Delmiro Gouveia estão também entre as suas mais antigas. A primeira instituição estadual no município foi fundada em 1943 e permanece ativa até o momento, ofertando os anos finais do ensino fundamental e médio à comunidade delmireNSE. Já a segunda escola, fundada na década de 1980, oferecia o antigo ensino Normal/Médio, finalizando esta modalidade no ano de 2015, quando mudou o seu sistema de ensino para o médio científico.

A modalidade de ensino regular tem um currículo extremamente reduzido em comparação ao integral, por conter apenas vinte horas semanais. Não é possível haver disciplina eletiva dentro deste cronograma de aula, pois neste caso o aluno precisaria permanecer algumas horas mais na instituição. De todo modo, poucos externam interesse ou disponibilidade de ampliar sua carga horária de estudos. Essa modalidade de tempo parcial pode estar presente ou não em uma instituição, dependendo de qual nível (municipal ou estadual) a escola se encontre, cabendo à cada

esfera administrativa a responsabilidade pelo sistema de ensino. Desse modo, a educação estadual na cidade de Delmiro dividiu a metade de suas instituições voltadas para o ensino de tempo regular e integral, cabendo à 11ª GERE o desenvolvimento do ensino.

De acordo com o Decreto Estadual n.º 40.207/15 (Brasil, 2015), no dia 22 de abril de 2015 o então governador de Alagoas assinou o decreto para a instauração do Sistema de Ensino Integral para as escolas públicas de ensino médio estaduais. Após cinco anos da aprovação dessa lei, cerca de 62 instituições aderiram ao sistema, assistindo a 10.506 alunos até o momento da escrita deste estudo. O município de Delmiro Gouveia detém quatro unidades escolares de nível estadual, duas escolas que aderiram ao sistema integral, e outras duas que permaneceram no sistema regular. A primeira escola aderiu ao sistema de tempo integral entre os anos de 2016 e 2017, enquanto a segunda escola aderiu entre os anos de 2017 e 2018.

Para uma escola alterar o seu sistema de ensino, a SEDUC-AL publica no Diário Oficial do Estado de Alagoas o edital intitulado PALEI: Programa Alagoano de Ensino Integral, com normativas e diretrizes do processo seletivo, publicado pela primeira vez no ano de 2016 para a escolha das treze unidades de ensino, sendo selecionada uma unidade de ensino por GERE (Alagoas, 2016). De acordo com o edital (Alagoas, 2016), a jornada média semanal deve ser de 2.250 minutos, segundo a organização do período integral incluindo o período de alimentação e o intervalo que estarão descritos no novo Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste sentido, os requisitos básicos para a escola ser aprovada no processo seletivo são:

- I) Não ser a única unidade de ensino que oferta o Ensino Médio no Município;
- II) Possuir infraestrutura mínima, com sala de professor, auditório, refeitório, laboratório de informática, laboratório de Ciências da Natureza, Biblioteca, quadra de esportes e acesso à Internet;
- III) Possuir taxa de ocupação de, no máximo, 75%;
- IV) Não ofertar o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI/MEC; e
- V) Responder o questionário online referente ao Estudo de Território, no período de 17/11/2016 a 21/11/2016, disponível no site da seduc (www.educacao.al.gov.br);
- VI) Realizar reunião do conselho escolar sobre a possibilidade ou não de adesão ao PALEI;
- VII) Planejar a oferta exclusiva do Ensino Médio até o ano le-

tivo de 2019, a partir de um plano gradativo da diminuição da oferta do ensino fundamental (Alagoas, 2016, p. 1).

Como podemos observar, o ensino de tempo integral em Alagoas é ofertado no ensino médio, no qual existe um critério importante nesse edital, que é em relação ao ambiente escolar ser amplo, desde salas, espaços de convivência e alimentação a espaços para a prática de esportes. A instituição que estiver fora dessa realidade é excluída. Para fazer a inscrição nesse edital, as unidades de ensino interessadas responderam a um questionário obrigatório *online* sobre o território em que estão localizadas; em seguida, fazem o credenciamento em suas respectivas GERES (Alagoas, 2016). Em seguida, os gestores apresentaram suas instituições pré-selecionadas à comissão gerencial e aguardam o resultado. Essa primeira seleção ocorreu em novembro de 2016. As escolas selecionadas dentro desses requisitos seriam encaminhadas à Comissão Gerencial da SEDUC-AL para iniciar os trâmites do processo de alteração do sistema de ensino. As instituições seguiriam as orientações de suas respectivas GERES por cronograma de estudos, formação e modelação do currículo, tendo um prazo de três anos para a instituição ofertar totalmente o sistema integral.

86

As escolas do município de Delmiro Gouveia, antes de concorrer no edital PALEI, precisaram construir quadras esportivas para se conformar aos requisitos básicos do processo seletivo (Alagoas, 2016). Atualmente essas instituições ofertam cinco refeições diárias, tendo uma carga horária diária de nove horas. Além de oferecer disciplinas regulares no turno matutino, ambas instituições ofertam, no turno vespertino, aulas de reforço como Mediação de Leitura, Ciências da Natureza e Matemática. Já as disciplinas eletivas são: Artes, Educação Física e Ciências da Natureza. Além de outros projetos como: PrOturma, Projeto Integrador, Território e Identidade (Alagoas, 2017). A primeira escola que aderiu a este edital, desde o ano de 2019, desenvolve o seu sistema de ensino totalmente integral, cumprindo com a normativa do edital PALEI. No entanto a segunda escola encontra-se em processo de integralização, tendo ainda o prazo de um ano para que todo o seu ensino seja redesenhado curricularmente a fim de adequar-se ao novo sistema de ensino.

Sistema de Ensino Estadual: regular *versus* integral

As escolas estaduais do município possuem cerca de 2.220 alunos matriculados,¹⁰ com 155 professores (128 concursados e 27 contratados), sendo 20 professores de pedagogia¹¹ entre contratados/concursados na comunidade. A educação estadual delmireNSE é desenvolvida a partir de dois sistemas de ensino, sendo eles: Regular e Integral. Até o ano de 2015, todas as instituições pertenciam ao tempo regular. A partir de 2016, uma escola estadual migrou para o tempo integral, e logo em seguida outra escola estadual, totalizando somente duas escolas no tempo integral. Como explicam Kamskii & Schmitz,

a escola em tempo integral se diferencia da escola em tempo parcial por diversas características, por exemplo, como anteriormente mencionado, pela possibilidade de distribuição das atividades escolares durante o dia inteiro (manhã e tarde) e de implementação de um novo ritmo para o dia escolar, em que se alternam atividades tensas e de relaxamento (Kamskii & Schmitz, 2017, p. 7).

Contudo, os aspectos de cada sistema são distintos, desde sua organização administrativa e curricular à infraestrutura. Podemos encontrar no site do QEdU dados do ano de 2018 sobre a infraestrutura e matrículas das instituições estaduais delmirenses. As escolas regulares têm, ao todo, 105 profissionais da educação, contando com concursados e contratados, enquanto as escolas integrais têm 165 profissionais da educação. Conforme os dados citados, podemos analisar que o sistema integral, por ser um ensino que prolonga a jornada escolar do aluno, demanda um número elevado de contratação de profissionais para execução das atividades pedagógicas, como explicam novamente Kamskii & Schmitz:

No que diz respeito à gestão de pessoas, a instituição de ensino vê-se diante do desafio de reorganizar os horários de professores, mas também de integrar novos atores no ambiente escolar, pois se espera que o coletivo de pessoas que atuam na escola em tempo integral se componha não apenas de professores e funcionários, mas também de profissionais de diversas áreas. Assim, nesse coletivo se juntam pessoas com diferentes graus de formação, com compensação salarial diferenciada, com variados vínculos com a escola, estabelecidos por diferentes

¹⁰ Dados provenientes do site QEdU do ano de 2018.

¹¹ Dados provenientes da 11ª GERE, município de Piranhas, SEDUC-AL.

formas de contratos (concursado, contratado, voluntário) (Kamskii & Schmitz, 2017, p. 7).

A gestão de pessoas, independentemente do quantitativo, é um desafio para os gestores e também um aprendizado proveniente da convivência entre os funcionários e docentes através de novas experiências na ação do coletivo. Com relação às matrículas das escolas estaduais, o site do QEdU (2018) confirma que, no ano de 2018, as escolas de tempo regular tiveram 848 alunos matriculados, divididos entre anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas de tempo integral tiveram 1.352 alunos matriculados, divididos entre os anos finais do Ensino Fundamental, Médio e EJA, com total de 2.220 alunos matriculados naquele ano.

88 Com relação à infraestrutura escolar no ano de 2018, o site do QEdU (2018) indica que uma das escolas estaduais de Delmiro Gouveia é a única instituição estadual que não têm acesso a dependências voltadas a pessoas com deficiência, nem biblioteca ou mesmo salas de leitura. Uma outra escola não possui nem quadra esportiva,¹² e nenhuma escola tem atendimento especial (AEE). Com relação às salas de informática, todas têm computadores e internet, logo as escolas regulares possuem 40 computadores e as de tempo integrais têm 59 computadores. Com relação ao currículo, tanto as escolas de tempo regular como a integral têm o currículo comum, no entanto, somente as de tempo integral contém disciplinas eletivas.

De modo geral, percebemos nestas comparações entre os modelos de ensino, que cada uma tem suas características específicas e similaridades. Entretanto, os prédios escolares integrais são maiores, ou mesmo mais estruturados, que os regulares. Provavelmente por terem um elevado quantitativo de alunos e seguirem os requisitos do edital PALEI para poderem desenvolver uma longa jornada de atividades escolares com êxito. Mas como o ensino de música é desenvolvido, nesses sistemas? Será que segue as legislações voltadas para a inserção do ensino musical na escola?

¹² No ano de 2018 esta escola estava construindo a quadra esportiva e por isso consta na lista do site.

Ensino de música no contexto educacional brasileiro

O ensino de música está presente no contexto educacional brasileiro desde o século XIX, mas somente tornou-se um conteúdo obrigatório na matriz curricular nacional em meados da década 1930, no governo de Getúlio Vargas, quando era desenvolvida pela disciplina de Canto Orfeônico encabeçado por Heitor Villa-Lobos. O desenvolvimento gerou uma ampliação do ensino de música no âmbito docente, levando a aumento na procura e abertura de novas instituições de formação acadêmica em Canto Orfeônico e música (Fonterrada, 2008).

Após a ascensão do ensino de música entre meados dos anos 1940 e 1950, e com a morte de Villa-Lobos em 1959, verifica-se a decadência do Canto Orfeônico (em parte pela ausência de quem continuasse a desenvolver esse projeto). A lacuna foi suprida, em 1964, pela educação musical, dando-se na década a sua substituição pela educação artística, conforme a Lei Federal n.º 5.692/71,¹³ que ocasionou a ausência da educação musical do sistema de educação por quase quatro gerações. Essa ausência gerou sérias consequências aos alunos no decorrer dos anos, que em vez de aprender as *expertises* de cada arte em específico, aprenderam as linguagens artísticas de modo generalista, superficial e acrítico (Penna, 2008).

A educação artística permaneceu em vigor até o início do século XXI, quando foi substituída por força das Leis Federais n.ºs 11.769/08¹⁴ e 13.278/16,¹⁵ responsáveis pelo regresso do ensino de música às escolas públicas brasileiras como conteúdo obrigatório, submetido à disciplina de artes, tornando-se assim uma das quatro linguagens artísticas.¹⁶ Como comenta Fonterrada,

¹³ A Lei n.º 5.692/71 afirma, em seu Art. 7º, que será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n.º 369/69.

¹⁴ A Lei n.º 11.769/08 alterou a Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

¹⁵ A Lei n.º 13.278/16 alterou o §6º do Art. 26 da Lei n.º 9.394/96, referente ao ensino da arte.

¹⁶ Referimo-nos às demais linguagens artísticas: artes visuais, teatro e dança.

o declínio da música na escola afastou o educador musical, criando-se um vale entre a música praticada na época precedente à Lei n.º 5.692/71 e a não-música da escola atual. Algumas coisas logo se evidenciam ao ouvido atento: muitos professores da escola não sabem mais cantar ou tocar um instrumento. Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. Hábitos de escuta e prática musical foram abandonados e já não fazem parte da vida escolar (Fonterrada, 2008, p. 14).

De acordo com Fonterrada (2008), a ausência da música na escola foi uma perda imensurável para a educação, pois prejudicou a experiência e a formação crítica do gosto musical de professores e alunos, que ficou assim à mercê da música midiática. Com o retorno desta linguagem em específico à educação, o professor necessitou se reinventar, por capacitação e em busca de caminhos pedagógicos que proporcionasse uma mediação entre o saber musical que despertasse o interesse do aluno e o conteúdo abordado.

90

Existe um contraponto na Lei n.º 11.769/08, que é o Art. 2º citando o texto do Art. 62 da Lei n.º 9.394/96, constando nesse parágrafo que o ensino de música seria ministrado por professores de formação específica, o que foi contudo vetado. Segundo as razões da própria lei, se essa normativa estivesse em vigor, a música, por ser de cunho social, impossibilitaria este ensino aos músicos sem formação específica (Brasil, 2008b):

Assim, o veto à formação específica na área, desde que entendido como formação em curso de licenciatura, é impróprio, pois a Lei nº 9.394/96 exige a licenciatura para ensinar na educação básica. Porém, se o veto é inadequado e a justificativa aciona interpretações diversas, o que ocorre com o ensino de música na prática? Quem é o profissional que ao longo desses anos está na escola ministrando estes conteúdos? (Alvarenga & Mazzotti, 2011, p. 55).

Neste sentido, se o Art. 2º da referida lei estivesse em vigor, beneficiaria os profissionais formados na área, e aumentaria a demanda por mais pessoas com formação específica, trabalhando o ensino de música de maneira efetiva; no entanto o problema do veto reside na própria escrita do texto, que por ser de cunho aberto e confuso ocasiona conflitos de interpretação. Já um outro aspecto do problema corresponde à oferta do ensino de música por pessoas que não tem formação específica: sabe-se que o quan-

titativo de professores de música é insuficiente para dar cumprimento à lei em todo país e necessitará de suporte de outros profissionais da educação; entretanto, não havendo exigência de formação, é perceptível que o nível de qualidade da educação em música fique reduzido e que, nas escolas onde não há professores de música, seja substituído pelos profissionais polivalentes e/ou de licenciatura específica.

Indagamos, porém: será que esses profissionais sabem trabalhar com conteúdo de educação musical? Ou trabalharão a música de maneira geral, como recurso didático e sem aprofundamento, prejudicando o aprendizado dos alunos? Apoiado nas diretrizes legais, o ensino de música deveria ser desenvolvido pelos docentes nas escolas nas duas modalidades de ensino escolar: regular e tempo integral. A legislação educacional brasileira determina, há mais de dez anos, a inclusão do conteúdo de Música na disciplina de Artes, em conjunto com suas múltiplas linguagens (artes visuais, teatro e dança), na grade curricular nacional para as instituições de educação básica, tendo em vista a facilitação do acesso às atividades de cunho musical e artístico voltadas para os alunos no âmbito escolar.

91

No entanto, para as escolas estaduais da cidade de Delmiro Gouveia, esta normativa até pouco tempo era desconhecida e algumas instituições estão trabalhando para, em breve, dar cumprimento à referida lei. De acordo com a Resolução n.º 2, de maio de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Básica define as diretrizes nacionais para o ensino de música na educação básica, que consiste nas seguintes normativas:

§ 1º Compete às escolas: I – incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; II – criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas; III – realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local; IV – organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino; V – promover a

formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; [...] VII – desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula (Brasil, 2016, p. 1).

92 Neste sentido, esta resolução determina as diretrizes para as escolas de educação básica para inclusão do conteúdo obrigatório do ensino de música na matriz curricular escolar. Desde a criação de tempo e espaços para desenvolver as aulas até a organização do quadro de profissionais, averiguando se há formados em música e pessoas com experiência ou formação continuada, além de promover projetos e ações que beneficie o ensino deste conteúdo. O problema desta resolução decorre das escolas desconhecerem essa normativa, que acarreta diversos impasses, indefinições e dicotomias devido à Arte estar atribuída a docentes polivalentes. Estes geralmente não têm, em sua formação, uma experiência pedagógica musical ou vivência pessoal pautada no campo artístico, afetando o processo de ensino-aprendizagem e priorizando, nessas aulas, as artes plásticas ou visuais por parecerem mais acessíveis (Penna, 2008). Esta realidade vai de encontro com a mesma resolução que rege sobre: “III – incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2016, p. 2).

Os profissionais que podem estar à frente das aulas de música, além do docente graduado nesse campo do conhecimento, são: o arte-educador e o pedagogo. A formação que esses profissionais possuem, contudo, ainda é muito insipiente para assumir tal conteúdo artístico, porque comumente os currículos das universidades não abrangem este conteúdo em específico, devido ao desconhecimento desta normativa pelos docentes das universidades. Por este motivo, não conseguem se aprofundar em um conteúdo artístico em específico pela justificativa de serem profissionais polivalentes e, raramente, os universitários conseguem ser musicalizados durante sua graduação. Por isso é crucial a busca de capacitação, conhecendo as especificidades da música para desenvolver um trabalho significativo em sala de aula. “O professor deve usar a música para ensinar, e nunca para

atormentar” (Ferreira, 2017, p. 9). É um desafio ensinar música na educação pública regular, pois o docente encontrará alunos que não conhecem os diversos aspectos da música, o seu multiculturalismo, a sua história no decorrer dos milênios, séculos e décadas, apenas conhecendo e consumindo unicamente o que a mídia oferta, dificultando o trabalho do professor.

É possível ensinar música em sala de aula, quando ensinada, planejada e organizada em espaço adequado em uma escola pública, promovendo no aluno o desenvolvimento artístico, trabalhando a interpretação, a corporeidade, a criticidade e a autoconfiança, atributos que são pouco utilizados no contexto escolar e até deixados de lado em nome da ordem e silêncio em sala. Já o ensino de tempo integral se distingue do regular devido à jornada escolar ser mais intensa e prolongada. A disciplina de Artes pode ser trabalhada de acordo com cada linguagem, separadamente, a depender da escola, através de disciplinas eletivas, proporcionando ao professor trabalhar a música de forma efetiva. Logo, a eletiva musical seria desenvolvida e organizada apenas por alunos que tenham o interesse de aprender o conteúdo. Como sugerem Tavares & Cit,

93

existe uma grande diferença entre contato com música e estudo da música, mesmo que esses dois conceitos se misturem e se complementem. Ter contato pode significar apenas “saber que existe”, de forma informal e não planejada. [...] Conhecer e produzir música implica sistematizações pedagógicas e, para que essas ocorram, é necessário aprofundar os estudos sobre o saber artístico musical, possibilitando aos alunos a educação dos seus sentidos e o conhecimento sobre os códigos específicos da música, por meio de atividades que incluam a apreciação e a produção musical. (Tavares & Cit, 2013, p. 61)

Devido à longa jornada escolar, os professores podem trabalhar os conteúdos específicos da área, trabalhando músicas novas sem esquecer das antigas para que o estudante não perca o interesse e o sentido pela matéria, sendo respeitado todo estilo, ritmo musical e ajudando na formação da identidade musical de cada aluno. “Por isso, não podemos nos permitir ter preconceitos em relação a determinados tipos de música só porque são diferentes daquilo que nós, atualmente, consideramos ‘agradável’” (Tavares & Cit, 2013, p. 35).

Todavia, é preciso esclarecer que a música na escola não deve estar centrada na formação de músicos, e sim na evolução musical de cada aluno nesse trabalho pedagógico. Enfatiza conteúdos voltados à música e sua representatividade histórica ao longo dos séculos, desde o estudo das obras célebres até pequenas obras que contribuíram para a realidade humana no tempo presente, proporcionando um estudo aprofundado no saber musical e oferecendo ferramentas para o aluno contemplar, criar e produzir uma sonoridade (Tavares & Cit, 2013). Neste sentido, o ensino de música está presente nas escolas estaduais em Delmiro Gouveia devido à parceria do projeto de extensão Coral Pedagógico: Educação Musical (CPEM).

Projeto de extensão Coral Pedagógico: Educação Musical (CPEM)

A educação musical na cidade de Delmiro Gouveia está presente em algumas escolas estaduais, desde o ano de 2019, através das ações do NEART-UFAL que vem realizando trabalhos e projetos de extensão nas escolas e entorno sertanejo. O NEART proporcionou aos alunos dessas instituições o reconhecimento aos valores artísticos musicais por meio do canto coral. Esta ação se coaduna com a Normativa n.º 2, de maio de 2016, visando a: “VI – estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área” (Brasil, 2016, p. 1).

Duas escolas aderiram ao projeto CPEM em 2019 e, desde então, vêm realizando trabalhos pedagógicos musicais a fim de fomentar talentos artísticos e implantar a educação musical em seus currículos. Devido ao trabalho pedagógico realizado em 2020, essas instituições de ensino implantaram em suas matrizes curriculares a disciplina eletiva intitulada “Educação Musical”. As duas instituições que aderiram ao projeto acima são escolas de tempo integral. No ano de 2020, contudo, uma escola de tempo regular aderiu ao projeto ofertado pelo NEART. Porém a música nessa unidade escolar continua apenas sendo um projeto integrador e não uma disciplina eletiva. Neste sentido, a educação musical está presente unicamente nas unidades de nível estadual por iniciativa de alguns alunos,

técnicos e professores da UFAL que se dispuseram a criar um projeto de extensão em música voltado para essas escolas do município delmirense. Vale ressaltar a aceitação do projeto CPEM pelos gestores destas instituições estaduais, sem o que dificilmente haveria uma disciplina eletiva voltado ao campo da educação musical e do ensino de música na cidade em âmbito escolar.

As aulas de música nestas escolas são desenvolvidas pelos universitários do NEART em parceria com os docentes de cada instituição. Para os alunos participarem da eletiva, precisam ser membros do coral de suas respectivas escolas. Neste contexto, o cronograma da aula ocorre uma vez na semana com duração de duas horas, sendo divididas entre momentos teóricos e práticos. Os conteúdos abordados nessas aulas versam sobre a leitura e escrita da partitura, o desenvolvimento da prática do canto, com solfejos e aquecimentos, além de conteúdo das disciplinas de história da música e da arte. Como sugere Ferreira, “a música não é desenvolvida para uma determinada atividade proposta, mas sim uma atividade proposta faz uso dos recursos que cada música pode oferecer em cada caso” (Ferreira, 2017, p. 16).

95

Portanto, o projeto CPEM não consiste apenas em desenvolver unicamente aulas de teoria musical em sala de aula mas, por meio do canto coral, realizar ensaios de repertório para apresentações em eventos escolares e afins, proporcionando o estreitamento das relações com os alunos. Consequentemente, aprendem a técnica vocal e a leitura de partituras, e cada um desenvolve o seu talento artístico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte retratam e incentivam a importância das relações dos grupos musicais com a sociedade:

Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, *shows*, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações artísticas (Brasil, 1998, p. 79).

Neste sentido, tanto nas escolas estaduais integrais como na regular envolvidas com o projeto, estão sendo desenvolvidas aulas de educa-

ção musical cumprindo com as exigências das Leis n.ºs 11.769/08 e 13.278/16. Uma das escolas participantes do projeto, e a instituição que mais aderiu e investiu em recursos para melhorar e efetivar as aulas desta linguagem artística, além de reservar uma sala, um espaço para as aulas com canto coral, também adquiriu instrumentos musicais para a ampliação do projeto, na configuração da formação de uma banda instrumental.

Uma única instituição não foi atendida, na qual onde não há o ensino de música; também não temos conhecimento de qual linguagem artística esteja sendo desenvolvida ali, embora os gestores já tenham se manifestado por diversas vezes em desenvolver o projeto CPEM.¹⁷ Logo, é importante elencar que, para a instituição implantar a educação musical, necessita de um profissional que tenha condições plenas de ministrar uma aula de música, podendo trabalhar a apreciação musical, a teoria, o ritmo, a prática e o canto, entre tantos outros aspectos. A escola precisa investir em recursos que garantam a esse docente a possibilidade de desenvolver aulas dinâmicas e expressivas que possibilitem a aprendizagem do aluno.

96

Considerações finais

Ao rever os conceitos abordados ao longo deste estudo a respeito do cenário educacional da cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas, percebemos que a educação municipal revela muitas carências, decorrentes da existência de muitas instituições (mas nem todas em bom estado estrutural), muitos profissionais formados (mas nem todos lecionando em suas respectivas áreas) e muitos contratos comissionados (realizados por critério de indicação política e não de formação), circunstância levando a uma queda na qualidade do ensino.

¹⁷ Infelizmente, devido à falta de um número maior de profissionais capacitados/qualificados para a educação e o ensino de música no NEART, a ausência de disponibilidade na agenda interna que rege a ação dos integrantes do núcleo e a distância entre a escola e a unidade acadêmica inviabilizam o atendimento as demandas apresentadas por essa escola.

No âmbito estadual, a contratação de profissionais realiza-se por meio de processos seletivos para contratos temporários e concursos para efetivos atuarem em suas áreas de formação, assim como as escolas regulares e integrais são estruturadas para atender às necessidades de cada currículo. Cientes desse cenário, para trabalharmos a música nas escolas de educação básica, consideramos que seja fundamental que o docente entenda essa linguagem como parte de um tripé, englobado primeiramente pelo campo da educação musical,¹⁸ onde está inserido o ensino de música,¹⁹ correspondendo ao trabalho pedagógico realizado pelo profissional no âmbito artístico, e a musicalização,²⁰ processo educativo-musical cuja proposta é despertar nos alunos o gosto pela música (Soares, 2020).

Um dos grandes impasses neste campo é a ausência de docentes com formação específica na área que possam subsidiar toda a rede escolar delmireNSE. Não havendo um número expressivo, os docentes de pedagogia ou de cursos de licenciatura poderiam auxiliar o trabalho artístico. No entanto, estes não tiveram em sua base de formação uma educação musical, pelo que reproduzem uma visão superficial do campo, marcada por um pensamento romantizado quanto aos sentidos que a música expressa para o ouvinte, reduzindo a mesma ao grau de exiguidade no espaço escolar.

Neste contexto, as ações realizadas pelo projeto CPEM, sob a coordenação do NEART-UFAL, vêm proporcionando às escolas estaduais a consciência da relevância do ensino em educação musical para o corpo docente das instituições participantes. É notável como a educação estadual de

¹⁸ Mantovani (2015, p. 10) define a educação musical como o campo que engloba as diversas formas de ensino de música, não abrangendo somente a musicalização, mas todos os modos possíveis de ensinar a linguagem musical.

¹⁹ Entendemos que o ensino de música seja a parte específica do processo de educação musical por abranger conhecimentos específicos de música, tais como a notação musical e a prática instrumental ou de canto; neste sentido, a formação docente polivalente revela deficiência em função da falta de aprofundamento.

²⁰ Mantovani (2015, p. 15) define a musicalização como um processo inicial da educação musical como um todo, no qual o aluno, criança ou adulto, passará por diversas experiências que desenvolvam seu conhecimento e sensibilização musical.

Delmiro Gouveia tem conseguido assim aderir ao cumprimento das Leis Federais n.^{os} 11.769/08 e 13.278/16, despertando em seus alunos o desejo pelo ensino música com todos os seus desdobramentos.



Referências

Alagoas (Estado). *Plano Estadual de Educação PEE 2015-2025*. Maceió: [s.n.], 2015.

Alagoas (Estado). Alagoas (Estado). *Editais n.º 3, de 2 de dezembro de 2013*.

Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva nos cargos de professor e de secretário escolar. Brasília: CESPE-UNB, 2 dez. 2013.

Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/concursos/see_al_13/arquivos/edital_de_abertura_segsp.pdf

Acesso em: 21 jul. 2020.

Alagoas (Estado). *Decreto n.º 40.207, de 20 de abril de 2015*. Implantação da Escola Integral em Alagoas. Diário Oficial da União Estado de Alagoas, 22 abr. 2015.

Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9223pb>. Acesso em: 10 out 2020.

Alagoas (Estado). *Editais PALEI Programa Alagoano de Ensino Integral*. Diário Oficial Estado de Alagoas, 14 nov. 2016. Disponível em:

<http://www.educacao.al.gov.br/legislacao/editais/editais-2016> Acesso em: 23 jun.

2020.

Alagoas (Estado). *Editais n.º 1, de 28 de dezembro de 2017*. Concurso Público para Provimento de Vagas no Cargo de Professor da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 28 dez. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/2vh7fuer> Acesso em: 21 jul. 2020.

Alvarenga, C. H.; Mazzotti, T. B. *Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008*. Porto Alegre: [s.n.], 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210/188> Acesso em: 12 mar. 2020.

Bastian, H. G. *Música na escola: a contribuição do ensino de música no aprendizado e no convívio social da criança*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

Brasil. *Lei n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18745cons.htm Acesso em: 3 fev. 2021.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: [s.n.], 1998.

Brasil. *Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm Acesso em: 3 fev. 2021.

Brasil. *Mensagem n.º 622 de 18 de agosto de 2008*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/msg/vep-622-08.htm

Acesso em: 3 fev. 2021.

Brasil. *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 10 de maio de 2016*. Disponível em: <https://tinyurl.com/39hn8ebn> Acesso em: 3 fev. 2021.

Brasil. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n.º 9.394/1996*. 1. ed. Brasília: Senado Federal, 2017.

Delmiro Gouveia (Município). *Edital n.º 01/2015, de 20 de outubro de 2015*. Concurso Público. Delmiro Gouveia: Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (FUNDEPES-UFAL), 2015.

Delmiro Gouveia (Município). *Edital n.º 01/2020, de 17 de fevereiro de 2020*. Prefeitura de Delmiro Gouveia–AL: Instituto de Administração e Tecnologia (ADM & TEC), 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9ey3xn> Acesso em: 21 jun. 2020.

Esperidião, Neide. *Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema*. 1. ed. São Paulo: Globus, 2012.

Ferreira, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

100 Gomes, Aline Marques. *A cidade e a fome: um estudo na Rua Ponto Chique 3, no Município de Delmiro Gouveia*–AL. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/5822> Acesso em: 28 dez. 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Delmiro Gouveia*. [s.i.]: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/delmiro-gouveia/panorama> Acesso em: 26 dez. 2020.

Kamskii, Ilse; Schmitz, Heike. “Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230066.pdf> Acesso em 1.º dez 2020.

Mantovani, M. *Fundamentos teóricos da educação musical*. Batatais: Claretiano, 2015.

Oliveira, Kleber Fernandes de; Jannuzzi, Paulo de Martino. “Motivos para migração no Brasil e retorno ao Nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino”. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 4, p. 134-143, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/spp/v19n4/v19n4a09.pdf> Acesso em: 09 jan. 2021.

Penna, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QEDu. *Use dados. Transforme a educação*. [s.i.]: QEDu, 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> Acesso em: 20 jun. 2020.

Reis, Nerci Aparecida dos. *A migração do nordestino trabalhador rural e a educação escolar de seus filhos*. Frutal: Editora Prospectiva, 2016. Disponível em: <https://www.aacademica.org/editora.prospectiva.official/23.pdf> Acesso em: 6 jan. 2021.

Soares, Lisbeth. *Música e educação especial*. Batatais: Claretiano, 2020.

Tavares, Isis Moura.; Cit, Simone. *Linguagem da música*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FRANCIELE GOMES ALVES

Especialista em Educação Musical pelo Claretiano Centro Universitário (2021), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão (2021), atua no campo da educação musical, sendo membro do Núcleo de Expressão Artística (NEART), onde desenvolve projetos voltados para as áreas do ensino de música e canto coral em quatro escolas públicas estaduais da cidade de Delmiro Gouveia na função de consultora no Projeto Coral Pedagógico: Educação Musical. É Vice-Coordenadora do 1 Fórum Digital de Músicos (Delmiro Gouveia, 2020). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8739-2515>. E-mail: franciele.alves@delmiro.ufal.br

LILIAN FIGUEIREDO VOSS

Doutora em Educação, Mestre em Educação, Especialista em Novos Saberes e Fazeres da Educação Básica e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da UFAL, Campus do Sertão, coordenou e foi professora do Curso de Mídias na Educação, do Curso de Habilitação de Tutores e do Programa de Apoio Didático-Pedagógico ao Educador do Agreste e Sertão Alagoano (PRODPEAL). Desde 2019 é coordenadora do Curso de Pedagogia, do Núcleo de Expressão Artística (NEART) e da Brinquedoteca da UFAL, Campus do Sertão. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1695-3637>. E-mail: lillian.figueiredo@delmiro.ufal.br

102

MARCEL SILVA GARRIDO

Graduado em Música pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi professor de música do Colégio Adventista de Maceió, atuando atualmente como regente do Coro Universitário, projeto Coro Pedagógico do programa de extensão da UFAL, Campus do Sertão, onde rege os coros pedagógicos Encantus, Acauã e Delmiro Gouveia. Desenvolve trabalhos de pesquisa em arte-educação, canto coral, técnica vocal, história e teoria da música. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2526-1795>. E-mail: marcel.garrido@delmiro.ufal.br

Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola

Alan Caldas Simões¹

RESUMO: Nesta investigação, resultado de minha pesquisa de doutorado, categorizei, descrevi e analisei os comportamentos de um professor (eu próprio, como observador participante) e alunos inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical informal na escola. Como referencial teórico, utilizei os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire e Lucy Green. Utilizando como método de pesquisa a *Grounded Theory*, desenvolvi um modelo teórico que determina parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola. Este modelo sugere a necessidade de superação do *habitus* escolar, herança da Educação Bancária que permeia a formação da escola brasileira, para alcançarmos o estado de consciência crítica sobre a realidade. Acredito que o modelo teórico desenvolvido pode auxiliar pesquisadores e professores de música interessados na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, na reflexão e na avaliação de suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem musical informal na escola. Musicalidade crítica. Conscientização.

ABSTRACT: In this investigation, I categorized, described and analyzed the behaviors of a teacher (myself, as a participant observer) and students inside the informal music learning at school. As a theoretical framework, I used the works developed by Paulo Freire and Lucy Green. Thus, using *Grounded Theory* as a research method, a theoretical model was constructed which determines parameters for the analysis of teacher and students' behaviors in informal music learning in school. This model suggests the need to overcome school *habitus*, a legacy of Banking Education that permeates the formation of the Brazilian school, to reach the state of critical awareness of reality. I believe that the theoretical model developed can help researchers and music teachers, interested in the application of informal music learning at school, in the reflection and in the evaluation of their teaching practices.

KEY-WORDS: Informal music learning at school. Critical musicality. Conscientization.

¹ Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH).

O aprendizado formal em música ocorre nas instituições oficiais de ensino, que possuem uma sistematização curricular e gera, ao final do curso, uma diplomação válida como certificação oficial de aprendizado (Mak, 2007, p. 13). Por sua vez a educação não-formal ocorre em estabelecimentos não oficiais de ensino, tais com: grupos comunitários, associações e organizações não governamentais, cursos livres de música, entre outros. A Educação Musical Informal ocorre assistematicamente ao longo da vida (CEDEFOP, 2014, p. 111), entre colegas, amigos e familiares e em diversos ambientes e contextos que não são instituições oficiais de ensino e nem se enquadram como educação não formal em música.

Segundo Green (2002), os músicos populares adquirem suas habilidades musicais através de um amplo e complexo processo de aprendizagem informal em música, que envolve principalmente (Green, 2002, p. 106, 177): (a) enculturação (Green, 2002, p. 22, 68); (b) desenvolvimento auditivo (Green, 2002, p. 24); e (c) aprendizagem colaborativa ou aprendizagem em grupo (Green, 2002, p. 82-83). De forma geral, pode-se estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (Green, 2002), a saber: (a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) aprendem em grupos com afinidades e gostos comuns sem a supervisão de um professor; (d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

Seria possível aprender música na escola como os músicos populares aprendem? Utilizar esses princípios didáticos para ressignificar o papel de professores e alunos em aulas de música na escola? Pensando nisso e visando tornar o ensino de música significativo e estimulante para os adolescentes e jovens nas escolas inglesas, Green (2008) organizou sete estágios didáticos para aprendizagem musical informal na escola (Green, 2008, p. 193-194), a saber: (a) em grupos, os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação em áudio. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase,

os alunos possuem total autonomia, não recebendo influência direta do professor (que pode porém atuar como facilitador, tirando dúvidas); (b) no segundo estágio, os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor” (Green, 2008, p. 26); (c) repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (d) no quarto estágio, “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (Green, 2008, p. 193); (e) os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; (f, g) nos estágios seis e sete, todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno.

A Educação Bancária e a Educação Problematicadora

A Educação Bancária define o educando como objeto inserido no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe a ele receber passivamente os conhecimentos ministrados pelo professor (Freire, 2001, p. 20). Por isso, dizemos que “a educação bancária propõe trabalhar sobre o educando e não com o educando” (Freire, 1967, p. 97). A sua característica principal é o anti-diálogo que implica numa relação vertical de ‘A’ sobre ‘B’, onde não há comunicação, existem apenas comunicados (Freire, 1967, p. 107-108; 2001, p. 40).

105

A Educação Bancária conforma ainda o autoritarismo em sala de aula, o que não está necessariamente associado apenas às repressões físicas. Esse autoritarismo se revela no “argumento de autoridade” (Freire, 1983, p. 26), que diz que “isto é assim porque é – a técnica já o disse – não há que discordar, mas sim que aplicar” (Freire, 1983, p. 26). É esse mesmo autoritarismo que conforma o professor como um treinador e examinador de destrezas, que se preocupa mais com os conteúdos do que com os alunos. A Educação Problematicadora, conhecida também como Educação Libertadora ou Educação Dialógica, define-se como uma “educação como prática da liberdade” (Freire, 1983, p. 53), onde ocorre uma verdadeira situação gnosiológica, ou seja, onde o ato de construção do conhe-

cimento “recupera o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-o como inacabados e em construção” (Boufleuer, 2016, p. 199). Inseridos no processo educativo libertador, educador-educando e educando-educador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (Freire, 1983, p. 53).

Tais sujeitos não são passivos dentro do processo de construção do conhecimento, pois ambos no ato de problematização se encontram problematizados. Em outras palavras, a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1963, p. 13; 1987, p. 48). Portanto, seria impossível a problematização sem o comprometimento dos sujeitos, pois “ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (Freire, 1983, p. 56). Nesse sentido, o educando e o educador são ativos no processo educacional, pois a problematização se acha “inseparável das situações concretas” (Freire, 1983, p. 56).

106

Situações-limites, atos limites e inédito viável

Em termos freirianos, as situações-limites são situações que “são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo” (Osowski, 2016, p. 375). Essas são as situações que os imobilizam, ainda que não tenham consciência delas, uma situação geral que os “oprime e inibe o seu pensar e o seu agir” (Osowski, 2016, p. 375), que os torna “passivos frente às respostas que deveriam apresentar” (Osowski, 2016, p. 375). Diante das situações-limites, não cabe alternativa aos homens a não ser realizar atos, igualmente extremos, atos limites. Esses atos-limites, portanto, “são ações de substituição, fundam-se na negação do dado, no não querê-lo, e dirigem-se à criação do inédito inexistente” (Pinto, 1960, p. 283). Em outras palavras, os atos-limites implicam a não aceitação dócil e passiva da realidade (Freire, 1987, p. 51), implicam em uma ação concreta do homem em

busca do ser mais (Freire, 1987, p. 18). Nesse sentido, as ações necessárias para romper as situações-limites são chamadas de atos limites (Freire, A. M.A., 1997, p. 106, nota 1). Esses atos limites nada mais são do que as ações objetivas dos indivíduos para superarem os limites que os oprimem. Eles representam, portanto, “uma postura decidida frente ao mundo” (Freire, A.M.A., 1997, p. 106, nota 1).

O inédito viável significa “a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes” (Freire, A.M.A., 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limites, porém esse algo é perfeitamente realizável, não representando uma ilusão ou devaneio. Pode-se dizer que o inédito viável é “o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É algo que está além da *situação-limite*, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora [hoje]” (Shor & Freire, 1986, p. 94).

Caracterização da pesquisa

Durante o primeiro semestre de 2017, ministrei na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais 64 aulas, organizadas em dois Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD), dispostos em quatro turmas compostas por 28 alunos de 12 a 15 anos de idade, organizados da seguinte forma: (a) GTD 1: (i) turma A (sete participantes, quatro meninos e três meninas), e (ii) turma B (oito participantes, seis meninos e duas meninas); e (b) GTD 2: (i) turma A (quatro alunos, um menino e três meninas), e (ii) turma B (nove alunos, cinco meninos e quatro meninas). Para cada turma foi disponibilizado violão, baixo elétrico, *kit* de percussão variado (baquetas, caixa, surdo, meia lua, pandeiro, triângulo, agogô etc.), teclado e microfone. Excetuando dois alunos, nenhum tinha experiência musical anterior, e para muitos era a primeira vez que encostavam em um instrumento musical.

No GTD, os alunos experienciaram diversas práticas informais de aprendizagem musical como as realizadas pelos músicos populares (Green, 2002, 2008), a saber: (a) aprendizado em grupos; (b) aprendi-

zado por pares; (c) aprender as músicas de ouvido sem o auxílio da partitura; e (d) aprendizado sem a presença tradicional do professor em sala de aula. Dessa forma, os alunos tinham o desafio de serem os protagonistas do próprio aprendizado e construir conhecimentos musicais com o mínimo auxílio do professor, que atuaria apenas como um modelo musical, oferecendo mais orientações e sugestões de como tocar do que diretivas ou ensinando música de forma tradicional.

Utilizei alguns princípios do primeiro estágio do modelo pedagógico desenvolvido por Green (2008) para a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Assim, o aluno imerge no universo da música popular interagindo com músicas reais, ou seja, músicas do cotidiano inseridas em práticas musicais atuais. Nessa fase, o aluno escolhe a música que quer aprender, motivado pela identificação pessoal e familiaridade com estilo musical. Portanto, o aluno aprenderá a música através do processo de cópia e reprodução fundamentado na escuta atenta. Para isso, utilizará como referência o áudio da música escolhida inserido em algum suporte de reprodução, como toca discos, MP3 ou celular.

108

Nesse primeiro momento os alunos não recebem instruções ou diretivas do professor. Sem o auxílio direto do professor, os alunos aprendem em grupos, tendo no diálogo e na interação com seus pares o elemento principal de orientação. Somente no segundo estágio o professor se aproxima dos alunos, primando pela sugestão ao invés do ensino diretivo. Em síntese, no primeiro e segundo estágio, o aluno aprende de forma holística e casual, ou seja, não segue padrões de aprendizado sistematizado que vão do simples ao complexo. A sua prática é regulada pela motivação e nunca acontece por obrigação (Green, 2008, p. 25).

Nas primeiras quatro aulas, eu deixei os alunos sozinhos em sala, o que caracterizou o momento que denominei caos. Ao se verem sem a presença e orientação do professor em sala de aula, surgiram conflitos de comportamento e licenciosidade por parte dos alunos. As sete aulas seguintes representam o momento de transição onde eu aprendi a mover-me dentro da proposta informal de aprendizagem musical na escola, portanto, representa um momento de experimentação docente frente aos alunos. Nas

últimas cinco aulas, alcancei um aprofundamento maior na proposta e consegui gerar maior engajamento entre os alunos.

Referencial metodológico

Adotei como procedimento central para análise e discussão dos dados o método indutivo de pesquisa qualitativa conhecido como *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada (Strauss & Corbin, 2008). A *Grounded Theory* representa uma metodologia de natureza exploratória que visa o desenvolvimento de teorias “conceitualmente densas” (Glaser & Strauss, 1967, p. 31) a partir da análise e categorização de dados coletados em uma determinada realidade empírica. Em outras palavras, a Teoria Fundamentada significa a criação de uma teoria “[...] que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (Strauss & Corbin, 2008, p. 25). Utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: (a) entrevistas semiestruturadas; (b) questionários abertos e fechados; (c) observações participantes e análise documental; e (d) gravações em áudio e vídeo do processo de produção, experimentação e apresentação musical dos alunos.

109

Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola

A conscientização determina, em primeira instância, a mudança ou a conservação dos comportamentos docentes e discentes em sala de aula. Quando alunos e professores são expostos às práticas informais de aprendizagem musical na escola, entram em choque comportamentos pedagógicos advindos da educação tradicional e os novos comportamentos pedagógicos requeridos pela aprendizagem informal. Essa tensão pedagógica repercute de modo diferente em professores e alunos. Nos professores, esse conflito manifesta-se na relação dicotômica entre autoridade e autoritarismo. Nos alunos, esta tensão manifesta-se na relação dicotômica entre liberdade e licenciosidade. A predominância de uma categoria sobre outra influencia os diferentes comportamentos e atitudes em sala de

aula. Se, por um lado, a autoridade e a liberdade são resultados de movimentos de uma consciência crítica ou em estado de transitividade crítica, por outro, o autoritarismo e a licenciosidade são frutos da manifestação de uma consciência ingênua ou em estado de transitividade ingênua. Desse modo, a análise da aplicação das práticas musicais informais na escola deve levar em consideração esses estados de consciência, pois eles são os elementos causais que influenciam decisivamente a motivação, o comprometimento e/ou o engajamento, ou a desmotivação e descaso com a proposta. A representação esquemática na figura 1, estabelece a conscientização como categoria central do processo educacional, regulada pela dinâmica das subcategorias dominantes: Autoridade e Liberdade *versus* Autoritarismo e Licenciosidade.

As categorias Autoridade e Autoritarismo descrevem os comportamentos e atitudes docentes, perfazendo o mesmo espectro de comportamentos críticos que podem ser desenvolvidos através da Educação Problematicadora. Já as categorias Liberdade e Licenciosidade correspondem aos comportamentos e atitudes discentes, pertencendo ao mesmo grupo de

110

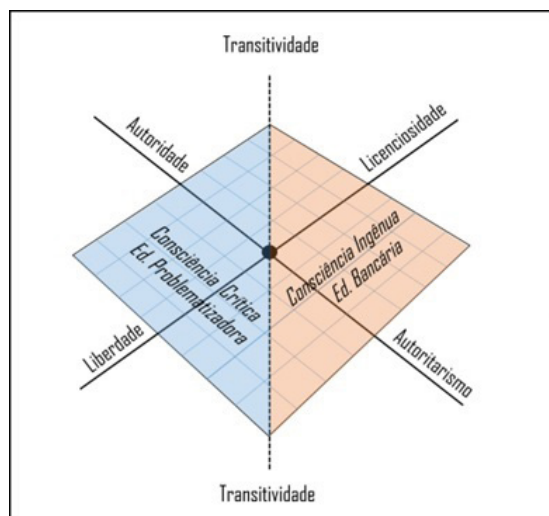


Figura 1. Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola.

comportamentos oriundos da consciência ingênua que é conformada no campo educativo pela Educação Bancária. Segundo Freire (1996):

O Autoritarismo e a Licenciabilidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a Autoridade e Liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciabilidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciabilidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (Freire, 1996, p. 54).

Tanto a passagem de um estado de consciência para outro, quanto a mudança dos comportamentos de uma categoria para outra, são mediados pela consciência transitiva, representada no esquema pela linha pontilhada que divide ao meio a figura 1. Conforme o encaminhamento do processo educacional, essa consciência transitiva poderá vir a ser uma consciência transitivo-crítica ou uma consciência transitivo-ingênua.

Esses parâmetros dos comportamentos docentes e discentes em sala de aula podem ser utilizados como referência para análise de práticas pedagógicas em contextos formais, não formais ou informais de ensino. Porém, eles são de especial importância para a análise dos comportamentos de professores e alunos inseridos em práticas informais de aprendizagem, porque tal modalidade permite, com maior intensidade, a emergência de comportamentos autônomos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essas categorias assinalam atitudes comportamentais que, embora não sejam parâmetros musicais, afetam a organização dos processos e resultados educativos-musicais alcançados pelos alunos.

III

A autoridade requer um compromisso ético que integra, de maneira harmônica, as dimensões pedagógica e política do docente. Desse modo, é assegurado o direito do indivíduo de “dizer a palavra” (Fiori, 1991, p. 56). A autoridade freiriana é formada por quatro componentes principais (Ghiggi, 2016, p. 54-56): (a) autoridade em relação ao conhecimento: refere-se ao conhecimento da atividade pedagógica em questão, e implica a capacidade para realizar elaborações conceituais e sistematizações do referido saber; (b) autoridade moral: reconhece a vocação humana ontológica para a humanização e vê no diálogo um dos instrumentos princi-

pais para transcender a condição humana; (c) autoridade pedagógica: garante condições para o compartilhamento e a produção de conhecimentos a serem analisados individualmente e coletivamente; e (d) autoridade política: cumpre a tarefa de organizar e avaliar as relações entre educação e sociedade.

Para Freire, “a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia” (Ghiggi, 2016, p. 55). Nesse sentido, a autoridade inserida nas práticas informais de aprendizagem musical na escola se organiza conforme as seguintes dimensões: (a) ética: confiança na capacidade de realização musical dos alunos: o professor deve atuar como um modelo musical frente aos alunos, atuando como um *par* em sala de aula; (b) respeito: valorização e acolhimento do universo musical dos educandos; (c) diálogo: força propulsora do pensar crítico e problematizador, estabelecendo uma vinculação real aos sujeitos; e (d) disciplina: garantia da conservação sadia do ambiente educacional propício à aprendizagem.

112

A Liberdade é um “conceito central na antropologia freiriana, em torno do qual ele constrói a sua teoria pedagógica” (Sung, 2016, p. 241). Por meio do exercício da Liberdade, o homem vai se humanizando à medida que supera as condições que o oprimem. Esta liberdade possui um âmbito individual e outro âmbito coletivo ou sociopolítico. Assim, a verdadeira liberdade “não se impõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras” (Sung, 2016, p. 241).

Situamos a liberdade como elemento chave para a expressão musical dos alunos. Quanto mais conscientes de suas próprias capacidades e potencialidades, maiores serão as chances de os alunos superarem as marcas da educação bancária e atuarem com independência em relação ao professor. Inserido em um processo informal de aprendizagem musical, a liberdade se caracteriza pelas seguintes dimensões: (a) responsabilidade: realização das tarefas, assumindo o compromisso com o próprio aprendizado; (b) limites: respeito à autoridade do professor e aos saberes

dos demais colegas; (c) engajamento: entusiasmo e motivação durante as aulas; e (d) curiosidade: exploração musical livre e sem preconceitos dos instrumentos e processos criativos. Por fim, a liberdade significa uma “conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo” (Sung, 2016, p. 243).

A categoria Autoritarismo faz oposição direta à categoria Autoridade. De certo modo o uso distorcido da autoridade pode originar comportamentos autoritários ou licenciosos. Assim, o autoritarismo é uma tendência do educador bancário que, imerso em uma consciência ingênua, possui uma “falsa consciência do mundo” (Freire, 1987, p. 43). No campo educativo o autoritarismo implica em um diálogo vertical com o educando, levando-o à passividade, ao silêncio e à obediência cega (Ghiggi, 2016, p. 56). O autoritarismo em sala de aula nega a criatividade musical dos alunos e sua identidade cultural, representando “imposição da disciplina que nega a liberdade e ausência de disciplina pela negação da autoridade” (Ghiggi, 2016, p. 57).

Desse modo, o autoritarismo inserido nas práticas musicais informais na sala de aula é conformado pelas seguintes dimensões: (a) imposição: a palavra do professor é lei inquestionável em sala de aula; (b) anti-diálogo: acirramento da posição hierárquica do educador frente ao educando. O professor detém o saber e o educando representa um vaso a ser preenchido pelo saber do professor; (c) silêncio: nega a criação, espontaneidade e liberdade musical dos alunos em sala; e (d) desrespeito: negação da identidade musical e cultural dos educandos.

A categoria Licenciosidade se opõe a categoria Liberdade. Enquanto a primeira é fruto de uma consciência ingênua, a segunda é resultado dos movimentos da consciência crítica. Assim, a licenciosidade forja-se na atmosfera do espontaneísmo e caracteriza-se pela falta de rigorosidade metódica (Freire, 1996, p. 28). De outro modo, a licenciosidade significa “a pretensão da liberdade sem limites ou acima de qualquer limite” (Ghiggi, 2016, p. 245). Vale lembrar que a liberdade necessita de limites, pois, sem tais limites, converte-se em seu extremo oposto: a licenciosidade.

A categoria Licenciosidade pode ser aplicada tanto aos comportamentos docentes como discentes. O professor que ainda não compreendeu o seu papel docente dentro da proposta informal de aprendizagem musical pode, devido a este desconhecimento, atuar predominantemente com comportamentos licenciosos ou espontaneístas. Os alunos, sem orientações pedagógicas precisas do professor sobre a proposta, podem interpretar a liberdade oferecida como um convite para a licenciosidade. A Licenciosidade, enquanto categoria presente nas práticas informais de aprendizagem musical na escola, configura-se pelas seguintes dimensões: (a) indisciplina: desorganização negativa do processo educativo tendendo ao caos; (b) irresponsabilidade: descompromisso para com o próprio aprendizado; (c) desengajamento: desmotivação e desinteresse pelas tarefas propostas; e (d) passividade: falta de iniciativa frente à realização da atividade.

114

Esse modelo sugere que, através da Educação Problematicadora, podemos superar os estados de consciência docentes e discentes, visando ao desenvolvimento da consciência crítica no campo musical. Para tal, é imprescindível a superação do *habitus* escolar, conformado pela consciência ingênua, herança da Educação Bancária (conferir seção a seguir). É importante frisar que tal modelo teórico não representa um modelo de aplicação no campo educativo, mas sim um modelo de análise que oferece parâmetros para a compreensão da experiência docente e discente junto à aplicação das práticas de aprendizagem musical informal na escola. Por fim, acreditamos que o modelo teórico proposto, *Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola*, possa auxiliar pesquisadores e professores de música na reflexão e avaliação de suas práticas docentes e comportamentos discentes em sala de aula.

A conformação do *habitus* escolar

No modelo educacional liberal conservador, a avaliação assume características autoritárias e disciplinadoras, conformando professores e alunos ao que denominei *habitus* escolar. A figura 2 sumariza alguns dos condi-

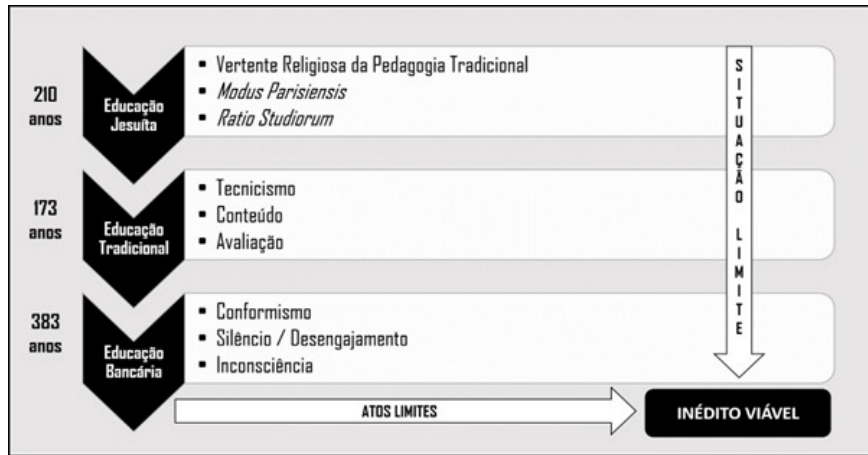


Figura 2. Condicionantes históricos do *habitus* escolar (a partir das discussões de Saviani (2013) e Freire (1987)).

cionantes históricos que conformam a escola tradicional no Brasil. O *habitus* escolar define-se pelos comportamentos e condutas dos professores e alunos, feito *habitus*, inseridos no campo escolar produzido pela pedagogia tradicional sob a égide da Educação Bancária. Tal conformação iniciou-se durante os 210 anos de hegemonia da Educação Jesuíta no Brasil (Saviani, 2013), representante da vertente religiosa da pedagogia tradicional e regida pelas normas expressas no *modus parisiensis* e na *ratio studiorum*.

Após esse período, conviveram, por 173 anos: (a) a Educação Tradicional, de natureza tecnicista, conteudista e voltada para a avaliação e preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho (Saviani, 2013); e (b) a Educação Tradicional de vertente religiosa. Após 383 anos de dominação da pedagogia tradicional, seja ela religiosa ou secular, a Educação Bancária assume contornos na prática docente e discente, levando os indivíduos a uma atuação conformista, marcada pelo silêncio (mutismo), desengajamento (resultado da consciência ingênua), foco na realização de prova e avaliações, e inconsciência frente ao papel da escola e da educação para a vida.

Embora esse legado seja combatido por diversos professores que visam o ensino problematizador e crítico em sala de aula, ele está presente no DNA e na herança da escola brasileira, apresentando-se como situação-limite que se constituiu historicamente ao longo dos séculos. Tal situação-limite requer atos limites, condutas e comportamentos que mudem essa realidade para alcançarmos o inédito viável, que seria uma educação conformada por uma pedagogia problematizadora e crítica, visando à transformação humana (Freire, 1987).

Nesse sentido, o *habitus* escolar, assemelha-se ao conceito de *habitus* definido por Bourdieu (2007), caracterizando-se como um “sistema de disposições socialmente constituído que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2007, p. 191). O *habitus* define-se como um conjunto de tendências que organizam a forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e a ele reagem. Em outras palavras, a ideia básica do *habitus* (Bourdieu, 2007) estabelece a incorporação progressiva de determinadas práticas e condutas que as vão naturalizando, constituindo-se em “‘estruturas estruturadas estruturantes’ que viabilizam a própria vida social” (Andrade, 2007, p. 105-106).

O *habitus* escolar, ou *scholarly habitus* para alguns autores (Watkins, 2005), é introduzido na criança desde o seu primeiro contato com a escola formal, onde ela aprende a sentar na carteira e prestar atenção passivamente ao que o professor está ensinando. Este é um dos primeiros comportamentos internalizados que os alunos assumem como natural no ambiente escolar, sentar e prestar atenção passivamente. Ao naturalizar-se essa postura erudita de aprendizado em sala de aula, elas se esquecem que esse não é um comportamento natural, mas sim, um comportamento aprendido nos primeiros contatos com a escola formal (Watkins, 2005, p. 547-548).

O *habitus* e o campo trabalham juntos para delimitarem as situações-limites. Em outras palavras, o comportamento dos alunos e professores

inseridos no ambiente escolar estaria limitado por tais condicionantes do campo, que se manifesta como marcas da Educação Bancária, herança do ensino tradicional. Esse tipo de tendência no campo educacional evidencia a dicotomia entre o aprendizado para a realização de tarefas, para a destreza em atividades, e o aprendizado para a vida, para a formação de cidadãos críticos. Essas são “as artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação” (Freire, 2000, p. 22).

A estrutura da escola atual, sob o lema da pedagogia tradicional e a pressão da pedagogia tecnicista, influencia o comportamento e condutas de docentes e discentes, visando à manutenção das práticas tradicionais de ensino que “estão voltadas [basicamente] para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular [ou ENEM], como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade” (Luckesi, 2002, p. 35). Portanto, é importante frisar que “as escolas não vão mudar, a menos que os valores oficiais de nossa sociedade mudem” (Small, 2016, p. 288).

É fato que 383 anos de uma pedagogia tradicional no Brasil não podem ser apagados facilmente e as escolas brasileiras, embora não estejam fadadas a essa realidade, receberam dela o seu legado negativo. A Educação Bancária, como ato domesticador, é resultado da não superação de diversas contradições no campo educacional. As principais contradições se apresentam da seguinte forma: (a) o educador é sempre quem educa, o educando é sempre quem é educado; (b) o educador é quem disciplina, o educando é sempre o disciplinado; (c) o educador é quem fala, o educando é o que escuta; (d) o educador prescreve, o educando segue a prescrição; (e) o educador escolhe o conteúdo dos programas, o educando o recebe na forma de “depósito”; (f) o educador é sempre quem sabe, o educando sempre o que não sabe; e (g) o educador é o sujeito do processo, o educando seu objeto (Freire, 1997, p. 13).

Do caos à aprendizagem

Um dos grandes problemas da pedagogia tradicional de cunho essencialista é considerar que todos os alunos são iguais (Saviani, 1987, p. 45). Inseridos em uma sala de aula formal, o professor espera que todos os seus alunos aprendam os mesmos conteúdos, da mesma maneira, no mesmo espaço de tempo, sendo avaliados da mesma forma. Nesse modelo de ensino não existe tempo e nem espaço para que os alunos manifestem a sua individualidade, pois impera sobre o processo de ensino e aprendizagem a pressão tecnicista pelos resultados imediatos, moldados pelas necessidades vorazes do sistema neoliberal.

As relações humanas dentro do espaço escolar seguem, portanto, um padrão que não permite acolher a “legitimidade” dos educandos (Moreno, 2016, p. 63). Assim, as instituições de ensino se formam “[...] através do controle e cria[m] uma ordem estabelecida ingenuamente, acreditando que é a única ordem existente” (Moreno, 2016, p. 63). Dessa maneira:

118

O controle presente na escola, cujo objetivo é manter a objetividade das relações humanas que são produzidas dentro, torna-se o desaparecimento de subjetividades individuais, o que provoca a ausência de processos criativos individuais e, vale a redundância, da criatividade. A submissão a uma norma não permite o surgimento de atitudes diferentes daquelas propostas pelo sistema (Moreno, 2016, p. 63, tradução nossa).

De outro modo, os alunos, os professores e a própria educação são “coisificados”, atendendo exclusivamente a fins de formação para o trabalho (Luckesi, 2002, p. 35) e não a uma formação humana para a vida. Essa visão de ensino tecnicista requer um aluno adestrado e um educador que possa acomodar os alunos ao mundo; e não fazer o contrário, que seria ensinar o aluno a “transformar o mundo” (Freire, 1996, p. 90-91). Acredito que a verdadeira educação, em oposição a essa visão tradicionalista de ensino, é aquela que promove no educando o gosto pelo ato de pensar.

A verdadeira educação é aquela que respeita e acolhe sua individualidade, o seu tempo de aprendizado, que reconhece as suas limitações e os seus potenciais individuais. Como educadores, sabemos que cada aluno é único e, mesmo que o sistema diga o contrário, cada aluno carrega uma

história de vida particular que conforma aquilo que é e estabelece o seu ponto de partida para ser mais. A verdadeira educação é, portanto, aquela que leva os professores e os alunos a superarem a posição dogmática de “fossilização da rotina” (Dewey, 1953, p. 36).

Inserido em minha tentativa de aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, eu pude compreender que cada aluno representa um indivíduo e deve ser respeitado como tal. Esta experiência de ensino levou-me a refletir sobre a importância que tem para o processo de ensino e aprendizagem saber realmente quem são os meus alunos e não apenas considerá-los semelhantes por possuírem a mesma idade ou estarem na mesma série. Confesso que, ao iniciar a minha carreira como professor, esses eram os únicos itens que levava em consideração ao preparar meus planos de aula: a idade e a série em questão.

Quando comecei a minha pesquisa, o fato de não ter um roteiro prefixado para minhas aulas deixava-me ansioso e inseguro, pois não sabia ao certo o que poderia acontecer no seu decorrer. Enquanto no ensino formal o professor tende a adaptar os alunos aos conteúdos e estratégias de ensino, na aprendizagem informal na escola o professor deve realizar um diálogo franco entre os objetivos definidos para o aprendizado dos alunos e os objetivos definidos pelos próprios alunos. Assim, adaptar-me à realidade dos alunos e às suas necessidades musicais foi para mim um grande desafio docente.

Defendo que as práticas musicais informais são potencialmente democráticas na medida em que respeitam e acolhem os educandos, reconhecendo seus saberes e conhecimentos musicais adquiridos ao longo da vida. Como não existem currículos prefixados, programas de ensino, provas ou avaliações formais, os alunos estão livres para manifestarem os traços característicos de suas personalidades. Dessa forma, logo nas primeiras aulas, posso realizar um diagnóstico preciso de suas condições musicais, ou seja, posso observar quais são os conhecimentos e experiências musicais que possuem e saber quais são suas limitações de ordem musical.

Assim, no mesmo GTD conviviam alunos de diferentes níveis de experiência musical. A maior parte deles não tocava um instrumento ante-

riormente, mas tinha motivações e níveis diferenciados de facilidade para aprender música. Entretanto, independentemente do nível musical, todos os alunos estavam inseridos democraticamente na atividade, pois todos tinham a possibilidade de fazer música de acordo com a sua disposição e conhecimento musical.

Por exemplo, no Grupo 2B, Brunela² considerava que não tinha um “bom ouvido” para música e por isso foi tocar meia lua, marcando a pulsação da canção escolhida. Saulo (Grupo 2B) sabia cantar e tocar violão desde criança, então se sentiu à vontade para conduzir as atividades do grupo. Talvez, se não utilizasse uma abordagem informal de aprendizagem musical na escola, dificilmente iria conhecer, em tão pouco tempo, as condições musicais de cada aluno, pois tenderia a enquadrá-los em um mesmo padrão de ensino buscando a unidade e não a diversidade.

120

Um dos principais desafios da educação na atualidade é estar preparado para lidar com situações complexas. Urge, portanto, novas formas de pensar o mundo e também novas formas de pensar a educação. Necessitamos superar a “mentalidade evolutiva linear que contempla um mundo homogêneo, estável, em que as mesmas causas produzem, mais ou menos, os mesmos efeitos” (Cañellas, 2005, p. 1.327). Se na educação formal e não formal os processos educacionais são ordenados de maneira lógica e sequencial, “a educação informal é caótica [por natureza] e seus processos não seguem uma sequência definitiva, mas se orientam por várias possibilidades emergentes, que nem sempre podem ser antecipadas” (Muñoz, 2009, p. 16).

Essa é exatamente a descrição do cenário pedagógico que encontrei em minha pesquisa. Inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical na escola, os alunos vivenciaram o caos, a simultaneidade dos processos de aprendizagem desordenados e a problemática das relações interpessoais dentro dos grupos. Pode-se dizer que quanto maior é a complexidade, mais alto é o nível de desordem e incerteza do processo (Cañellas, 2005, p. 1.327). A educação informal é caracterizada por um processo de

² Nome fictício, assim com o seguinte.

“criação de relações possíveis” (Muñoz, 2009, p. 22), enquanto a educação formal e não formal representa um sistema de “repetição de relações preestabelecidas” (Muñoz, 2009, p. 22).

Imersos no caos, os alunos criavam relações complexas com a música e com os colegas de sala. Era uma rede de aprendizado, uma malha complexa de eventos caóticos simultâneos. É importante ressaltar que o caos ao qual nos referimos não significa desordem, mas sim uma nova ordem, diferenciada da ordem linear hegemônica do ensino tradicional. Por isso é um erro caracterizar a educação informal como não sistemática, reflexa e espontânea, pois esta classificação esconde o seu potencial, que fica marginalizado frente ao universo acadêmico e à prática profissional (Muñoz, 2009, p. 11). A aprendizagem informal é multifacetada, possuindo caráter transdisciplinar (Muñoz, 2009, p. 13).

Concebemos as práticas musicais informais na escola como eventos de natureza caótica que devem ser analisadas com tal. Assim, a “Teoria do Caos” (Cañellas, 2005, p. 1.328) no campo educacional abre novas interpretações sobre o entendimento dos processos de aprendizagem musical informal na escola. A Teoria do Caos na educação compreende a complexidade da realidade das relações humanas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em variados contextos e espaços educacionais. Assim, visa captar as dimensões desordenadas, complexas, contingentes, incertas, dinâmicas e mutáveis da realidade social (Cañellas, 2005, p. 1.328). A natureza caótica da educação se estabelece através das seguintes características (Colom, 2002, 2002a, apud Cañellas, 2005, p. 1.328-1.329): (a) são estruturas dissipativas: os sistemas caóticos são entrópicos, ou seja, dissipam energia ou informação de maneira desordenada; (b) apresentam bifurcações ou situações aleatórias: os sistemas caóticos mudam arbitrariamente; (c) são atratores: o caos é irreversível e irrepetível, as condutas em sistemas caóticos são imprevisíveis; e (d) definem-se por fractais: determinam estruturas similares que se repetem infinitamente.

Foram exatamente estas características que observei durante as minhas aulas no GTD. Os alunos dissipavam energias e informações de maneira

desordenada, mudando de comportamento a todo o momento, manifestando condutas irrepetíveis de natureza imprevisível. As práticas de aprendizagem musicais informais possuem uma natureza caótica, ou seja, os processos de aprendizagem não são lineares ou sistemáticos como no aprendizado formal, onde se aprende do simples ao complexo. A figura 3 ilustra, sinteticamente, meu entendimento sobre a formação dos processos de interação caóticos que observamos na pesquisa.

No primeiro momento, os alunos interagem no mesmo espaço com diferentes sujeitos, formando um único grupo. Cada indivíduo dentro do grupo é representado por uma figura geométrica diferente que interage com as demais. Aparentemente como estão todos misturados, temos a sensação de unidade, o que conforma o que denominamos de Interação Coletiva (1), ou seja, a formação inicial dos grupos. Entretanto, ao adensarmos a observação sobre os grupos, podemos observar que, embora estejam juntos, cada indivíduo mantém dentro dele a sua individualidade que conforma seu caráter e suas tendências particulares. Isso define a sua Individualidade Relacional (2). Ou seja, o indivíduo se define como tal sempre em relação ao outro indivíduo do grupo, daí a definição de Individualidade Relacional.

Adensando um pouco mais minha esfera de análise, observei que os indivíduos inseridos nos grupos interagem com os demais indivíduos, dando origem a uma complexa rede de interações (zonas em interseção) que determinam possibilidades de aprendizagem por diversos ângulos. No ensino tradicional, esta rede de interações é limitada, pois compreende

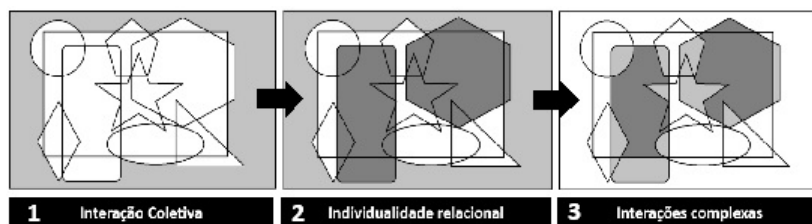


Figura 3. Formação dos processos de interação caóticos.

apenas a relação professor-aluno. Esse nível de Interação Complexa (3) conforma o caos presente nas práticas musicais informais na escola.

Vale lembrar que o caos não significa balbúrdia, mas sim uma nova ordem de organização do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, para quem está fora, o processo pode soar como bagunça ou algazarra, como eu mesmo já citei neste trabalho, mas na verdade representam dinâmicas diferenciadas de aprendizagem. Por fim, ressalto que a ilustração apresentada na figura 3 possui apenas caráter didático para fins de exposição de minhas argumentações e não abarca por completo a dimensão da complexidade das relações presentes na aprendizagem informal.

No aprendizado musical informal, cada aluno aprende em seu próprio ritmo, de acordo com sua motivação pessoal e conhecimentos musicais anteriores. Em uma mesma sala de aula convivem e interagem simultaneamente alunos de diversos níveis musicais realizando a mesma atividade. O caos é resultado não da desordem, mas sim da rede complexa de interações entre os sujeitos. Este fato também foi evidenciado por Green (2008) em sua pesquisa, onde o caos foi pouco a pouco dando origem a estruturas musicais organizadas e bem definidas (Green, 2008, p. 38-40).

Para Muñoz (2010), o fracasso escolar deve-se, em grande parte, “ao desconhecimento de que os processos educativos tendem a fluir auto-organizando-se de maneira cada vez mais simples e, paradoxalmente, mais complexa” (Muñoz, 2010, p. 87). De outro modo, o caos é complementar à ordem, pois “sem caos não há vida; sem caos, não há educação, somente escolaridade” (Muñoz, 2010, p. 90). O que acontece no ensino formal é o ordenamento das atividades de maneira não natural, pois o professor impõe sobre os alunos a ordem escolar impedindo o surgimento do caos, que significa emergência natural dos processos genuínos de aprendizagem. Em outras palavras, em um processo natural/espontâneo de aprendizagem, como os que ocorrem na modalidade informal de ensino, existe uma constante alternância entre o caos e a ordem.

Dessa maneira, o caos tende a se organizar, assim como a ordem tende a ser caótica buscando horizonte para sua expansão e desenvolvimento

(Muñoz, 2010, p. 90). Por isso, “ordem e caos, caos e ordem, são provenientes das inúmeras interações dos diferentes elementos que compõem um sistema dinâmico não linear” (Moreno, 2016, p. 35). O processo de passagem da ordem para a desordem ou da desordem para a ordem é chamado pela Teoria do Caos de “auto-organização” (Moreno, 2016, p. 41).

Quanto mais a escola permitir a emergência do caos em sala de aula, que significa a emergência de processos de aprendizagem não lineares, maiores serão as oportunidades para os alunos manifestarem a sua subjetividade no ambiente escolar. Diria que a subjetividade somente pode fluir no espaço escolar em meio à auto-organização dos processos educacionais caóticos (Moreno, 2016, p. 66). É importante enfatizar que o professor deve confiar na capacidade de auto-organização dos estudantes em meio ao caos. Entretanto, isso não significa adotar comportamentos docentes licenciosos. Inserido nesse processo caótico, o professor deve gerenciar corretamente a auto-organização dos alunos (Moreno, 2016, p. 70).

124

Resultados

Contrariamente ao resultado musical alcançado pela experiência inglesa (Green, 2008) de aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, o meu afastamento docente da sala de aula provocou nos alunos a desmotivação frente à realização das atividades, ao invés de motivação e engajamento, como aconteceu em Londres (Green, 2008). Inicialmente, sabia que o contexto educacional brasileiro era diferente do contexto inglês, porém não imaginava que os resultados de minha investigação seriam praticamente opostos. Assim, ao longo de minha pesquisa experimentei diversos conflitos internos que me fizeram (re)pensar o meu papel docente em sala de aula em busca de me sintonizar e compreender melhor as necessidades musicais dos meus alunos. Esta não foi uma tarefa fácil pois durante toda a minha formação docente, foi a primeira vez em que, de fato, vivenciei as práticas musicais informais na escola, apesar de ser um músico de formação popular/informal.

Ao longo de minha pesquisa eu, enquanto professor e pesquisador, atravessava (e atravesso) um processo de conscientização e familiarização acerca da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, bem como os alunos também atravessavam (e atravessam) um processo de conscientização e familiarização quanto à aprendizagem informal de música na escola. Inseridos nesse contexto, ambos possuíamos situações-limites diferentes a serem superadas, ou seja, dificuldades e barreiras diferenciadas a serem vencidas no campo docente e discente.

Enquanto professor, eu necessitava superar as seguintes situações-limites principais: (a) compreender o papel do professor dentro da proposta de aprendizagem informal de música na escola; (b) aproximar-me dos alunos como um modelo musical e não como um professor tradicional; (c) respeitar e sintonizar-me com o universo e necessidades musicais dos alunos; (d) superar a dicotomia Autoridade/Autoritarismo; e (e) afastar-me da herança bancária de ensino que me impelia a uma postura não dialógica frente aos alunos. Os alunos têm as suas próprias situações-limites a serem superadas, tais como: (a) falta de experiência musical; (b) dificuldades de “tirar as músicas de ouvido”; (c) dificuldade de assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado; (d) necessidade de quebrar a postura passiva de atuação dentro da sala de aula; (e) superação do *habitus* escolar, herança da Educação Bancária, que os impelia a se esforçarem somente para a realização de atividades que geravam notas; e (f) superar a dicotomia Liberdade/Licenciosidade.

Observei que a escola é um local tradicionalmente de aprendizagem formal, onde os alunos têm, normalmente, um currículo estruturado, programas de ensino, provas e avaliações bem definidas. Dentro deste sistema tradicional de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno têm papéis bem definidos. De forma simplificada, pode-se dizer que o ensino tradicional define que o professor ensina e o aluno aprende, em uma relação hierárquica imodificável. Entretanto, quando são trazidas para um ambiente formal práticas de aprendizagem do ambiente informal, onde não existe currículo, prova, métodos ou uma estrutura a ser seguida,

é necessário um novo tipo de professor e um novo tipo de aluno. Um professor que seja mais mediador do que direcionador e um aluno que seja menos passivo e mais autônomo. Isso gera o que podemos chamar de “tensão pedagógica”, onde, muitas vezes, os valores do ensino formal chocam-se com os valores e práticas da aprendizagem informal.

Essa constatação fez-me refletir sobre a importância do meu papel docente em sala de aula. Descobri que grande parte do sucesso ou insucesso da proposta musical informal na escola depende da postura docente do professor. Segundo os meus comportamentos, poderei limitar ou ampliar a liberdade e autonomia musical dos meus alunos em sala de aula. Isso faz parte da dinâmica da aprendizagem informal, onde o professor deixa de ser o centro do ensino, deixa de ter todas as respostas e passa a lidar com as angústias, medos e desconfortos que, normalmente, são mascarados pela rigidez do ensino tradicional vigente.

126

Nesse esforço por sair de minha zona de conforto, pude conhecer muito sobre mim mesmo enquanto professor, pesquisador e ser humano. Devido à força hegemônica do ensino tecnicista que paira sobre o ensino tradicional, muitas vezes, a dimensão humana e transformadora da educação fica relegada a segundo plano, sufocada por índices de qualidade e aferição quantitativos. A aprendizagem informal possui natureza caótica e complexa e, portanto, não pode ser mensurada objetivamente. Perceber isso me fez aguçar a visão para compreender, como diz a máxima sociológica, que “as coisas não são o que parecem” (Berger, 1963, p. 23).

Considerações Finais

Penso que o fato que mais limitou os alunos em suas atuações em sala de aula foi a herança da Educação Bancária. Muitos alunos apenas se dedicavam à realização de atividades escolares que “valiam nota”, ou seja, que ofereciam subsídios para sua aprovação de uma série para outra ao final do ano letivo. Uma vez que meu GTD era uma atividade optativa, portanto não gerava notas que influenciariam na aprovação final dos alunos, eles não se viram na necessidade de se dedicarem às atividades, imperando o caos em sala de aula.

Sabemos que a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares não são regulados apenas pelas notas ou avaliações, mas o fato é que a escola formal conformou nos alunos este *modus vivendi* escolar, ao qual denominei de *habitus* escolar. Assim, os alunos temem as avaliações, provas e exames, confundindo aprendizado com o recebimento de notas e mobilizando a sua vontade exclusivamente para a realização de atividades que concorrem para o recebimento de notas ou mensurações objetivas.

Ao desvelar os condicionantes da Educação Bancária, fica claro que os problemas e os dilemas que enfrentei em minha pesquisa não são exclusividade das aulas de música. Eles formam parte de uma problemática histórica que acompanha a educação brasileira ao longo das décadas. A forma como a escola está estruturada conformou nos alunos um aprendizado passivo e, por isso, as dificuldades que se apresentaram em meu GTD, possivelmente, estariam presentes em qualquer outra disciplina ou atividade escolar, pois conforma um *habitus* escolar, que, conscientemente ou inconscientemente, permeiam os comportamentos e atitudes dos alunos na escola.

127

Observei que as marcas da Educação Bancária no ensino imprimiram nos alunos uma consciência ingênua frente ao próprio aprendizado. Por isso, compreendi que talvez o maior problema da educação não seja estrutural ou sistêmica, nem mesmo um problema de ordem metodológica ou epistemológica. O problema da educação reside, como nos alerta, implicitamente, Freire (1970) e Pinto (1960), em um problema de consciência. Os alunos estavam livres para realizar qualquer atividade musical que quisessem, mas, grande parte deles optou por não fazê-lo. Os alunos são movidos pelas avaliações e pelas exigências do sistema, pois quando tem liberdade total de escolha suas atuações respondem ao influxo de uma consciência ingênua que os limita e os conforma a inação, ou seja, a aceitação de sua situação-limite.

A decisão de engajamento ou participação do aluno nas aulas é sempre individual. Ainda que eles realizem as atividades por pressão das provas ou avaliações, ninguém pode obrigá-los a aprender ou a gostar das aulas. Essa decisão está diretamente relacionada com a consciência que cada

aluno possui sobre si e sobre os condicionantes que engendram as situações-limites que os envolvem. Compreendi, ainda, que os alunos gostam de música, que as práticas informais de aprendizagem musical na escola são promissoras, mas que, enquanto não formos capazes de superar as marcas desta Educação Bancária presentes na escola brasileira, nossos esforços de mudança serão em vão.

Enquanto a consciência dos indivíduos permanecer ingênua no ambiente escolar, pouco adiantará alterarmos os métodos ou metodologias de ensino de música, pois o elemento causal reside no processo de conscientização. Em suma, enquanto do ponto de vista docente, os conflitos que experimentei se resumem na dicotomia entre a Autoridade e o Autoritarismo; do ponto de vista discente, esses conflitos se resumem na contradição entre a Liberdade e a Licenciosidade. Dessa forma, ressalto que essas tensões são ocasionadas pelo *habitus* escolar, derivado da herança da Educação Bancária que paira como elemento a ser superado no ensino formal na escola brasileira.



Referências

- Andrade, Péricles. *Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu*. Estudos de Sociologia, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2007.
- Berger, Peter L. *Invitation to sociology: a humanistic perspective*. Nova York: Anchor Books, 1963.
- Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Boufleuer, José Pedro. “Gnosiológica (situação)”. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 199-200.
- Cañellas, Antoni Joan Colom. “Teoría del caos y práctica educativa”. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, v. 13, n. 47, p. 1.326-1.343, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554834.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.
- CEDEFOP. *Terminology of european education and training policy: a selection of 130 terms*. 2. ed. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2014.
- Dewey, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- Fiori, Ernani Mari. *Educação e Política. Textos escolhidos*, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- Freire, Ana Maria Araújo. [Nota 1]. In: Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- Freire, Ana Maria Araújo. “Paulo Freire and the untested feasibility”. *Counterpoints*, v. 209, p. 7-14, 2002. Disponível em: www.jstor.org/stable/42979482. Acesso em: 8 abr. 2019.
- Freire, Paulo. “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”. *Estudos Universitários* (Recife, Universidade do Recife), n. 4, p. 4-22, 1963. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3172>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- Freire, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (1. ed.: 1970).
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. “O papel da humanização na educação”. *Revista da FAEEBA*, v. 1, n. 7, p. 9-17, 1997.

Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Freire, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Ghiggi, Gomercindo. “Autoridade”. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 54-56.

Glaser, Barney; Strauss, Anselm. *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nova York: Aldine de Gruyter, 1967.

Green, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2002.

Green, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

Luckesi, Cipriano C. *Avaliação escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: 2002.

Pinto, Álvaro V. *Consciência e realidade nacional*, v. 2. Rio de Janeiro: MEC-ISEB, 1960.

Mak, Peter. “Learning music in formal, non-formal and informal contexts”. In: Mak, Peter; Kors, Ninja; Renshaw, Peter (Org.). *Formal, non-formal and informal learning in music*. The Hague, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning in Music, 2007, p. 8-27.

Moreno, Alberto. *Educación y caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*. 1. ed. Santiago: Ediciones de la Junji, 2016.

Muñoz, Carlos Calvo. “Complejidad, caos y educación”. *Plumilla Educativa*, v. 6, n. 1, p. 11-26, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr33wyfe>. Acesso em: 31 out. 2021.

Osowski, Cecília Irene. “Situações-Limites”. Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 375-376.

Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.

Saviani, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: 2013.

Shor, Ira; Freire, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Small, Christopher. “Afterword”. In: Wright, Ruth (Ed.). *Sociology and Music Education*. Londres e Nova York: Routledge, 2016, p. 283-290.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Sung, Jung Mo. “Liberdade”. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 241-243.

Watkins, Megan. “Discipline, consciousness and the formation of a scholarly *habitus*”. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, v. 19, n. 4, p. 545-557, 2005.

ALAN CALDAS SIMÕES

Professor do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) com Doutorado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em colaboração com a Western University (Canadá) e Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Autor do livro *Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire*, realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7304-8740>. E-mail: alanmpb@yahoo.com.br

Ao som do coletivo: um rondó entre Freire, Ausubel e Orff

*Luiz Felipe de Oliveira Gomes*¹

RESUMO: O estudo investiga caminhos do Ensino Coletivo que valorizem uma educação libertadora, democrática e significativa. Considerando os princípios norteadores da Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), do conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2002) e da Abordagem Orff-*Schulwerk* com auxílio de Cunha (2013) e Custodero (1998), fazendo um rondó com os modos de ensino-aprendizagem, entendendo de modo comparativo a aplicabilidade do conceito de ensino aprendizagem nos três autores. Por último, apresenta-se uma *coda* acrescentando os conceitos de Swanwick (1994), que dialoga com os três autores do rondó. Pretende-se destacar como esses autores pensam um ensino pautado na autonomia, no diálogo e na democracia. Há, ainda, a proposição de abordagens aplicadas que podem ser encaradas como sugestões para o desenvolvimento de uma educação musical coletiva e significativa. O estudo se justifica pela necessidade de buscar caminhos para lidar com a educação musical, não apenas como um meio de aquisição de habilidades musicais, mas, também, como um instrumento significativo de formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Palavras-chave: Ensino Coletivo. Aprendizagem Significativa. Abordagem Orff-*Schulwerk*. Pedagogia da Autonomia.

ABSTRACT: The study investigates ways through Class Instruction of valuing a liberating, democratic and meaningful education. Considering the guiding principles of Freire's (1996) Pedagogy of Autonomy, Ausubel's (2002) concept of Meaningful Learning and the Orff-*Schulwerk* Approach with the help of Cunha (2013) and Custodero (1998), making a rondo with the modes of teaching-learning, that is, understanding in a comparative way the applicability of the teaching-learning concept in these three authors. The intension is to highlight how these authors think teaching based on autonomy, dialogue and democracy. There is also the proposition of applied approaches as suggestions for the development of a collective and meaningful musical education. The study is justified by the need to seek ways to deal with Music Education, not only as a means of acquiring musical skills, but also as a significant instrument of human formation.

KEY-WORDS: Class Instruction. Meaningful Learning. Orff-*Schulwerk* approach. Pedagogy of Autonomy.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Pensar sobre o coletivo é uma tentativa de subverter os caminhos da sociedade contemporânea que torna o indivíduo ser supremo, com discursos de liberdade de escolha, de viver sem dependência de terceiros e da incansável busca pela realização pessoal. Descrito assim, pode parecer que o caminho individual valha o esforço de ser desbravado, que é o norte necessário para se viver uma vida na contemporaneidade. Mas o que conseguimos observar, mesmo que emaranhado entre a linha do horizonte, é o indivíduo à deriva, advindo de alguns sentimentos descartáveis e do abandono da sociedade ou do próprio Estado. Esse desamparo pode estar camuflado pelas idealizações que negam a impotência que é viver à deriva. E o que é viver à deriva? Ou melhor, à deriva de quê? Talvez, seja estar à deriva da vida em sociedade, isto é, solitário, sem sentimento de pertencimento, sem capacidade de escuta e de ser escutado. Não faltam pensadores para nos dizer que o caminho solitário trilhado pela sociedade até aqui não gera encontro e, que, sem encontro, a fragilidade humana é uma fratura exposta. De Krenak (1953) a Bauman (1925-2017), o que vemos é uma crítica a essa forma de estar no mundo sozinho e os malefícios dessa escolha. Por isso, buscar uma forma coletiva de estar no mundo é buscar um caminho menos árido, menos fragmentado, entendendo que o todo é mais que a soma das partes (Álvares, 2016, p. 99-100) e, por fim, buscando uma sociedade menos doente, menos desigual, menos infeliz.

Mas esse discurso tem a ver com música? Estranho seria se não tivesse. A música pode se amparar nos diversos caminhos de ensino-aprendizagem que comungam com o coletivo. A música, como arte ou como memória, está posta na sociedade, ou melhor, é fruto dela. Ora, se a música pode ser vista como arte coletiva, seu ensino também pode ser. Cruzar ensino, música e coletivo é um desafio, assim, enorme porque tratam-se de conceitos amplos e profundos e, principalmente, porque pensar educação, arte e coletividade na contemporaneidade é, por si só, resistência. Com tais inquietações, iniciamos o estudo sobre os processos de ensino-aprendizagem musical no Ensino Coletivo, pensando a Abordagem Orff-*Schulwerk* (Orff, 1976), a autonomia de Freire (1996) e a

aprendizagem significativa de Ausubel (1978) como referenciais teóricos. Podemos ter como entendimento que a música em conjunto é um epílogo, não no sentido de conclusão, mas como recapitulação das razões principais que nele entraram, como desfecho de horas de estudos sozinho no instrumento.

Não temos pretensão de induzir o leitor a pensar que o coletivo é superior ao individual, ou, ainda, trazer verdades, como se o coletivo fosse a única saída fundamental. A intenção é discutir a partir do coletivo, pensar o coletivo como uma habilidade, que pode ser aprimorada com a prática. Na música, como nas relações dialógicas, não há muita diferença, também precisamos da habilidade de perceber no outro as nuances do arranjo, ter a sensibilidade de equilibrar o som, respeitar as pausas, interpretar os gestos e experienciar o coletivo.

No campo da educação musical, o ensino pode exigir rigor metodológico, pesquisa, criticidade, estética e ética, risco, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e elevação da identidade cultural. Essas são algumas características que podem ser atribuídas ao ensino musical e podem ser características norteadoras de uma proposta educacional que rejeita a educação simplória por meio de transmissão de conhecimento. Esse movimento exige a participação ativa dos envolvidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Pensando nisso, propusemos a estrutura de rondó para se discutir ensino-aprendizado e para traçar as abordagens entre Orff (1976), Freire (1996) e Ausubel (2002).

135

Um rondó sobre os conceitos de ensino-aprendizagem

Aqui pretendemos apresentar um rondó sobre os conceitos de ensino-aprendizagem entre Orff (1976), Freire (1996) e Ausubel (2002). A ideia de apresentar em forma de rondó é para ilustrar que o tema principal, mesmo com variações e mudanças de tonalidades, perpassam os estudos sobre Educação, mas, nos interessa aqui, especificamente, como o conceito perpassa os estudos sobre educação musical. Creio estar pisando em um terreno árido e turvo, porém, necessário. Seleccionamos alguns

pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem, criando eco nesses conceitos com os estudiosos escolhidos. Logo, o rondó torna a ideia musical e entrelaça os conceitos de ensino-aprendizagem com a educação musical e, ainda, fica mais próximo ao Ensino Coletivo.

O princípio da forma rondó reside na alternância sucessiva entre repetição e variação: “formas rondó alternam seções de material recorrente (A1, A2, A3 etc.), chamadas de *refrões*, com seções de material contrastante (B, C, D, etc.), chamadas de *episódio*” (Laitz, 2008, p. 730, grifo do autor). Pensando assim, temos a forma de rondó ›A-B-A-C-A-D-A‹, em que: A = Ensino-Aprendizagem; B = Paulo Freire (1921-1997); C = David Ausubel (1918-2008); e D = Carl Orff (1895-1982). As seções são nossos educadores e pesquisadores e o conceito de ensino-aprendizagem será o nosso refrão que sempre se repete e conversa com as seções.

Refrão A: Ensino-Aprendizagem

136

Os educadores contemporâneos ainda se preocupam e estudam sobre as questões levantadas pelos educadores no início do século XX. Os processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento curricular, os inesgotáveis questionamentos de como ensinar permeiam o século XXI. Freire (1996) afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26). Nesse sentido, de forma a impulsionar a educação musical na qual o educando seja autônomo e desperte o interesse na linguagem musical de forma mais expressiva e criativa, importantes abordagens sejam acentuadas e despertadas nos educadores do nosso tempo. A ideia central de Ausubel é que o novo conteúdo é absorvido pelas estruturas de conhecimento do estudante e adquire significado a partir da relação com o que ele já sabe (Moraes, 2009).

A Abordagem Orff-*Schulwerk* se destaca, pois pressupõe (a) o envolvimento ativo entre várias vertentes artísticas, possibilitando um ensino-aprendizagem musical com base na vivência social e emocional, na

experimentação, na descoberta e na criação conjunta; e (b) o desenvolvimento ativo de vias artísticas diversas, possibilitando o ensino-aprendizagem na descoberta, experimentação, na prática conjunta, na vivência emocional e social. A Abordagem Orff-*Schulwerk* tem uma unidade musical de ensino, artística e humana entre a música, movimento, improvisação, linguagem e criação.

Em vez de perseguir a definição do que o ensino-aprendizagem deveria ser, vamos observar as questões gerais sobre esse tema que foram abordadas entre esses três educadores. Em que consiste o ensino-aprendizagem? Como se processa? Como se dá o processo de aprendizagem significativa e autônoma em música? O que faz com que o aluno aprenda significativamente e autonomamente nessa área de conhecimento? Quais as condições para que a aprendizagem significativa e autônoma se realize? Essas amplas questões são suficientemente gerais para tratar do ensino-aprendizagem na música. Elas também são fundamentais, são questões que tratam desse conceito na aprendizagem musical.

137

Seção B: Aprendizagem autônoma, a Teoria de Freire

Freire (1996) dedicou uma obra inteira ao conceito de autonomia, *Pedagogia da autonomia*, que nos mostra a sua posição clara sobre o assunto. Freire (1996) aponta como deve ser o desenvolvimento da autonomia pelo educador e como deve ser a capacidade do sujeito de tomar decisões, de se saber e caber no mundo de maneira crítica e inteira, de ser responsável pelas suas atitudes, de ter dignidade. A autonomia, para Freire (1996), se desenvolve pela educação e o respeito a ela é fundamental.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão* (Freire, 1996, p. 25, grifo do autor).

O professor, para transgredir o modelo de educação conservadora e contrapor à reprodução da cultura dominante, respeitando a individuali-

dade, a história, levando em consideração o conhecimento prévio do estudante, pode se apoiar na aprendizagem autônoma. O professor, também, deve estar consciente de sua individualidade, sua cultura e sua história. Deve ser capaz de ter, além do papel autônomo enquanto liberdade de ação, a compreensão da necessidade do desenvolvimento de práticas educacionais afetivas e significativas. Uma educação heterônoma inviabiliza uma educação para uma democracia, corroborando uma educação sem participação crítica e autônoma, incapaz de decisões substantivas e eticamente responsáveis.

Freire (1996) propõe que a pedagogia da autonomia está fundamentada “na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1996). A autonomia na educação está calcada na conquista e na construção a partir das vivências e da própria liberdade. Mesmo sendo um atributo essencial do ser, no sentido de que está ligada à ideia de ética e dignidade, temos o princípio de que ninguém é autônomo espontaneamente, que a autonomia é uma conquista. É através da educação que se deve proporcionar caminhos formativos e apropriados para que os estudantes possam se construir autônomos.

Observar o estudante na contemporaneidade é se opor à concepção simplista de transmissão de conhecimento, de educação bancária, ao modo de ver o discente como a-histórico, a-cultural, a-social e individual. Construir a própria autonomia envolve, para Freire, a libertação das estruturas opressoras. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor” (Freire, 1987, p. 52). É necessário liberdade para se ter autonomia, ter consciência de mundo e ser ativo na luta pela sua construção enquanto sujeito autônomo. A educação freiriana está fundada no homem inacabado, ele se forma homem pela e na educação, logo educação é formação:

A educação reproduz, assim, em seu plano, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (Freire, 1987, p. 13).

Como conquista da forma humana, o homem afirma sua presença no mundo, de forma plena e consciente, desse modo não admite-se uma formação contrária à sua liberdade conquistada e construída. Não admite-se uma educação bancária e não democrática. Freire (1987) descreve que:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recordadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e quase vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens [sic] fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por situação “enchê-los” de pedaços seus (Freire, 1987, p. 62-63).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 107). A autonomia de Freire é fundamental para se pensar o Ensino Coletivo. No desenvolvimento de uma educação pautada na coletividade, os estudantes precisam ter liberdade de explorar suas potencialidades, habilidades e individualidades, desenvolvendo assim sua autonomia. Durante um processo de ensino-aprendizagem que possua como base o Ensino Coletivo, os estudantes precisam ficar ativos, para tocar uma peça ou para realizar alguma atividade proposta. O estudo das peças propostas e a dedicação nos ensaios são de responsabilidade do estudante e estimuladas pelo educador, tendo em vista a autonomia de cada indivíduo que compõe o grupo.

Na escolha do repertório, nas realizações dos arranjos e interpretações das peças propostas, o estudante é livre para opinar e para tocar. O professor pode mediar as decisões e orientar as interpretações dos arranjos propostos, podendo ir além da cadeira do regente. Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas, podem contri-

buir significativamente na metodologia do curso. Conhecendo as origens e história dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente (Barbosa apud Cruvinel, 2011, p. 8).

O escutar pacientemente e criticamente é fundamental para fazer música em conjunto. Escutar o outro é indispensável para tocar com o outro. Quando se toca em conjunto, a escuta tem que ser aguçada, tem que ter compreensão, ouvir cada voz dos arranjos, ouvir as dinâmicas, as nuances do arranjo, ouvir os instrumentos ao lado e equilibrar seu som e seu fraseado. Há um diálogo musical na prática coletiva. Como todo e qualquer diálogo, é preciso que haja uma escuta paciente e uma fala clara. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*” (Freire, 1996, p. 43, grifo do autor). Valorizar a escuta não significa de modo nenhum incentivar o silenciamento. A escuta é um processo de dentro para a fora, o silenciamento por sua vez acontece de fora para dentro. Quando exercitamos a escuta estamos em uma iniciativa individual de se deslocar de seu lugar de conforto para se colocar no lugar do outro, levando, assim, a uma atitude de empatia. Já o silenciamento é uma iniciativa autoritária de fazer o outro calar, de impor ao outro o seu próprio lugar de conforto. Assim, ao incentivar a escuta no Ensino Coletivo, o docente deve cuidar de sua postura para que ela não se transforme em uma atitude silenciadora. Freire (1996) postula:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiar-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (Freire, 1996, p. 36).

Incentivar o exercício da escuta em uma sala de aula de modo nenhum deve silenciar um para contemplar o outro. É preciso incentivar a autonomia no discente para que ele se coloque no lugar de fala e de escuta sem que seja necessário que o outro aponte a hora de dizer e a hora de calar, a hora de se expor e a hora de observar. O movimento de expansão e retração numa coletividade se dá na interação e na capacidade de dialogar sobre as necessidades, capacidades, habilidades e diferenças de cada um que compõem essa coletividade.

Assim, incentivar a autonomia e a escuta sem que seja necessária a autoridade silenciadora e executiva é uma prática diária no convívio da coletividade. É quando o docente respeita o repertório dos alunos e quando incentiva que eles contribuam com sua história e com suas habilidades. Quando demonstra interesse pelo que conhecem, pelo que fazem, pelo que são, está, na verdade, se abrindo para o exercício de uma pedagogia livre de uma educação bancária e aberta para o diálogo com o discente, para autonomia dos sujeitos envolvidos no processo e, conseqüentemente, para um encontro pautado na escuta, alcançando, assim, um Ensino de fato Coletivo.

141

Seção C: Aprendizagem significativa, a Teoria de Ausubel

Ausubel (2002) fez sua primeira tentativa de apresentar o conceito de aprendizagem significativa no ano de 1963, na sua obra *The psychology of meaningful verbal learning*, em que apresentava uma oposição à aprendizagem verbal por memorização, defendendo que a aquisição e a retenção de conhecimentos são fruto de um processo ativo e interativo entre material novo de aprendizado e as estruturas cognitivas do aprendiz.

Usaremos parte da teoria de Ausubel, considerando pertinentes ao Ensino Coletivo de música as seguintes partes: (a) aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica; (b) aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção; (c) conceitos subsunçores; (d) assimilação; e (e) organizadores prévios. O processo de ensino-aprendizagem com uma visão mais progressista e democrática, pensando na educação para

o futuro e para a vida, entende a consciência de modo amplo e articulado com as propostas metodológicas apresentadas aos estudantes. Instiga a consciência de maneira integradora e coletiva. É na consciência que atribui significado aos objetos que rodeiam o indivíduo, com o aprofundamento da consciência, que o estudante pode sair do estado de ser passivo para o estado de ser ativo. É no enraizamento da consciência que a intimidade do ser aflora e cresce. Ausubel (2002) relata que:

A educação não é, nem nunca foi, um processo de auto-instrução completo. A própria essência deste reside na seleção, organização, interpretação e disposição sequencial conscientes dos materiais de aprendizagem por pessoas experientes em termos pedagógicos. A escola não pode, em sua consciência, abdicar destas responsabilidades, entregando-as aos estudantes em nome da democracia e do progresso (Ausubel, 2002, p. 36).

142

Ausubel (2002) relata que, para o estudante assumir sua aprendizagem independente e de forma responsável, é preciso que aceite a tarefa de aprender ativamente, que tente a integrar o novo conhecimento aos conhecimentos que já possui, que não evite as novas aprendizagens difíceis e que faça, sempre, as perguntas necessárias sobre o que não compreende. Essa maneira autônoma de aprendizado, seria uma evolução da consciência tanto individual como coletiva, alcançando uma prática reflexiva que envolve processos de execução, reflexão, descrição e avaliação com significado. Significado, para Ausubel (2002), é:

um produto interativo do modo *particular* como o conteúdo da nova proposição está relacionado com o conteúdo de ideias estabelecidas e relevantes existentes na estrutura cognitiva. A relação em causa pode ser subordinada, subordinante ou uma combinação das duas (Ausubel, 2002, p. 3, grifo do autor).

A aprendizagem é mais significativa quando o novo conteúdo é incorporado ao conhecimento de um estudante e apresenta significado para ele a partir da vinculação com seu conhecimento prévio. Moreira (2001) reforça que a “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. [...] Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunçor” (Moreira, 2001, p. 17). Se isso não ocorre,

a aprendizagem se torna mecânica ou repetitiva e a eficácia desse ensino é distante da experimentação e da sensação, voltado para o ensino virtuosístico e conservatorial com aspecto simplesmente mental.

No conceito ausubeliano, além da aprendizagem significativa também há a aprendizagem mecânica. Para Ausubel, a aprendizagem mecânica é a aquisição de “novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (Moreira, 2001, p. 18). O teórico não estabelece uma diferença dicotômica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, vislumbrando ao contrário um *continuum*. Ou seja, a aprendizagem é significativa seja ela por percepção ou por descoberta, desde que a nova informação seja incorporada não literalmente, nem arbitrariamente, à estrutura cognitiva já existente. A aprendizagem mecânica é necessária quando o estudante adquire algum conhecimento em uma área totalmente nova para ele. Com base nesse conceito ausubeliano, os estudantes do Ensino Coletivo dificilmente farão uso da aprendizagem mecânica, pois o conhecimento, mesmo que mínimo, das técnicas do instrumento serão necessários *a priori*. O estudante agrega seu conhecimento à assimilação de conceitos, que para Ausubel é a “recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses atributos com ideias relevantes já estabelecidas em sua estrutura cognitiva” (Moreira, 2001, p. 20).

Outra alternativa, apesar de parecer óbvia, segundo Ausubel, é o uso de organizadores prévios que servem de amparo para nova aprendizagem: “organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido” (Moreira, 2001, p. 21). No caso da música, podemos entender que esses organizadores prévios são os conhecimentos básicos da técnica instrumental, conhecimento de escalas, articulação, dinâmica, conhecimento harmônico para improvisação, dentre outras prévias para as disciplinas aqui estudadas. Seguindo esses pressupostos, podemos questionar: como a *aprendizagem significativa* se relaciona à música? Como os estudantes aprendem, significativamente, na área musical? A fim de dar luz a esses questionamentos, seguiremos em

um contraponto com o conceito de Ausubel (2002) e a música, com foco no Ensino Coletivo. Álvares (2005) aponta que:

As teorias do desenvolvimento cognitivo podem oferecer aos educadores musicais uma instrumentação peculiar para uma investigação no processo do aprendizado musical, ressaltando aspectos tais como o processamento de informação, a formação de conceitos, a estruturação de princípios e a formulação e resolução de problemas (Álvares, 2005, p. 64).

Para Álvares (2005), a “incorporação de novas experiências ou informações na estrutura cognitiva do indivíduo gera um significado, um conhecimento” (Álvares, 2005, p. 64). No Ensino Coletivo, por exemplo, se os elementos básicos da técnica instrumental já existem na estrutura cognitiva do estudante, eles servem de subsunçores para novas informações referentes a habilidades de tocar em conjunto, por exemplo, em uma aula de música coletiva. Seguindo esse exemplo, uma ideia dos elementos básicos do instrumento serviria como subsunçor para informações novas e, na medida que novos conceitos foram aprendidos de maneira significativa, os subsunçores iniciais serão modificados e agregados com as novas informações. Ou seja, uma vez que novos conceitos são aprendidos de forma significativa, em interação com conceitos gerais preexistentes, estes se tornam mais elaborados, ou mais subsunçores. Os elementos básicos da técnica instrumental, por exemplo, incluem os elementos no Ensino Coletivo, como dinâmica, articulação e improvisação. Sobre esse ponto, é importante diferenciar a aprendizagem feita por Ausubel. Ele apresenta a aprendizagem por descoberta e por recepção:

Na aprendizagem por recepção, este conteúdo é apresentado sob a forma de uma proposição substantiva ou que não apresenta problemas, que o aprendiz apenas necessita de compreender e lembrar. Por outro lado, na aprendizagem pela descoberta, o aprendiz deve *em primeiro lugar* descobrir este conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas suscitados ou passos sucessivos para a resolução dos mesmos (Ausubel, 2002, p. 5, grifo do autor).

Essas duas formas de aprendizagem, por descoberta e por recepção, são processos de aprendizagem proposicional e estão envolvidas diretamente, mesmo que em fases diferentes. Por repetição, o conteúdo a ser apren-

dido é apresentado em sua forma final, como ele é. Pode ser em uma aula expositiva, em um aprendizado verbal ou em uma *masterclass*. Na aprendizagem por descoberta, por outro lado, o estudante desvela o conteúdo desde o início. No entanto, ambas as aprendizagens podem ser significativas ou não. Certamente isso dependerá das condições supracitadas, pois a aprendizagem significativa implica a preexistência de significados, de subsunçores.

Ausubel (2002) traz uma hipótese, a de assimilação, que são as ações que o indivíduo tomará para internalizar o conteúdo, interpretando-o e conectando-o às suas estruturas cognitivas já existentes. Nesse processo, o estudante tem a função de assimilar o conceito âncora com o novo conceito apresentado. O quadro 1 esclarece o conceito de assimilação.

Nova informação, potencialmente significativa	Relacionada e assimilada por	Conceito subsunçor (estrutura cognitiva existente)	Produto internacional (subsunçor modificado)
›a‹	. . .	›A‹	›A'a‹

145

Quadro 1. Conceito de assimilação (adaptado de Moreira (2001)).

Moreira (2001) utiliza os princípios de Ausubel para exemplificar e explicar o verso livre. Partindo dessa explicação, usaremos os mesmos princípios para exemplificar, usando conceitos musicais: o conceito de articulação ›a‹ será potencialmente significativo para o estudante que já tiver o conceito de escala ›A‹ como algo relacionado a um padrão de notas. Ocorrendo a aprendizagem significativa, o novo conceito a ser assimilado por ›A‹. Portanto, como a consequência da relação entre ›a‹ e ›A‹, não só o novo conceito tornará seu significado ›a'‹, mas também o subsunçor ›A‹ tornar-se-á ›A'‹, um conceito mais elaborado de escalas a qual inclui também o conceito de articulação.

Como ilustrado no quadro 2, pode-se dizer que chegamos a um segundo estágio da aprendizagem significativa, a assimilação obliteradora. Nessa nova configuração, as informações e conceitos são mais natu-

rais e progressivos, portanto, mais difíceis de não interligarem com as subvenções ou ideias âncoras. Nesse estágio, a tendência é de ser nula a dissociação das ideias e dos conceitos. ›A'a'‹ torna-se simplesmente ›A'A'‹. Portanto, é o conceito mais constante, o subsunçor modificado mais estável. Trazendo para a música, a assimilação obliteradora é o subsunçor não dissociável da escala com a articulação. Logo, admite-se o seguinte esquema, conforme o quadro 2:



Quadro 2. Assimilação obliteradora (adaptado de Moreira (2001)).

Ausubel (2002) e Freire (1987 e 1996) têm pontos de convergência em seus pensamentos e princípios, consideram a história do indivíduo, o saber preexistente, o diálogo que estreita o ensino e a interação entre todos. Esses pontos reforçam a aprendizagem significativa e dão importância para a educação pautada na construção dos direitos de todos, com autonomia, com democracia e com liberdade de aprender significativamente (Carril, 2017).

A educação contemporânea, musical ou não, não abre espaço para um aprendizado calcado na memorização de conteúdo sem contextualização, sem história e sem significado. A aprendizagem mecânica, autoritária e não crítica, implica na formação de um indivíduo artificial, inflexível e com pouca habilidade para compreender o *mundo que lhes aparece*. Freire (1987), quando fala sobre Educação Bancária, dá eco aos conceitos de educação mecânica, criticando a escola tradicional que não permite diálogo e considera o estudante como banco de dados, um ser vazio, “o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber” e os educandos precisam de uma educação problematizadora para terem o “poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece” (Freire, 1987, p. 41).

Em Ausubel (2002), o conceito de *aprendizagem significativa* tem os princípios de organizadores prévios, conceitos subsunçores, assimilação, aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção. Já em

Freire (1987 e 1996), aprendizagem significativa é precedida dos conceitos de leitura de mundo, autonomia na educação, realidade do educando e educação dialógica. Em contraponto, temos as ideias de passividade do educando, arbitrariedade do novo conteúdo e memorização, visto pelo ponto de Ausubel. E educação bancária, passividade do educando e memorização sem significado pelos conceitos de Freire.

Esse paralelo reforça a Aprendizagem Significativa, seguindo o pensamento freiriano e ausubeliano, em que os saberes prévios do indivíduo são caros para o processo educativo, o que o aprendiz já sabe e a leitura de mundo são significativos para o caminho da educação mais consolidada, envolvendo os educandos de maneira ativa. Isto é, entendemos que os dois teóricos pensam o processo de ensino-aprendizagem com autonomia, intelectual e política, com uma educação libertadora, democrática e significativa.

Seção D: Abordagem Orff-Schulwerk

Para Orff (1963), o movimento precede o tocar. A experiência de integração da linguagem artística está ligada ao movimento, ou seja, o objetivo principal da proposta pedagógica que é a linguagem, movimento e música sejam sempre inseparáveis, formando assim uma unidade entre eles. Essa busca da integração de música, linguagem e movimento fez com que Carl Orff e Gunild Keetman (1904-1990) chegassem à música elementar. Para Orff a música elementar é:

A música elementar nunca é apenas música, mas forma uma unidade com movimento, dança e fala. É a música que se faz, da qual participa não como ouvinte, mas como participante. É pouco sofisticada, não emprega grandes formas nem grandes estruturas arquitetônicas e usa pequenas formas de sequência, *ostinato* e *rondó*. A música elementar está próxima da terra, natural, física, ao alcance de todos para aprendê-la e experimentá-la, e adequada para a criança (Orff, 1963, tradução nossa²).

² *Elementary music is never music alone but forms a unity with movement, dance and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not as a listener but as a participant. It is unsophisticated, employs no big forms and no big architectural structures, and it uses small sequence forms, ostinato and rondo. Elementary*

Ao trabalhar com crianças, seus caminhos seguiram para um repertório oral das brincadeiras infantis, predominando brincadeiras de roda, versos, adivinhas, entre outras culturas de repertório oral, integrando sempre a música, o movimento e a linguagem de modo indissociável. Ao idealizar uma abordagem pedagógica, Orff e Keetman tinham como foco uma aprendizagem ativa, oportunizando a música para todos e assimilando a qualidade artística, emocional, criativa e social. Segundo Regner (2001) “os homens são capazes de fazer melhor que as máquinas certas atividades: inventar uma rima, cantá-la e criar melodias e acompanhamentos. E, ainda por cima, podem fazer tudo isto em grupo” (Regner, 2001, p. 3, tradução nossa³).

148

A Orff-*Schulwerk* tornou-se uma abordagem de pedagogia musical com personalidade, que também esbarrava na personalidade do compositor, pois Orff buscava o encontro da infância de cada ser humano com as origens culturais humanas. Seu conceito de música atravessa as possibilidades e significados para o processo humano com som e silêncio, movimento e música. Então, o que é Orff-*Schulwerk* exatamente? Aqui iremos elencar algumas possibilidades de definição e de conceitos da Abordagem Orff-*Schulwerk*. De acordo com Cunha (2013) o “próprio termo *Schulwerk*, que em todo o mundo manteve o alemão original, é representativo da filosofia de pensamento de Orff. Literalmente, o termo *Schulwerk* pode traduzir-se como ‘obra escolar’” (Cunha, 2013, p. 27). Contudo, esse significado não faz jus à abordagem de Orff, deixando limitado o que o educador tinha como filosofia, que acreditava firmemente que o discurso e a música da cultura nativa de uma criança eram pontos de partida naturais para as primeiras experiências com a música.

Há uma busca de categorizar e definir a Orff-*Schulwerk*, classificando e apresentando suas características de maneira abrangente, porém não

music is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn it and to experience it, and suitable for the child (Orff, 1963).

³ *Los hombres todavía somos capaces de hacer mejor que las máquinas ciertas actividades: Inventar una rima, cantarla y crear melodías y acompañamientos. Y, además, todo ello podemos hacerlo en grupo* (Regner, 2001, p. 3).

se apresenta uma definição direta e clara. Em seu discurso na abertura do Instituto Orff em Salzburgo, em outubro de 1963, denominado *Orff-Schulwerk: past and future*, Orff discursa como ele entende a abordagem *Schulwerk*:

Para entender o que é *Schulwerk* e quais são seus objetivos, talvez devêssemos ver como ele surgiu. Olhando para trás, gostaria de descrever *Schulwerk* como uma flor selvagem. Como sou um jardineiro apaixonado, essa descrição me parece muito adequada. Assim como na natureza as plantas se estabelecem onde são necessárias e onde as condições são favoráveis, também a *Schulwerk* cresceu a partir de ideias que eram abundantes na época e que encontraram condições favoráveis em meu trabalho. *Schulwerk* não desenvolveu a partir de nenhum plano pré-considerado – eu nunca poderia imaginar um plano tão abrangente – mas veio de uma necessidade que eu pude reconhecer como tal. É uma experiência de longa data que flores silvestres sempre prosperam, onde plantas cultivadas cuidadosamente planejadas geralmente produzem resultados decepcionantes (Orff, 1963, tradução nossa⁴).

Seu discurso ajuda, indiretamente, e deixa margens para interpretações sobre sua abordagem. Nesse contexto, podemos dizer que o *Schulwerk* não é o resultado de um plano sistemático-didático claramente desenvolvido e que pode ser muito eficaz mesmo sem sistematização. Aqui, também não cabe definir *Schulwerk* como apenas e exclusivamente o material publicado nos cinco volumes de Orff e Keetman. Esse material impresso não representa o movimento, que para Orff era caro, limita-se a algumas notas no apêndice. Nesse sentido, ficaremos com a definição de Cunha (2013), ele descreve que:

149

⁴ *To understand what Schulwerk is and what its aims are we should perhaps see how it came into being. Looking back, I should like to describe Schulwerk as a wild flower. I am a passionate gardener so this description seems to me a very suitable one. As in Nature plants establish themselves where they are needed and where conditions are favourable, so Schulwerk has grown from ideas that were rife at the time and that found their favourable conditions in my work. Schulwerk did not develop from any preconsidered plan – I could never have imagined such a far-reaching one – but it came from a need that I was able to recognize as such. It is an experience of long standing that wild flowers always prosper, where carefully planned, cultivated plants often produce disappointing results (Orff, 1963, s.p.).*

No termo *Schulwerk*, assume um sentido mais amplo e promissor: uma fonte de inspiração que, através de práticas e reflexões profundas, ligadas tanto aos sentidos, quanto às emoções e à mente, proporciona o crescimento holístico da pessoa humana (Cunha, 2013, p. 27).

Custodero (1998) dialoga com a relação dos princípios pedagógicos da Abordagem Orff-*Schulwerk* com a obra *Pedagogia da autonomia* de Freire e discute a necessidade da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Os três pensadores apontam para uma educação em que o educando seja agente da sua própria aprendizagem. As crianças são agentes da sua própria aprendizagem. Tentativas de regulação de desafios, através da antecipação, da expansão e da extensão de atividades iniciadas pelo professor, foram claramente observadas e confirmaram que as crianças queriam desafios mais elevados (Custodero, 1998, p. 26).

150 Custodero (1998) também indica e sugere três princípios de condução de atividades musicais: (a) reconhecimento da autonomia; (b) cautela nos desafios criados; e (c) envolvimento da cultura do próprio educando. Orff (1978) tem como fundamentos da sua Abordagem Orff-*Schulwerk* a autonomia, a liberdade, a experimentação, a criação e a improvisação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano em relação a si próprio, dando condições e qualidade nas relações para construção da sua personalidade. Freire (1996) defende que o discente possa se reconhecer como “arquiteto de sua própria prática cognitiva” (Freire, 1996, p. 47), e que a questão da identidade cultural seja fundamental no indivíduo, possibilitando um processo de autoconhecimento do estudante.

É importante estender mais um pouco a reflexão sobre esse assunto. O diálogo entre Freire e Orff se estende ao desenvolvimento do ser humano. Esse desenvolvimento demanda conteúdos do discente, que, naturalmente, no decorrer do processo assume também o conhecimento do objeto. Nesse sentido, percebe-se o quão errado é separar a prática da teoria, o movimento do fazer musical, a experimentação da criação, pois, seguindo os princípios freirianos e orffianos, podemos dizer que a teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema.

Outros conceitos pedagógicos de música também podem requerer seus princípios. Dessa forma, cabe exemplificar algumas intenções de Orff e sua *Schulwerk*. Essas ideias centrais são elencadas por Hartmann (2009): (a) o indivíduo está no centro; (b) coletividade; (c) música é um termo integral; (d) criatividade na improvisação e composição; (e) processo da aprendizagem; (f) Instrumentos Orff; (g) Orff-*Schulwerk* de modo ampliado; e (h) como prática educacional.

Ao propor que o *indivíduo esteja no centro*, destacamos que o indivíduo possa experimentar a si mesmo como pessoa criativa: (a) reafirmando que os estudantes têm a criatividade como ponto de partida, como personalidade; (b) provocando, no estudante, um encontro com a sua própria expressão musical; e (c) trazendo a música para o estudante, desenvolvendo um desejo de criação musical, seja por composição ou improvisação. O *aprender fazendo música* em relação contrastante com o modelo conservatorial de *aprender para fazer música*.

A coletividade, como toda dimensão social, pode ser a forma mais eficaz para a Orff-*Schulwerk*, reforçando um dos pressupostos do Ensino Coletivo, todos aprendem com todos. Proporcionando um ambiente de integração, dinâmico e coletivo, preservando a individualidade. Como já tratamos da importância da coletividade para uma educação musical integral e efetiva, resta-nos aqui destacar o fato de que esse aspecto ganha lugar na Abordagem Orff-*Schulwerk*, provando, assim, mais uma vez, sua importância para o ensino.

Para Orff (1978), o produto final não é mais importante que o processo, ele constrói e é completado pelo caminho tomado da aprendizagem, ou seja, o produto é parte do *processo da aprendizagem*. Produto, aqui, é o resultado de algum ciclo musical trabalhado. Pensar no desenvolvimento integrando é pensar na fase em que a aprendizagem acontece, integrando o estudante em todo o processo, dando espaço para contribuição e experiências pessoais. Isso significa que o objetivo é incluir as contribuições e sugestões dadas pelos estudantes, engajando e promovendo o seu potencial criativo. Logo, planejar um resultado final para cada fase,

como uma apresentação, é entender que todo o processo é importante para o desenvolvimento musical, criando caminho educativo artístico de modo integrado.

A liberdade, o processo de criação, a improvisação e a experimentação estão inerentes aos fundamentos da Orff-*Schulwerk*. Esse conjunto de qualidades propiciam um diálogo com a formação musical e individual do estudante, dando ferramentas para um desenvolvimento também para o coletivo. Esse pressuposto compõe não apenas como método pedagógico, mas como princípio, por não se tratar de um passo a passo fechado. Conforme afirma o próprio Orff (1963), “todas as fases da *Schulwerk* sempre produzirão estímulo para um crescimento novo e independente; portanto, nunca está concluída ou estabelecido, mas sempre se desenvolvendo, sempre crescendo, sempre fluindo” (Orff, 1963, tradução nossa⁵).

152

López-Ibor (2007) afirma que “muitos pedagogos chegaram à conclusão de que a Educação não consiste em ensinar, às crianças, o que devem pensar, mas sim, a pensar” (López-Ibor, 2007, p. 10, tradução nossa⁶). Nessa perspectiva, ao se pensar educação musical, propomos ao estudante de música que trabalhe de forma mais criativa, significativa e expressiva a música, dando importância às abordagens pedagógicas em todos os seus aspectos. Por isso foi tão importante conectar aqui Freire, Ausubel e Orff em forma de rondó, pois os três pensadores, não constroem métodos, o que já seria produtivo e rico. Eles vão além, construindo maneiras de pensar a educação em seu sentido mais amplo, isto é, ensinando a pensar, independente de seu objeto, ensinando que pensar é mais que verbo, é estado permanente.

⁵ *Every phase of Schulwerk will always provide stimulation for new independent growth; therefore it is never concluded or settled, but always developing, always growing, always flowing* (Orff, 1963, s.p.).

⁶ *Son muchos los pedagogos que han llegado a la conclusión de que la educación no consiste en enseñar a los niños lo que deben pensar, sino a pensar* (López-Ibor, 2007, p. 10).

Coda: ampliando a discussão do Ensino Coletivo

Em música, *coda* é um conceito-símbolo que pode aparecer na partitura para indicar a seção que termina a música ou trecho musical. Não quer dizer que o símbolo deva estar no final da partitura, pode ocorrer que a música finaliza em outro trecho desejável. A *coda*, como propomos aqui, indica um ressignificado de um conteúdo a partir de outra experiência. O Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode pertencer à formação dos estudantes de música, dos músicos profissionais com educação no ensino técnico e bacharelado, assim como no docente formado e licenciado em música. Os estudantes ingressam com níveis de conhecimento e objetivos diversos. O professor precisa de habilidades para tornar as aulas dinâmicas, agradáveis e instrutivas para todos os estudantes com níveis diferentes.

Cabe aqui refletir sobre a importância do Ensino Coletivo no intuito de desenvolver a habilidade no profissional de trabalhar coletivamente. É preciso equilibrar a balança entre a formação individual e a capacidade de fazer música em conjunto, pois, mesmo quando tocamos solo, fazemos música em conjunto. Afinal, o ouvinte é ser participante, são como atores daquele momento. Para Becker, “todas as artes que conhecemos, tal como todas as atividades humanas, envolvem a cooperação de outrem” (Becker, 2010, p. 32). Cooperação aparece aqui como cerne de nosso artigo, como ação fundamental para se pensar na educação coletiva de forma democrática e fortalecendo a autonomia do estudante em um ensino com significado. No entanto, o Ensino Coletivo é uma iniciativa de desenvolvimento das habilidades de se trabalhar em cooperação no meio de uma série de outras iniciativas que estimulam o ensino individual.

O Ensino Coletivo sugere um momento de prática musical que os estudantes esperam como espaço para tocar e cantar. Os processos possíveis na música em conjunto envolvem repertório, análise, adaptação, arranjo, releitura e escuta. A audição é primordial na formação do músico e do educador musical. O cuidado para com a escolha do repertório e com a composição dos grupos musicais fica a cargo do docente, o planejamento

para as partituras, arranjos e organização das aulas são importantes para uma boa vivência musical dos discentes. Por isso, para pensar uma disciplina que desenvolva a riqueza da produção musical coletiva, precisamos de um referencial teórico que estimule o trabalho em grupo. Nesse intuito, cabe pensar Swanwick (1994), quando desenvolve o Modelo C(L)A(S)P para organizar estudos musicais, argumentando que eles devem envolver “C” composição, “A” apreciação, significando o ato de ouvir atentamente e de maneira responsiva, com compreensão estética como parte da experiência, “P” performance, execução musical, “(L)” estudos de literatura (*literature studies*) e “(s)” aquisição de habilidades e desempenho (*skill acquisition*). Swanwick (1994) enfatiza a importância do conhecimento musical e do fazer musical ativo, centrado, principalmente na “C” composição, “A” apreciação e “P” performance. E tomaremos esses três parâmetros como estrutura para o Ensino Coletivo, um triângulo composição-apreciação-performance, pois compõem a abordagem contemporânea de educação musical e formam uma base bem sólida de abordagem musical para o Ensino Coletivo.

154

Composição

Para Salgado, “o estudo dos *processos* de criar música fica confinado então à abordagem especializante das disciplinas de um curso de composição, ou às disciplinas introdutórias e consideradas de interesse geral na formação do músico: contraponto, harmonia e análise” (Salgado, 2014, p. 96, grifo do autor). Salgado desenvolve a ideia de que a composição está limitada a dois espaços: dentro da disciplina de composição e/ou dentro de algumas matérias introdutórias, quando, na verdade, poderia perpassar toda a formação do estudante de música. Importante dizer que a composição não se limita na arte de se escrever música, trecho ou peça musical, ela também abre para arranjos, criação de novas vozes, adaptações e improvisação.

Quando Salgado (2014) escreve sobre composição, reforça que “não falamos necessariamente de sonatas ou fugas, mas de uma atividade que

resulta em música inventada e organizada por estudantes – uma frase, uma introdução ou uma música inteira” (Salgado, 2014, p. 98). Isso significa dizer que, para Salgado, a formação do estudante de música seria mais completa se a composição fosse entendida de modo mais amplo, assim, poderia estar mais presente nas escolas de música e contribuir significativamente para a formação do músico. Se pensarmos a composição como Salgado propõe, temos uma disciplina aliada a uma formação de um músico que, além de solista, também entende a música como uma ação coletiva. Dando eco a fala de Salgado, a proposta é planejar um programa balanceado de músicas, incluindo música de todos os estilos e épocas, músicas que motivarão os estudantes e o desafio deles. Conhecer seus estudantes e suas habilidades nos instrumentos colabora para escolha do repertório e para o desenvolvimento das aulas.

Para Swanwick (1992), o professor deve acolher as propostas e influências dos estudantes, deve aproveitar o que eles trazem, adaptar, fazer um novo arranjo, dialogar com o estudante, fomentar o discurso dele, deixá-lo defender a sua proposta.

155

O que o professor de música deve fazer quando os alunos vêm para a escola e para a faculdade imersos em músicas que estão embrulhadas sob etiquetas tais como *reggae*, *soul*, *rock*, *ska* e *punk*? A resposta tradicionalmente é ignorar isso tudo, esperando que vá embora. [...] Um professor estaria seguramente errado em ignorar esta tradição oral largamente compartilhada, onde sínopes se misturam com efeitos melismáticos, destaque de sons eletrônicos e um repertório harmônico derivado em sua maioria da música clássica e romântica. Em qualquer evento, é bom para nos recordar o quanto as crianças aprendem através da mídia sem ninguém chamado “professor” para ensiná-las (Swanwick, 1992, p. 26-27).

De acordo com Swanwick (1992), é importante não ignorar o repertório do estudante, ao contrário, transformá-lo numa ferramenta para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. É impossível não associar esse posicionamento pedagógico a Paulo Freire quando utiliza o repertório de palavras do educando para alfabetizá-lo. Respeitar o repertório do estudante e incluí-lo na aprendizagem equivale a alfabetizá-lo com suas próprias palavras.

Apreciação

Apreciação musical certamente acompanha pelo menos dois dos cinco sentidos: a audição e a visão. Apreciamos concertos, shows, gravações e audições musicais. A audição se destaca ainda mais, o ato de ouvir pode ser considerado “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (Swanwick, 1979, p. 43). A experiência de ouvir pode ser uma experiência significativa de aprendizado musical, funcionando como avaliação e como processo de ensino-aprendizagem. França e Swanwick esclarecem:

O ouvir permeia toda experiência musical ativa sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (França & Swanwick, 2002, p. 12).

156

Como descrevemos, a apreciação musical é apresentada de várias formas e surgem termos como escutar, ouvir, apreciar, entender ou compreender, que são termos usados, muitas vezes, com o mesmo significado. De acordo com Willems (2001), o vínculo da música com a natureza humana está relacionado com o estudo da audição em três aspectos correlativos: (a) o físico; (b) o afetivo; e (c) o mental. Ainda sugere que o estudo auditivo deve preceder o ensino do instrumento musical, defende que a escuta é a base da musicalidade.

Willems (2001) também demarca as funções auditivas em três domínios diferentes: ouvir, escutar e entender. Ouvir seria a função sensorial, que se refere à reação auditiva e corporal ante os estímulos sonoros como atividade sensorial involuntária. Escutar seria a função sensorial com a emoção, que corresponde às emoções e sentimentos, estabelecendo vínculos com o som e a melodia, atividade voluntária que provoca um sentimento, uma reação de afeto com o som. Entender seria tomar consciência do que se ouve, isto é, a disposição intelectual frente aos sons, por meio da qual se pode identificar os diferentes sons e linhas melódicas, comparando e analisando.

A apreciação musical ainda é um tema pouco explorado como foco principal, ele fica como tema secundário nas discussões sobre educação musical brasileira. V. Freire argumenta que a apreciação musical “não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical” (Freire, 2001, p. 71). V. Freire considera que “a apreciação deva ser uma perspectiva da pedagogia crítica, apoiada, principalmente, na comparação, a partir do confronto de materiais musicais contrastantes” (Freire, 2001, p. 71). Para V. Freire (2001), essa apreciação crítica permite: (a) elaboração de conceitos; (b) compreensão da forma musical, como repetição, contraste, variação, textura etc; (c) utilização da escuta como apoio para atividades de criação musical, interpretação musical e atividades teóricas; e (d) compreensão das diferentes culturas musicais.

É provável que a apreciação musical ocorra com mais frequência que os próximos parâmetros, composição e performance. Também é possível destacar que a escuta afetiva nos remete às canções de ninar. Ali, no colo materno ou paterno, já há apreciação musical.

157

Performance

A performance musical é o fruto das aulas e métodos abordados no processo de ensino-aprendizagem. Reynolds (2000) acentua a importância da escolha do repertório para se ter um aprimoramento na técnica musical. Essa escolha tem que ser cuidadosa, ela define o perfil do processo, o perfil do estudante e, por fim, o perfil da turma. Para Reynolds (2000),

a música que você escolhe torna-se, na maioria das vezes, o currículo que seus alunos seguem para uma sólida educação musical. Se você acredita que educação musical significa muito mais que aperfeiçoamento de habilidades técnicas, então a qualidade da música tocada será essencial para a educação dos seus estudantes (Reynolds, 2000, p. 32, tradução nossa⁷).

⁷ *The music you choose becomes, in large part, the curriculum that you and your students follow toward a sound music education. If you believe that a music education means much more than the improvement of technical skills, then the quality*

No Ensino Coletivo, provavelmente vamos encontrar um grupo heterogêneo, com níveis e personalidades musicais diferentes. Guerchfeld (1989) ressalta que o repertório tem que seguir o nível do grupo, porém sempre com um possível desafio para que haja possibilidades de crescimento da equipe. Guerchfeld relata que “a escolha do repertório está intimamente relacionada com o estágio de desenvolvimento da orquestra, buscando-se conciliar as limitações com um permanente desafio técnico-musical” (Guerchfeld, 1989, p. 68). O educador precisa se colocar no mesmo lugar do educando para que se tenha uma prática de ensino-aprendizagem consoante. Essa relação de empatia do docente é primordial para os momentos da prática do Ensino Coletivo.

158 Em revisão de literatura, encontramos uma quantidade razoável de materiais didáticos que colocam o repertório em evidência e serve como ferramenta principal para se ensinar um ou mais instrumentos musicais, temos como exemplo: (a) o método *Suzuki* elaborado por Shinichi Suzuki (1898-1998) para violino, originalmente, depois adaptado para outros instrumentos; (b) o método *Da capo* elaborado por Joel Barbosa para instrumentos de sopro e percussão, que também é ampliado para outros instrumentos, como de cordas friccionadas, por exemplo; e (c) o método *Iniciação ao violão* elaborado por Henrique Pinto. Esses são três exemplos que se utilizam do repertório como processo de ensino-aprendizagem para o ensino de instrumentos musicais.

Considerações pontuais

Pode-se imaginar que haverão considerações finais e que o artigo será fechado e terá apontamentos que poderão fazer jus a tudo escrito e lido. Pode-se elucubrar respostas prontas, pontos finais e barras duplas, como se de fato, fosse possível chegar ao ponto final dessa discussão de modo satisfatório e conclusivo. Talvez o problema de imaginar isso é não levar em consideração os diversos caminhos tomados para, intencionalmente,

of the music played will be essential to the education of your students (Reynolds, 2000, p. 32).

não chegar ao final. Chegar ao final pode dizer que não há mais nada além, que não precisa seguir em frente, que já basta o que foi feito. A via do pensar é ampla e expandida. Dito isso, espera-se que as considerações não sejam finais e sim sejam encaradas como outro ponto de partida, como introdução para outra etapa, que sejam considerações pontuais. Pretende-se, com as considerações pontuais, recursos para auxiliar o leitor na busca de significados, das intenções e dos objetivos da pesquisa, atentando para o fato de que tais considerações refletem e refratam a busca do processo, do caminho e não da chegada ou do ponto final.

Embora sejam inegáveis os esforços empreendidos até o momento, em termos de pesquisas científicas no campo da educação musical, a prática de Ensino Coletivo ainda revela muitos desafios aos educadores musicais, quando se analisa suas propostas de ensino-aprendizagem. Escrever sobre o Ensino Coletivo é debruçar-se sobre o plural, é imaginar para além do indivíduo sem deixar de considerar suas individualidades, é pensar em coletivo sem perder as qualidades individuais. O coletivo é composto por indivíduos que trazem suas bagagens ricas em experiências, por vezes, solitárias. Isso significa dizer que pode haver solidão no coletivo, que pode haver, também, egoísmos e singularidades. Mas é no Ensino Coletivo que se encontram os desafios nas diferenças, que se pode buscar plurais nas metodologias, nos formatos de aulas, nos princípios pedagógicos e nas filosofias.

O plural nessas palavras é para ampliar as possibilidades que estão contidas nos conceitos das mesmas. É para dar conta de trabalhar em coletivo e para o coletivo. Para lembrar que somos simultaneamente indivíduo e coletivo. Sabe-se que o papel social do leitor é não se contentar apenas com a informação, e se dispor a pensar e discutir e, portanto, buscar outras leituras que possam dialogar com seus pensamentos a respeito. Algumas perguntas podem ser respondidas para ajudar o entendimento do papel do coletivo na música.

Por que ensinar música de forma individual? O Ensino Tutorial, calcado no formato tradicional e conservatorial pode ter dificuldades para

se libertar dos moldes ortodoxos, e comumente tem princípios educacionais hierarquizantes. Dando luz a uma educação democrática, que defenda a igualdade na diferença e que desperte um ambiente educacional com empatia e cuidado para os educandos. Por que ensinar música de forma coletiva? Delors et al. (1996), traça uma análise a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, seu processo de modernização e globalização e relaciona essas questões com a educação. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação, a saber: (a) aprender a conhecer; (b) aprender a fazer; (c) aprender a ser; e (d) aprender a viver juntos. Destaca-se o quarto pilar, aprender a viver juntos. Para Delors et al. (1996): “viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors et al., 1996, p. 31). Aprender a conviver ou a *viver juntos*, trata-se de participar e cooperar em sociedade ou em equipe, ou seja, *aprender a viver juntos* é se perceber no coletivo, respeitando os valores plurais dos indivíduos.

160

Qual abordagem metodológica usar? Ao responder essa pergunta de forma categórica, corre-se o risco de fechar todas as vias possíveis para levar o Ensino Coletivo ao debate entre o oculto e o já posto. Esse é o desafio do educador musical que quiser se enveredar pelo Ensino Coletivo. Talvez mais importante que listar abordagens metodológicas, como roteiro de uma determinada ação, é provocar estudos e pesquisas que possam embasar o pensamento crítico para o coletivo, de modo amplo e democrático para se entender que o ensino musical pode ser um ato coletivo. As propostas pedagógicas ausubeliana, freiriana e orffiana podem ser exploradas de forma integrada e aplicada ao Ensino Coletivo. Ao se pensar no ensino musical de forma autônoma (Freire, 1996), valoriza-se uma relação horizontalizada, na qual o maestro, professor ou instrutor trabalha em conjunto com os músicos ou estudantes, ampliando uma consciência tanto individual como coletiva. Para propor caminhos de ensino-aprendizagem para uma educação musical autônoma, necessita que esses mesmos caminhos sejam de maneira significativa (Ausubel,

1978), ou seja, quando algum conteúdo novo for apresentado, ele será incorporado ao conhecimento já existente do estudante, e apresentará significado a partir da vinculação com seu conhecimento prévio. Isso é dar importância a toda bagagem que cada estudante e músico traz consigo, respeitando e valorizando seus conhecimentos. Reconhecimento da autonomia e envolvimento da cultura do próprio educando (Custodero, 1998) são alguns dos princípios da Orff-*Schulwerk* (Orff, 1976), que dialogam com outros princípios exemplificados por Hartmann (2009): (a) coletividade; (b) criatividade na improvisação e composição; e (c) processo da aprendizagem. Esses três pensadores apontam para uma educação em que o estudante seja agente da sua própria aprendizagem, constroem uma educação em movimento, ensinando a pensar e instigando um indivíduo mais plural.

O estudo foi desenvolvido com o objetivo de convidar o leitor para, de mãos dadas, bater à porta do Ensino Coletivo e entender o que está por trás dela, para pedir permissão para entrar, sentar-se à mesa e mergulhar. Como o coletivo é tão grande como o próprio presente, pode ser retomado sempre quando se quiser pensar junto, ou melhor, sempre que quisermos pensar juntos, pois é uma maneira bem humana de construir e habitar no plural, valorizando o fazer e a prática como meios para uma morada: o Coletivo.

161



Referências

Álvares, Sergio. “Teoria do desenvolvimento cognitivo e considerações sobre o aprendizado da música”. *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, 1., 2005, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2005. p. 63-71.

Álvares, Sergio. “Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente”. In: Álvares, Thelma; Amarante, Paulo (Org.). *Educação Musical na Diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 73-110.

Ausubel, David Paul; Novak, Joseph. D.; Hanesian, Helen. *Educational psychology: a cognitive view*. 2. ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1978.

Bona, Melita. *Carl Orff: um compositor em cena*. In: Ilari, Beatriz; Mateiro, Teresa. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibipex, 2011.

Brasil. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

162

Cruvinel, Flavia Maria. “Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo”. *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM)*, 6., 2014, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. p. 12-20.

Custodero, Lori A. “Observing flow in young children’s music learning”. *General Music Today*, v. 12., n. 1, p. 21-27, 1998.

Delors, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

Freire, Paulo; Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Freire, Vanda Lima Bellard. “Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras”. *Revista da ABEM*, v. 6, p. 69-72, 2001.

Hartmann, Wolfgang. “La enseñanza instrumental en el Orff-Schulwerk”. *Orff España*, v. 11, p. 15-20, 2009.

- López-Ibor, Sofía. “Proyectos de Música y Movimiento”. *Orff España*, v. 10, 2007.
- Montandon, Maria Isabel. “Epistemologia do Ensino Coletivo e os dez anos do ENECIM”. *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM)*, 6., 2014, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. p. 43-51.
- Moreira, Marco Antonio; Masini, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.
- Orff, Carl. *Orff-Schulwerk – Past and Future*. Disponível em: <https://vosa.org/index.php/about-orff-schulwerk/orff-schulwerk-past-and-future>
Acesso em: 16 fev. 2020.
- Orff, Carl. *The Schulwerk* (v. 3 de Orff, Carl. *Documentation: His Life and Works*). Nova Iorque: Schott Music, 1978.
- Reynolds, H. Robert. “Repertoire is the curriculum”. *Music Educators Journal*, v. 87, n. 1, p. 31-33, 2000.
- Salgado, José Alberto. “A composição como prática regular em cursos de música”. *Revista Debates (Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO)*, v. 4, p. 95-108, 2001.
- Salgado, José Alberto. “Questões de método e interlocução em pesquisas com práticas de música”. *El oído pensante*, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2014. Disponível em: https://palavramusicadotcom.files.wordpress.com/2018/10/salgado_eop_2014.pdf
Acesso em: 7 nov. 2019.
- Swanwick, Keith. *A basis for music education*. Londres: NFER-Nelson, 1979.
- Swanwick, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.
- Swanwick, Keith. “Permanecendo fiel à música na educação musical”. Tradução de Diana Santiago. *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, 2., 1992, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). p. 19-32.
- Willems, Edgar; Chapuis, Jacques. “Los ejercicios de la audición”. *Música y Educación*, v. 6, n. 16, p. 1-16, 1993.
- Willems, Edgar; Chapuis, Jacques. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 2011.

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA GOMES

Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Licenciatura pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM), é Professor do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Guarus. Coordenador e Diretor Artístico do Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro na cidade de Rio das Ostras-RJ. Coordenador e Fundador da Onda de Sopro Big Band. E-mail: luizfelipecoliveirarj@gmail.com

Musicalizando com Alegria: uma proposta metodológica sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente

Mônica Coropos¹

RESUMO: O estudo apresenta a proposta metodológica *Musicalizando com Alegria*, consistindo no aprendizado musical através de obras autorais, vivências e atividades dirigidas aplicadas sob os eixos cognitivo, afetivo e psicomotor da Musicalidade Abrangente (Álvares, 2016). Sugere que a aplicabilidade da metodologia com crianças e na formação continuada de professores em espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem atenua as distorções decorrentes da fragmentação do saber na realidade contemporânea, atestando a viabilidade da implementação de propostas curriculares abrangentes no tempo presente. O estudo suscita a significação, a expansão e a integralização do ensino-aprendizagem da música e contribui para o reconhecimento da educação musical como instrumento de mudança da realidade educacional a partir de um pensamento abrangente, multidimensional e transdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalidade Abrangente. Educação musical. Formação continuada de professores.

ABSTRACT: The study presents the methodological proposal *Musicalizing with Happiness*, consisting of musical learning through authorial works, experiences and directed activities applied under the cognitive, affective, and psychomotor axes of Comprehensive Musicianship (Álvares, 2016). It suggests that the applicability of the methodology with children and in the continuing education of teachers in formal and non-formal teaching-learning spaces attenuates the distortions arising from the fragmentation of knowledge in contemporary reality, attesting to the feasibility of implementing comprehensive curricular proposals in the present time. The study raises the significance, expansion, and integration of teaching-and-learning of music, and contributes to the recognition of Music Education as an instrument of changing of the educational reality from the standpoint of a comprehensive, multidimensional, and transdisciplinary thinking.

KEY-WORDS: Comprehensive Musicianship. Musical Education. Teacher's Training.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O estudo apresenta a proposta metodológica denominada *Musicalizando com Alegria*, desenvolvida ao longo de trajetória da autora na educação musical. Durante os anos de exercício profissional, composições para os conteúdos da música, vivências e atividades integradas foram construídas, gerando materiais próprios, sempre visando tornar o ensino de música uma experiência abrangente, integralizada e significativa, somando-se à bagagem trazida por aprendentes² de diversas faixas etárias, em diversos campos de atuação. A proposta atende à formação continuada de professores, os quais vêm em busca de ferramentas para suas aulas, ministradas nos campos formal e não-formal para o ensino da música. Acreditando no constante processo de musicalização (por isso o gerúndio *Musicalizando*), e na importância da afetividade neste processo (de onde o complemento *com Alegria*), nosso trabalho tem ido na contramão do engessamento a que muitos aprendentes são submetidos quando ingressam no ensino não-formal e formal da música, retirando destes a alegria de realizar, de experimentar a música com naturalidade e de aflo-
rar o lado inato no fazer musical, silenciando sua prática e, até mesmo, negando sua bagagem musical anterior.

Musicalizando com Alegria parte do reconhecimento de que a formação de professores no ensino formal de música é feita em disciplinas escolares isoladas, resultando em uma fragmentação do saber. Entretanto, quando o professor de música vai para sala de aula, ele necessita ensinar de forma integral, precisando juntar os fragmentos outrora adquiridos e organizando-os de forma que sejam aplicáveis de forma total. No estudo, apresentaremos possibilidades reais para uma reunificação do saber no ensino da música, através da transversalidade dos campos cognitivo, psicomotor e afetivo, sob o conceito de Musicalidade Abrangente (Álvares, 2016), e sua aplicabilidade entre crianças e na formação continuada de professores em espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem.

² Proposta de nomenclatura que substitui a palavra aluno, por entender que ninguém chega sem bagagem, sem luz ao contexto educacional.

A proposta metodológica e seus desdobramentos

Entendendo que as contribuições da música na vida humana estendem-se para além da ludicidade, prazer ou entretenimento, das impressões socioemocionais, psicológicas, criativas e imaginárias que nos sobrevivem quando a ouvimos ou praticamos; o tratamento dado à música, como arte e área do conhecimento, na proposta *Musicalizando com Alegria*, tem valor abrangente. Em concordância com Koellreutter (1998), reconhecemos a música como tendo “a função [...] de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade” (Koellreutter apud Brito, 2001, p. 3).

O cérebro humano possui uma grande plasticidade demonstrada pela capacidade de modificar-se e adaptar-se. É por isso que as capacidades desenvolvidas a partir de experiências com a música são por demais valiosas, sejam elas intencionais ou não. Ainda na vida intrauterina, quando os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver, e durante toda a infância, a criança exposta a estímulos musicais desenvolve sua formação de maneira abrangente, como a afetividade (identificação), aspectos psicomotores (movimento) e a cognição (conhecimento).

Quanto mais cedo for a exposição da criança a um ambiente estimulante e à música, em seus âmbitos rítmicos, harmônicos e melódicos, nas diferentes nuances do som, mais experiências serão armazenadas em sua bagagem de vida, passando a fazer parte de sua essência e na organização da memória, da percepção e do pensamento. Esta organização contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal, por exemplo, ao facilitar a autoexpressão da criança. Crescendo com música, a criança experimentará integralidade entre o corpo e a mente, a razão e a sensibilidade, a ciência e a estética, estando preparada para realizações criativas, para a reflexão e o pensamento acerca do mundo, de si mesmo e do outro.

Com a proposta de *musicalizar com alegria*, as crianças se sentem pertencentes, importantes e autônomas, pois os conteúdos são todos trabalhados a partir das vivências infantis, ou seja, brincadeiras, jogos, cantigas e todas as formas lúdicas que elas já dominam. Brincar é um ato

natural das crianças e no *Musicalizando com Alegria*, a criança é estimulada ao ensino-aprendizagem intencional, significativo e sistemático, sem abrir mão do respeito à faixa etária, ao jeito de ser e ao ritmo próprio da criança. Na sistematização da proposta, houve o cuidado de trazer a música como protagonista do processo intencional do desenvolvimento humano e como ferramenta poderosa para a ativação das funções cerebrais capazes de ativar os procedimentos e transformações dinâmicas. A proposta entende que todos nós, independente de laudos ou diagnósticos, somos afetados por esta ciência, tão imprescindível para a vida, quanto inclusiva. Tem, portanto, a inclusão como condição de sua implementação em quaisquer ambientes de ensino-aprendizagem.

A proposta metodológica *Musicalizando com Alegria* é resultado de anos de pesquisas e vivências da autora, servidora pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na área de educação musical. As composições próprias que criava para as aulas que ministrava, tornaram-se um diferencial de sua carreira no magistério. Conteúdos como parâmetros do som, pauta e claves, nome das figuras de som, pausas, *staccato*, ligadura, estilo, andamento, melodia, harmonia, entre outros, eram ensinados a partir de músicas com melodias compostas em diversos estilos musicais e com paródias, que confirmam a aprendizagem pelo ensino da música através de músicas. Aliadas a atividades dirigidas, os conteúdos eram ensinados de forma abrangente e significativa, o que despertou a atenção dos colegas de profissão e de especialistas em educação, que a requisitavam para encontros, palestras, congressos e troca de experiências. Por causa disto, a produção de materiais didáticos para professores e alunos foi um passo natural no processo e, mais recentemente, a comunicação via *internet*.

Consciente de que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico, a fim de que este seja sujeito de sua história e, motivada a pesquisar, conhecer e mudar “o que está condicionado, mas não determinado” (Freire, 2003, p. 53), a autora baseou-se também na crença de que o ensino da música de forma abrangente, por sua

essência diferenciadora, pode orientar a formação musical da criança, contribuindo imensamente para a formação de um ser humano saudável emocionalmente, criativo, cheio de vivências em sua bagagem musical, tendo a certeza de que os conteúdos se encontram relacionados às vivências sociais dos aprendentes. A proposta é um convite aos professores que entendem a necessidade de estar em constante formação. É uma proposta aberta, que não tem a pretensão de substituir os métodos e metodologias existentes, mas adota os processos de educação visando a sua constante mutação através: (a) da escuta, do mundo, das sociedades, dos professores e dos alunos; (b) do planejamento participativo, visando a construção de alicerce bem embasado para o presente e estudos de música futuros; e (c) do atendimento de diferentes demandas, formações e campos de atuação. Visa contribuir com: (a) a formação do professor licenciado em música para atuação nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem da área; (b) a formação continuada dos professores de música atuantes na educação básica; (c) a formação musical do pedagogo em atuação; (d) a formação continuada de professores e tutores de música na educação à distância; (e) a formação musical de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental; (f) a formação de profissionais de áreas afins que queiram fazer uso da música como ferramenta em suas atuações profissionais. Desta forma, o projeto *Musicalizando com Alegria* vem contribuindo de maneira significativa, oferecendo aporte técnico, musical, pedagógico aos professores da área promovendo cursos, oficinas, palestras, encontros, congressos, contribuindo com sua formação profissional.

169

O conceito de Musicalidade Abrangente (Álvares, 2016) é recente e se aplica à proposta metodológica *Musicalizando com Alegria*, pois demonstra uma preocupação global com o educando através da vivência musical unificada, significativa, expansiva e integralizada, fundamentada sobre seus três eixos: cognitivo, o psicomotor e o afetivo. Reunindo diversas influências e contextualizado à realidade brasileira (Álvares, 2006), o conceito da Musicalidade Abrangente fundamentou a construção desta

proposta e de um currículo abrangente da música para os cursos de formação de professores e para crianças, onde a produção de composições e materiais próprios, alguns ainda inéditos, vivências e atividades dirigidas e aplicadas, antes e durante o estudo, validaram sua aplicabilidade e os objetivos a que se propõe: fazer com que o saber musical persiga a (re) unificação e a transdisciplinaridade dos saberes, tão necessárias aos dias atuais.

A proposta de um currículo abrangente não prevê uma linearidade para vivência dos conteúdos musicais, que devem ser apresentados de forma livre e conforme os objetivos do professor. Diante deste diferencial, caberá ao professor o desafio de agregar suas habilidades pessoais para implementar as ações necessárias ao processo musicalizador do aprendente, tendo o cuidado de propor o fazer musical por meio de vivências e atividades dirigidas que promovam o gosto do aprendente pela prática da música enquanto desenvolve elementos de leitura musical, conscientização corporal, ritmo, percepção musical, canto e prática instrumental. Nesta dança curricular de ensino-aprendizagem da música, o professor amplia os conteúdos anteriores, enquanto revisita-os, sempre adicionando algo a mais em suas aulas, de forma cíclica, orgânica, entusiasta e significativa, contextualizando estes conteúdos ao cotidiano, à história, aos exemplos musicais, hoje tão facilmente encontrados na internet, incentivando o aluno a pesquisar, a perguntar e a construir, a partir de suas próprias experiências com a música, uma formação transdisciplinar.

A partir do entendimento de que a criança que chega para o ensino não-formal ou formal de música já traz na bagagem um conjunto de experiências musicais informais, que em nenhum momento deve ser desprezada, a proposta metodológica *Musicalizando com Alegria* visa promover a integração destas vivências a uma continuidade de experiências, que permitam ao aprendente criança interiorizar os elementos musicais através de (a) um relacionamento afetivo com a música; (b) um relacionamento afetivo com o professor; (c) um relacionamento afetivo com a turma (em caso de aulas em grupo); (d) a descoberta das potencialidades

do corpo como fonte sonora e rítmica; (e) o desenvolvimento da criatividade; (f) o desenvolvimento da percepção musical; e (g) a vivência, o (re)conhecimento e utilização dos conteúdos musicais. A abordagem da proposta aproxima-se dos métodos ativos de educação musical, ou seja, aqueles em que o aluno adquire os conhecimentos musicais por meio da experimentação para, em consequência da vivência, adquirir e assimilar seus conteúdos técnicos e teóricos.

A proposta metodológica *Musicalizando com Alegria* possui uma amplitude no que concerne aos campos de atuação onde pode ser inserida. Por isso, os Eixos Temáticos, com seus respectivos fundamentos e prática tratados nos cursos de formação continuada para professores são estes: (a) ensino de música na diversidade (para portadores de necessidades especiais, para a terceira idade, entre outros); (b) ensino de música na creche; (c) ensino de música na Educação Infantil; (d) ensino de música no Ensino Fundamental; (e) disciplina de Prática de Ensino da Música nos cursos de Licenciatura; (f) ensino de música em escolas especializadas: iniciação musical, curso básico, curso intermediário; (g) ensino de música em espaços não formais (igrejas, projetos sociais e outros); e (i) ensino de música EAD e/ou através de diferentes mídias.

171

O professor que fizer uso da prática metodológica deve atentar para aspectos importantes, como: (a) a motivação para ensinar música de forma abrangente; (b) a conscientização dos seus objetivos ao ensinar música para uma vida em formação (a criança); (c) o contínuo aprimoramento e a constante atualização no desenvolvimento da proposta metodológica e do repertório próprio para sua aplicação, através dos diversos meios existentes para sua formação continuada; (d) a predisposição para estabelecer um relacionamento afetivo com a criança, e atento às suas necessidades; e (e) o exercício de sua criatividade.

A proposta metodológica *Musicalizando com Alegria* sugere a efetivação do trabalho a ser realizado com a criança integralizando três partes (ou eixos) do conceito de Musicalidade Abrangente (Álvares, 2016): (a) afetiva: a identificação, a intuição, a emoção, a socialização, a integração

com o grupo, o vínculo, o comprometimento mútuo, o relaxamento físico e mental e a busca do bem-estar da criança; (b) psicomotora: a exploração das vivências sonoras e rítmicas através dos diversos tipos de movimento com o corpo ou partes do corpo; e (c) cognitiva: a conscientização gradativa, a sedimentação e a representação escrita do conteúdo vivenciado, através de atividades dirigidas e da criação musical. Cada uma das três partes não poderá funcionar isoladamente em nenhum momento no processo abrangente de ensino-aprendizagem. Somente integralizadas estas três partes cumprirão o objetivo de um ensino de música transdisciplinar e, portanto, abrangente.

A afetividade é a parte do ensino que merece toda a atenção. Goleman (1995) e Chalita (2001) reconhecem a importância da afetividade na vida das crianças e acreditam que uma educação que pretende formar cidadãos a partir da formação de sua autoestima, precisa ter, como grande pilar, a habilidade emocional. Ainda menosprezada em nossa sociedade tecnicista, é na afetividade que seus efeitos se mostram mais claros no dia a dia de quem lida com o ensino de música. O que tem mudado é que agora estes efeitos têm sido estudados cientificamente também, atestando a linguagem musical como uma das áreas do conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na formação da criança. Estudos recentes sobre a afetividade no ensino da música ampliam ainda mais nosso conhecimento a respeito. Nesses estudos, a afetividade é apontada como fator essencial na aprendizagem, pois sem ela a aprendizagem se torna um elemento apenas de obrigação. O professor que visa um crescimento total da criança se preocupa com suas emoções, seu ajustamento pessoal e social e outros aspectos do comportamento.

Andries Nogueira (2004) cita as inúmeras experiências na área de saúde e trabalhos em hospitais que utilizam a música como elemento fundamental para o controle da ansiedade dos pacientes. Esta prática teve sua origem na Segunda Guerra Mundial quando, contratados, os músicos tinham a função de “auxiliar na recuperação de veteranos de guerra” (Andries Nogueira, 2004, p. 24) internados em diversos hospitais

norte-americanos. Pode-se afirmar que esse foi um grande impulso para a área da musicoterapia, hoje com reconhecimento acadêmico consolidado. É cada vez mais comum a presença da música nestes locais, seja para diminuir a sensação de dor em pacientes depois de uma cirurgia, junto a mulheres em trabalho de parto (para estimular as contrações) ou na estimulação de pacientes com dano cerebral. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para o reconhecimento científico.

Na prática metodológica *Musicalizando com Alegria*, as aulas de música pretendem ser um momento da semana muito esperado pelo aprendente, sobretudo quando este é uma criança. Para tanto, a parte afetiva da proposta deve ser considerada tão importante quanto as duas outras, independentemente do tempo que se disponha para a aula de música. Nesta parte, destacam-se: (a) a organização prévia do ambiente de aula para a recepção do aprendente; (b) a chegada do aprendente ao ambiente da aula; (c) a recepção do aprendente pelo professor; (d) o reconhecimento do ambiente por parte do aprendente como acolhedor, prazeroso, altruísta e alegre; (e) a sensibilização e o relaxamento; (f) a escolha de repertório que promova a integração e a socialização, principalmente para o início e término da aula; (g) a integração entre professor e aprendente; (h) a participação e o compromisso da família no processo de ensino-aprendizagem; e (i) a livre expressão, a autenticidade e respeito mútuos.

As atividades que promovem a afetividade entre as crianças, devem ser feitas, preferencialmente, em roda, com a criança em pé ou sentada no chão, privilegiando o reconhecimento dos nomes, o toque das mãos, o sorriso, o abraço, o improviso vocal e corporal, vivências em duplas, trios e pequenos grupos, cantos que promovam a autoestima, a concentração, a atenção, o silêncio após o som, o andar ao som de uma música e o parar quando a música parar, a consciência corporal, o sentido de direção, o reflexo, a interiorização do senso de tempo, do pulso, do anda-

mento, de diferentes ritmos, andando de diferentes maneiras (na ponta do pé, arrastando o pé no chão, com passos largos ou curtos, etc.). Apesar de ter muita expectativa pela parte afetiva no começo e término da aula, ela deve estar presente todo o tempo, permeando os conteúdos vivenciados e as atividades psicomotoras. A afetividade é o vínculo que deve ser nutrido, e trará a motivação ao aprendente para seguir nos estudos de música. É a parte afetiva que dará o tom da aula.

A parte psicomotora remete aos efeitos motores dos processos mentais e à integração das funções motoras e psíquicas das partes do cérebro relacionadas com os movimentos, com a aquisição dos reflexos (maturação), a saúde física, habilidades, as ações, o movimento. Coropos e Lousada (2013) comparam o movimento à própria música. Platão (428-347 a.C.), em *A república*, defendia a conciliação entre música e ginástica, afirmando que, educando a alma através da música e, a seguir, o corpo, através da ginástica, estas partes se harmonizariam, ajudando o educando com suas particularidades. Os estudos apenas comprovam o pensamento do filósofo, há tantos séculos: com a mudança de visão filosófica no século XIX e XX, e o advento da Pedagogia Ativa, que passou a olhar para o homem de forma holística, com pedagogos musicais como Jacques Dalcroze (1865-1950) e Edgar Willems (1890-1978), que propõem um ensino de música que explore os movimentos corporais. Desde então, “a educação musical e a psicomotricidade caminham paralelamente buscando formar um ser humano de maneira global” (Rezende, Tavares & Santos, 2011). Quando aliamos o movimento à música, com todos os elementos que a compõem, turbinamos o processo de desenvolvimento e aprendizagem musicais, onde “o indivíduo é visto dentro de uma globalidade, e não num conjunto de suas inclinações” (SBP, 2003). É nessa transdisciplinaridade que música e movimento se englobam e se complementam.

Na prática metodológica *Musicalizando com Alegria*, a inspiração alegre na diversidade dos ritmos e estilos existentes, aliada à prática musical que enxerga o corpo como parte indissolúvel no processo de vivência musical levarão o aluno ao: (a) reconhecimento e percepção dos

movimentos corporais; (b) desenvolvimento motor, atividades corporais: engatinhar, rodar, caminhar, correr, saltar, deslocar-se sentada, galopar, marchar, marcar ritmos, arrastar-se; (c) desenvolvimento rítmico: expressão corporal, vivência rítmica das canções, improvisação rítmica; desencadeamento de reflexos, atividades de audiomotricidade, lateralidade, vivência da pulsação, subdivisão e do compasso rítmico; e (d) desenvolvimento da noção espacial.

Cognição musical é um tema que suscita grande interesse, principalmente quanto à sua aplicação na musicalização e estudos em áreas afins, como composição e musicologia, pois refere-se à capacidade humana em armazenar ou reter informações, sobretudo musicais, no cérebro, adquirindo competências musicais. A organização neural para a música e o comportamento musical humano tem sido alvo de muitas discussões nas áreas de neurociências e de arte musical. Perpetua-se a discussão sobre a existência ou não de módulos neurais para música ou se esta função é compartilhada com outras áreas. Com base em estudos preliminares sobre Cognição Musical, o professor pode pesquisar as melhores maneiras de se ensinar determinado assunto musical, como aplicar em suas aulas e estudos o resultado destas observações e pesquisas. Afinal, o professor tem, diariamente, um campo fértil para a observação e experimentação das capacidades cognitivo-musicais de seus alunos, em ambientes de aprendizagem diferentes, com recursos e contextos diferenciados. Aproveitar esses ambientes de forma consciente, trará vasto material a ser analisado e, doravante, aplicado em benefício dos estudos de música em suas várias áreas e subáreas.

As atividades de musicalização propõem a compreensão e a apreensão de toda a linguagem musical por meio de interações, experimentações e vivências, favorecendo a abertura de canais sensoriais, os quais, viabilizam a expressão das emoções favorecendo além da apropriação dos conteúdos musicais. As atividades de musicalização promovem a expansão comunicacional e a interação com o meio. Nos anos escolares iniciais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, potencializa-se

a abertura de canais para novas e diferentes aprendizagens, nos campos da música, das artes e demais disciplinas do currículo, favorecendo a aprendizagem das diferentes áreas que compõe o currículo, pela melhora da cognição.

Stralio (2001) defende os benefícios da exposição da criança à música para seu desenvolvimento intelectual, e para que, ela própria, possa ser um agente criador de novos códigos sonoros. Bilhartz et al. (1999) utilizaram, em seus estudos com crianças de 4 a 6 anos, a escala de inteligência Stanford-Binet. Neste teste individual de inteligência, apontaram o processo de sequencialização e espacialização que crianças que estudam música desenvolvem, bem como altas funções cerebrais, quando realizam tarefas musicais. Esses estudos tiveram como resultados a comprovada ligação musical na infância e sua contribuição em aspectos e habilidades não-musicais na criança. Gardner (1994) leva em conta a considerável contribuição genética para o desenvolvimento da inteligência musical das crianças. Ainda existem poucos estudos sobre a inteligência musical em crianças, mas a pesquisa de Gardner em adultos explica como a música e a musicalização podem contribuir com a aprendizagem, sendo elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e da integração do ser. O estudo da inteligência musical pode auxiliar a ação do professor, no ensino da música, e na performance e criatividade musicais.

A criatividade tem um papel preponderante e crescente no contexto da educação musical. Os caminhos que se percorre para que a criatividade tenha (mais) espaço nas aulas, para que as dimensões do ensino criativo se articulem e para que um efetivo ensino criativo de música se firme no contexto da educação musical são um desafio constante, mas que tem sido enfrentado pelos professores, sobretudo para os que ensinam em espaços formais. As crianças que vivenciam a música através de atividades de musicalização desenvolvem-se em múltiplos aspectos: (a) conhecem melhor a si mesmas; (b) desenvolvem uma escuta mais sensível e ativa; e (c) relacionam-se e comunicam-se com outras pessoas ao fazerem música e criarem em grupo, explorando o mundo dos sons. Beineke (2012),

afirma que o fazer musical das crianças é compreendido em relação às práticas musicais acessíveis a elas e que compete ao processo educacional a ampliação de suas possibilidades de acesso e compreensão. Quando olhamos a aprendizagem como um processo criativo em potencial, olhamos para um grupo de crianças ou uma turma em sala de aula como uma comunidade de prática eminente, que está se iniciando coletivamente num domínio específico: a música.

Visnadi & Beineke (2016) consideram que há grande contribuição no estímulo à fala e à livre expressão do pensamento das crianças no que diz respeito à música e às suas próprias criações musicais. Nascidas em um mundo globalizado, a relação entre o desenvolvimento das crianças e a cultura ampliou-se consideravelmente. A cultura interfere nas experiências das crianças, tornando-as indivíduos transculturais. Professores que se permitam romper com o engessamento e com o pragmatismo dos currículos, propiciando um leque de experiências dentro e fora de sala de aula, contribuindo para que as crianças reflitam e desenvolvam a sua própria compreensão sobre a música, darão lugar a aulas contextualizadas, dinâmicas e significativas, conforme o conceito da Musicalidade Abrangente (Álvares, 2016).

Burnard (2006) mostra-nos a supracultura da criatividade musical de crianças, através das interseções entre as diferentes culturas, sociedades, pessoas, valores e influências que atravessam as crianças, como a aprendizagem musical pode ser feita de forma criativa e, por conseguinte, sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente (Álvares, 2016). Na prática metodológica *Musicalizando com Alegria*, o conhecimento é um aliado da combinação de entusiasmo, atitude e criação na ampliação e construção de novas experiências e saberes. Desse modo, valoriza-se o tempo precioso que se tem com a criança, propiciando: (a) seu desenvolvimento criativo, participativo e significativo; (b) o desenvolvimento da memorização, imaginação auditiva, concentração, discríção tátil, criatividade, auto expressão, espontaneidade, sensibilidade e gosto artístico; (c) a possibilidade de discriminar, classificar, identificar, reproduzir melodias, ritmos,

objetos sonoros, coral, jogos musicais em grupo, composição, e de imaginar o movimento sonoro, reproduzindo-o através de desenhos, diagramas ou da caligrafia musical; (d) a inventividade, através de improvisações curtas, dentro de formas maiores executadas por todo grupo, englobando a apreciação musical do próprio fazer do grupo, culminando na auto avaliação e no crescente domínio de habilidades tais como: reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler música; (e) criar arranjos vocais e/ou instrumentais e acompanhamentos corporais e/ou instrumentais para melodias; (f) a experimentação e construção de instrumentos musicais, participação coletiva em conjuntos de bandinha rítmica e formações instrumentais diversas; e (g) a expressão espontânea e experiência lúdica.

178 Álvares (2016) enfatiza que o reconhecimento e o respeito são a base da Educação Musical na Diversidade. Observando as mais heterogêneas situações e características humanas, as deficiências ou singularidades de cada indivíduo, passaremos a prestar atenção nas especificidades de cada aprendiz. Foi com este olhar atento às diferenças e às peculiaridades de cada aluno ou de grupos específicos que ousamos imaginar um currículo abrangente de ensino da música para crianças. Neste currículo, não se abre mão do protagonismo do aluno e do seu processo como sujeito do aprendizado. Tendo por princípio o sentido amplo de se definir o que é currículo, a proposta metodológica *Musicalizando com Alegria* defende que todas as experiências advindas da criança, do professor, do meio onde estão inseridos e do mundo pulsam e interferem de forma intermitente, trazendo uma diversidade de formas de aprendizado. Portanto, mais do que um plano de estudos ou um programa de ensino, a proposta não se detém em uma lista de matérias a serem transpostas, nem indica o tempo necessário para o domínio de determinado conteúdo, habilidade ou técnica, mas propõe vivências musicais e atividades educativas dirigidas, recursos didáticos e objetos sonoros que dão suporte às aulas e encontra, em Coll (1992), a definição para este currículo abrangente: um verdadeiro desenho, “um elo que se situa entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educativa e a prática

pedagógica, entre a planificação e a ação, entre o que se prescreve e o que realmente sucede nas aulas” (Coll, 1992, p. 21), como exposto em algumas abordagens sugeridas para as diferentes faixas etárias.

À luz do currículo abrangente da proposta, faz-se necessária uma reflexão a respeito da importância da cultura musical do professor, no que tange ao conhecimento prático e analítico de um repertório musical que contribua com o ensino-aprendizagem nas diferentes faixas etárias. Mais uma vez ressaltamos a importância do professor ser um pesquisador, um verdadeiro garimpeiro de tesouros musicais, ampliando o universo cultural do aluno e contribuindo de maneira significativa com sua formação. Para Teixeira, mais que uma proposta metodológica,

Musicalizando com Alegria vem se expandindo de tal modo que está se configurando como um programa de educação musical com proposta metodológica bem delineada em interface com a formação continuada de professores (Teixeira, 2017, p. 90).

De fato, a partir dos materiais produzidos, cursos e oficinas presenciais e on-line, muitos participantes têm abraçado o propósito de disseminar e apoiar esta proposta, levando-a aos seus próprios campos de atuação e, apropriados de metodologia, apresentam-se para também realizar oficinas, palestras e cursos, ampliando o alcance. Perguntados sobre o que os leva a utilizar a proposta, afirmam ter encontrado nos materiais e composições, o diferencial de um repertório multicultural e uma série de músicas com os principais conteúdos do currículo, que permite com que o aprendente cante o que está sendo ensinado, ajudando na fixação dos conceitos, na memorização dos nomes de figuras e dos termos musicais, na socialização, promovendo um ambiente musical durante o ensino, ao invés da tradicional teoria musical ensinada sem a presença de música(s). O ensino da Música é complementado e sedimentado através destas composições, utilizadas em conjunto com outras músicas, as vivências e as atividades dirigidas.

179

Considerações finais

O Brasil é um país de uma diversidade cultural imensa, onde a música está presente em toda parte. Logo, podemos afirmar que o povo brasileiro é privilegiado pelo ensino informal de música e seria maravilhoso imaginarmos que, concomitantemente, pudesse haver uma preocupação com o ensino não-formal e formal da população. A educação musical, embora componente obrigatório previsto em lei, ainda não é realidade na maioria das escolas brasileiras. Ainda estamos muito aquém de uma educação musical de excelência nos âmbitos escolares, desde a formação de professores até a educação básica. Creio que só vamos mudar este quadro, unidos.

180 A partir da detecção da fragmentação e da unilateralidade do ensino da música nos dias atuais, contribuir com as diversas modalidades ou estilos de ensinar e aprender música presentes na sociedade atual, atuando na formação do educador musical de forma intencional e abrangente, desde os cursos técnicos de música, passando pelo ensino superior, licenciatura e bacharelado, preparando este futuro profissional para os contextos educacionais vigentes. Também queremos proporcionar aporte ao educador que já atua, trazendo cursos, consultorias e materiais, fomentando, através da prática pedagógica, o ensino musical integralizado.

Este caminho não foi trilhado sozinho: um elenco de educadores musicais precedeu a visão de educar musicalmente, de ensinar com música e/ou de musicalizar, oferecendo em suas propostas de educação musical, amplo aporte à proposta metodológica *Musicalizando com Alegria*, sobretudo quando ressaltam a importância de ensino musical alegre e prazeroso, cheio de significado para o presente e para o futuro. A bagagem adquirida ao longo da vida da autora e pesquisadora, primeiro como aluna e, posteriormente, como professora de música, tornaram o percurso da pesquisa um campo fértil para (re)descobertas, ampliação de conhecimentos, crescimento e revisão de paradigmas. Ser professor na atualidade requer um compromisso com a pesquisa, com um olhar atento, com a criatividade.

A proposta *Musicalizando com Alegria* foi se desenhando no chão da sala de aula e, ao longo do tempo, se estendendo a outros espaços e direções. A ideia do próprio nome, Musicalizando, no gerúndio, já aponta para esta continuidade, de progressão, de estar em curso, se expandindo e se aprimorando, ocupando cada vez mais novos espaços. Trazer uma proposta que (re)unifique os saberes desintegralizados a um conceito transdisciplinar é expor-se à arena, ao dialogismo, estabelecendo como fronteira o que é seu com o que é do outro. Somente permitindo um pensamento sobre o cotidiano da Educação na Diversidade, que passe por transformações essenciais, pela modificação nas formas de organização ou interação sociais, abriremos possibilidades para um ensino de música vivo, móvel e capaz de evoluir. Neste exercício, é imperativo que cada professor se reconheça parte da história, a fim de escrever novos capítulos para a educação musical a partir de uma perspectiva transdisciplinar, que possibilite o aprofundamento e compreensão da relação entre teoria e prática, (re)integrando os saberes que foram dicotomizados, religando-os e conectando-os novamente, agora com maior responsabilidade, criatividade, amplitude e, porque não dizer, alegria.

181

Musicalizando com Alegria segue seu caminho, com a intenção de colocar a música ao alcance de aprendentes de qualquer idade, desenvolvendo suas potencialidades, ampliando suas vivências e conhecimentos, incentivando a criatividade, o senso crítico, o trabalho em equipe, trabalhando a autoestima, levando os aprendentes a um desenvolvimento pleno, que certamente repercutirá no aprendizado de outras disciplinas, na vida em família, na vida em sociedade. Temos visto a necessidade de percorrermos todo o Brasil levando oficinas de capacitação, formação continuada de professores, respeitando a diversidade do povo brasileiro, pautando nosso trabalho em aproveitar as características de cada local, atuando para um ensino de música significativo e contextualizado, tanto para as crianças como a todas as faixas etárias. Existe, ainda, uma grande necessidade de divulgar a proposta metodológica e criar meios para que isto aconteça. Musicalizar é despertar o gosto, o prazer pela música; é desenvolver a escuta sonora, experimentando, criando e recriando dife-

rentes timbres, alturas e intensidades de sons, de vida. Acreditando em um ensino de música abrangente, cheio de significado para a vida, para os indivíduos, para as sociedades e para o mundo, é tempo de levantar os olhos para que se veja os campos semeados, os campos ainda por semear e a esperança da colheita.



Referências

Álvares, Sérgio. “Vertentes do saber musical: precedentes e consequentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea”. In: Ilari, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006.

Álvares, Sérgio. “Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente”. In: Álvares, Thelma; Amarante, Paulo (Org.). *Educação Musical na Diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação*. Curitiba: CRV, 2016, p. 73-110.

Beineke, Viviane. “Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais”. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, 2012.

Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A.; Olson, J. E. “The effect of early music training on child cognitive development”. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 20, n. 4, p. 615-636, 1999.

Bauman, Zygmunt. “Desafios pedagógicos e modernidade líquida”. Entrevista cedida a Alba Porcheddu; tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelle. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, 2009.

183

Brito, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Burnard, Pamella. “The individual and social worlds of children’s musical creativity”. In: McPherson, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 353-374.

Coll, César. *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós, 1992.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Gardner, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1994.

Andries Nogueira, Monique. “A música e o desenvolvimento da criança”. *Revista da UFG*, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654> Acesso em: 13 abr. 2018.

Perrenoud, Philippe; Paquay, Leopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne (Org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Artmed: Porto Alegre, 2001.

Rezende, Elcio Naves; Tavares, Helenice Maria; Santos, Marilane. “Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção”. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 3, n. 5, 2011, p. 1-16.

SBP (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade). Disponível em: www.psicomotricidade.com.br Acesso em: 30 ago. 2016.

Stralioatto, João. *Cérebro e música: segredos desta relação*. Blumenau: Odorizzi, 2001.

Teixeira, Claudia de Paula. *A musicalização como fator essencialmente colaborativo na educação: estudo de caso do curso de formação continuada intitulado “Musicalizando com Alegria” de autoria da educadora Mônica Coropos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Iberoamericana, Assunção, Paraguai, 2017.

Visnadi, Gabriela Flor; Beineke, Viviane. “‘De amizade, letras e ritmos’: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica”. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, p. 71-84, 2016.

MÔNICA COROPOS

Mestra em Música e Bacharel em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-Graduação em Música e Educação pela Universidade Gama Filho, é Professora da Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT), onde atua como Coordenadora de Pós-Graduação. É membro da Associação dos Músicos Batistas do Brasil (AMBB) e idealizadora do “EMCA – Encontro Musicalizando com Alegria”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8550-6988>. E-mail: monicacoropos@gmail.com

Professores de canto e fonoaudiólogos: conhecimento interdisciplinar na atuação com cantores

Carla Rosati Colepicolo, Lésle Piccolotto Ferreira¹

RESUMO: Com o objetivo de analisar a atuação conjunta de professores de canto e fonoaudiólogos com cantores, cinco professores de canto e cinco fonoaudiólogos responderam perguntas semi-dirigidas, áudio-gravadas e transcritas. Concluiu-se que professores de canto e fonoaudiólogos estabelecem entre si diferentes e peculiares relações de atuação: contato, trocas de conhecimento, encaminhamentos, apoio, reconhecimento, atuação conjunta e atuação interdisciplinar. A pesquisa envolve: diversas áreas e profissionais e variadas fontes de conhecimentos, terminologias, objetivos, comunicação, interesses, formação, concepções, reconhecimento de teorias, práticas, técnicas, produções e especialistas que fazem uso desses recursos para o bem-estar e ajustes vocais e demais demandas dos cantores.

185

PALAVRAS-CHAVE: Voz. Canto. Fonoaudiologia. Pesquisa Interdisciplinar. Comunicação Interdisciplinar.

ABSTRACT: Aiming to analyze the combined action of the singing teachers and speech therapists with singers, five singing teachers, and five speech therapists answered semi-guided questions that were recorded and transcribed. It was concluded that singing teachers and speech therapists usually establish among themselves different and peculiar relations of action: contact, knowledge exchange, referrals, support, recognition, combined action, and interdisciplinary action. The research involves: several areas and professionals, and diverse sources of knowledge, terminology, goals, communication, interests, education, conceptions, recognition of theories, practices, techniques, productions, and specialists that use these resources to the vocal adjustments and welfare and further demands of the singers.

KEY-WORDS: Voice. Singing. Speech therapy. Interdisciplinary Research. Interdisciplinary Communication.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia nas pesquisas sobre a voz influenciou a trajetória das práticas de ensino do canto e conduziu à aproximação e à comunicação das diferentes áreas relacionadas com

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

a voz, indicando um caminho interdisciplinar do conhecimento. Sobre o diálogo interdisciplinar, a literatura explicita os conceitos de disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade no contexto das ciências humanas (Japiassú, 1976). Rocha & Almeida (2000) discutem sobre a conscientização de uma sociedade que se compõe cada vez mais de complexidade e especialização e que exige das ciências da saúde outros tipos de intervenção. Desse modo, as autoras abordam os conceitos de multi, pluri, meta, inter, trans e disciplinaridade na saúde coletiva, buscando uma reflexão sobre a necessidade do diálogo interdisciplinar.

Os saberes e interesses comuns numa atuação conjunta entre fonoaudiólogos e professores de canto têm indicado benefícios e efeitos para os cantores nas intervenções e nas avaliações da participação desses profissionais na voz cantada. Dessa forma, esta pesquisa considerou o professor de canto, o fonoaudiólogo e a atuação conjunta entre eles para identificar e entender o contexto de cada área, mostrar as contribuições e os impasses das relações entre elas e, por fim, investigar o papel das especialidades dedicadas ao estudo e trabalho com a voz cantada. Para contextualizar as atividades dos dois profissionais, assim como a atuação conjunta, um breve relato será apresentado.

A atuação do fonoaudiólogo com a voz cantada

A observação da trajetória da prática clínica da atuação fonoaudiológica mostrou, na década de 60, a predominância do atendimento particular a pacientes com problemas vocais. Na década de 70, observou-se a ampliação do atendimento com especial atenção a professores e teleoperadores. Na década 90, passou-se a considerar a voz profissional enquanto comunicação humana, o que levou ao reconhecimento da necessidade de aperfeiçoar, preparar, treinar e orientar aqueles que fazem uso da voz falada ou cantada (Ferreira, 2009, p. 747). Andrada e Silva & Duprat (2009, p. 771) explicam que, na sequência, o foco do trabalho fonoaudiológico pode se desenvolver na análise da interdependência dos fatores que

afetam a voz e na análise perceptivo-auditiva, isto é, na escuta direcionada e atenta às nuances da sonoridade: filtro, fonte, constrição ou treino.

Com relação à voz cantada, o fonoaudiólogo trabalha na mediação entre o cantor e o médico otorrinolaringologista, na abordagem de caminhos e estratégias para cantar, contemplando a mudança de atitude no processo real de educação em saúde, propriocepção corporal, numa conduta que visa o bem-estar (Andrada e Silva et al., 2011, p. 142). Intervenção e a adequação à demanda do uso da voz cantada prevê: (a) a prevenção e orientações de bem-estar e hábitos saudáveis; (b) a habilitação, treinamento, desenvolvimento potencial, plasticidade e flexibilidade por meio de conhecimentos e vivências sensoriais e de propriocepção; e (c) a reabilitação e atendimento de distúrbios vocais (Amin, Moura & Mota, 2014, p. 214).

No trabalho fonoaudiológico, há orientações em relação à fisiologia e bem-estar vocal, esquema corporal, respiração, ressonância, aparelho fonador, audição, condições do uso da voz, aspecto emocional e/ou psíquico, motricidade orofacial e as relações entre fala e canto. Os processos do trabalho acontecem de forma clínica e de assessoria. A clínica se dá a partir da queixa/relato, que permitem a avaliação, intermediações e encaminhamentos para outras áreas, além das orientações e inter-relações entre a fala e o canto. A assessoria pode contar com os seguintes itens: prevenção e promoção, diversidade de objetivos e métodos, atuação conjunta, equipe de profissionais, planejamentos de ação, difusão de conhecimentos, pesquisa e participação do ambiente do cantor (Andrada e Silva et al., 2011, p. 145-146).

187

A atuação do professor de canto

O ato de cantar esteve associado à literatura, dança, vida social e religiosa. Assumiu, ao longo do tempo na arte musical, características e repertórios próprios, configurando-se como música vocal. Essa prática contemplou o treinamento, controle de ar, timbres, flexibilidade, virtuosismo, beleza e produção vocal desde a Antiguidade (Koopmann, 1999, p. 1). No século xv, o estudo do canto acontece fora do ambiente religioso e

é registrado o aparecimento de tratados sobre a produção da voz (Lang, 1997, p. 186). No século XVI, a formação do cantor significava a aprendizagem dos elementos musicais que expressavam o estilo do período histórico vivido e se dava por meio de longa prática e atenção cuidadosa com a qualidade do som (White, 1989, p. 6-10).

A história do ensino vocal foi marcada pela escassez, imprecisão e dispersão da linguagem escrita, pautando-se, no entanto, na tradição oral (Stark, 1999, p. 28). As fontes do trabalho pedagógico na voz cantada foram marcadas por um conjunto de práticas e tratados escritos por cantores, compositores, músicos, por vezes regidos e/ou atrelados às necessidades e processos históricos da arte musical e/ou movimentos históricos, sociais, econômicos e políticos e econômicos da sociedade. No século XVII, inicia-se o interesse de cientistas franceses por mecanismos de produção da voz. No século XVIII, há a emergência de livros de métodos vocais, tutores e de técnica vocal, além do progressivo interesse sobre anatomia e fisiologia e pelos tratamentos científicos da produção vocal (Vurma, 2007, p. 16-17). A partir do século XIX, podem ser destacadas transformações musicais como: (a) aparecimento de composições utilizando sons extremos, instrumentais e vocais; (b) grandes casas de concerto; (c) métodos insuficientes para atender a demanda de aumento da capacidade sonora e o consequente uso da ressonância vocal; (c) progresso da acústica, fonética, anatomia do aparelho vocal; e (d) publicações e novos tratados de canto (White, 1989, p. 6-10; Vurma, 2007, p. 18).

O ensino do canto no século XX é marcado pelo progressivo aglutinamento de outros conhecimentos, áreas e ciências, o advento da Ciência vocal e a concomitância de conhecimentos empíricos e científicos nas práticas de ensino (White, 1989, p. 11). Sugars (2009, p. 42) analisou que, recentemente, o foco do trabalho do professor de canto pode ser citado nos itens a seguir: (a) a busca pela reinvenção de práticas pedagógicas; (b) habilidades de formação vocal aperfeiçoadas; (c) métodos vocais, conhecimentos e ferramentas para a metodologia de ensino; e (d) melhor percepção de possíveis distúrbios vocais e aumento do interesse, procura e uso do conhecimento científico. Para Scherer et al. (1994, p. 367), houve o desen-

volvimento da ideia do canto como uma ação que, além da criatividade e comunicação, depende física e acusticamente de fatores coordenados.

A atuação conjunta entre fonoaudiólogos e professores de canto

Na literatura, a atuação conjunta entre fonoaudiólogos e professores de canto é apresentada por pesquisas que expressam pontos em comum, possibilidades e similaridades na atuação desses profissionais. Transformações nos campos científicos e tecnológicos, a partir da década de 70, acarretaram a percepção e realização de interação entre as áreas imersas na temática da voz. Podem ser citados: (a) o desenvolvimento, expansão e modernização de equipamentos e procedimentos dos campos das ciências de anatomia, histologia, fisiologia, patologia, farmacologia; (b) as novas tecnologias, pesquisas, discussões e oportunidades de investigação da voz humana; (c) os processos de identificação, medição, avaliação, diagnóstico; e (d) a integração da medicina, ciência vocal, voz cantada e os benefícios para os profissionais cientistas, professores, artistas, alunos, clientes, agentes de saúde (Scherer et al., 1994, p. 360).

189

As relações entre a fala e o canto e o apoio respiratório são itens importantes para fonoaudiólogos e professores de canto no que tange às definições, estratégias de trabalho, benefícios para o cantor, avaliação e necessidade de acompanhamento para se evitar alterações vocais (Andrade, Fontoura & Cielo, 2007). Um conjunto de artigos de diferentes temáticas trata dos benefícios das relações entre as diversas áreas do conhecimento e a voz cantada, entre elas a fonoaudiologia e o ensino de canto. Gerhard (2015) pesquisou sobre o cruzamento do desenvolvimento dos campos da arte vocal, pedagogia e fonoaudiologia na área da reabilitação de voz, que está em processo de mudança e desenvolvimento quanto às diretrizes ou um reconhecimento oficializado pelas áreas da fonoaudiologia e pedagogia vocal nessa temática. Desse modo, faz uma reflexão sobre os programas de formação.

Carrol & Goffi-Fynn (2013) investigaram o processo de diagnóstico e tratamento de disodia de um cantor por meio de uma equipe de profis-

sionais, especificamente fonoaudiólogo e professor de canto. Ambos profissionais atuaram no tratamento após a avaliação do laringologista, principalmente aspectos da ordem da técnica usada ao cantar e comportamentos do uso da voz. Erickson (2012) realizou uma coleta de dados para caracterização e treinamento em saúde da voz por meio de questionários indicando a importância da disseminação de estratégias com especialistas em comunicação, a fim de atender músicos cantores. Para Radionoff (2004, p. 514-515), em uma equipe interdisciplinar, deve haver o preparo e o treino de profissionais da voz cantada: especialistas como laringologistas, cientistas da voz, fonoaudiólogos, professores de canto. Tanto para cantores com distúrbios da voz quanto àqueles profissionais que usam a voz em ampla gama de atuações e gêneros, a saber: rotinas complexas, hábitos e especificidades, gerenciando técnicas e demandas variadas, de forma vocalmente saudável, preservando performances e estilos. O papel de cada profissional que trabalha com a voz deve estar definido e diferenciado de modo que se completem.

190

Na formação do professor de canto brasileiro, houve avanços nos últimos dez anos para a distinção entre o artista cantor e o professor de canto (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 28-29). A percepção da complexidade da voz tem exigido atualização e conhecimentos específicos por parte de ambos os profissionais citados (Costa & Zanini, 2017). Autores apontam para a necessidade de uma equipe multidisciplinar e os seus benefícios, ampliação de estratégias que melhoraram o uso da voz em cantores (Davies et al., 2007; Schwartz et al., 2009; Halstead, McBroom & Bonilha, 2015). Dessa forma, pretende-se com os resultados alcançados na pesquisa, ora apresentada, contribuir para alertar os cantores quanto às possibilidades de trabalho junto a professores de canto e fonoaudiólogos para melhoria de sua formação, considerando as práticas de uso da voz cantada, bem-estar e desempenho vocal. Para fonoaudiólogos e professores de canto, a intenção é estimular maior aproximação entre os trabalhos, em busca de uma atuação integrada com vistas a auxiliar ainda mais os cantores.

Objetivo e método

O objetivo do estudo foi analisar a atuação conjunta de professores de canto e fonoaudiólogos no trabalho com cantores. A pesquisa, de natureza descritiva e transversal, passou pela avaliação e aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sob o registro CAAE 57950416.3.0000.5482. Em relação ao método aplicado, a seleção dos sujeitos foi realizada a partir de uma amostra intencional (Fontanella, 2008). Foram selecionados cinco fonoaudiólogos e cinco professores de canto de São Paulo, cujo critério de inclusão era ser reconhecido na área pelo trabalho com cantores e que tivesse pelo menos cinco anos experiência. O contato com os profissionais se deu, a partir de escolha aleatória de uma lista inicial de dezessete nomes, por meio de telefones, e-mails e redes sociais.

Depois do agendamento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a coleta dos dados aconteceu mediante entrevista de áudio, gravada em ambiente silencioso, com duração de 30 a 90 minutos. Dados sociodemográficos como sexo, idade, formação e experiência profissional foram registrados para a caracterização dos sujeitos. A seguir, foram dirigidas as seguintes perguntas para cada participante, respectivamente representante de cada grupo (fonoaudiólogo/professor de canto): (1) Quando você vê a necessidade de um trabalho conjunto com o fonoaudiólogo/professor de canto? (2) Como se dá esse trabalho? (3) Quando você recebe um cantor de um fonoaudiólogo/professor de canto? (4) Quando um fonoaudiólogo/professor de canto indica o seu trabalho? (5) Defina o papel do professor de canto e do fonoaudiólogo no trabalho com cantores.

O material coletado foi transcrito e a análise de dados se deu considerando-se a proposta de Minayo (1992) para pesquisa qualitativa: (a) leitura flutuante; (b) exploração do material; (c) busca de recorrências, generalizações e particularidades; (d) criação de agrupamentos e análise do texto em função de categorias formadas, em outras palavras, síntese interpretativa; e (e) articulação das falas à teoria.

Resultados

A faixa etária dos 10 entrevistados, sendo 9 do sexo feminino, variou de 37 a 57 anos, todos com Curso Superior específico em suas respectivas áreas e com experiência de atuação entre 16 e 35 anos, com predominância de canto erudito para os professores de canto. Para apresentação dos dados, o grupo de fonoaudiólogos (F) e de professores de canto (PC) recebeu a numeração de 1 a 5. Os resultados das transcrições foram organizados em dois eixos temáticos: eixo 1, denominado *Papel do fonoaudiólogo e do professor de canto*, e eixo 2, *Atuação conjunta entre fonoaudiólogos e professores de canto*. No eixo 1, as respostas dos entrevistados foram

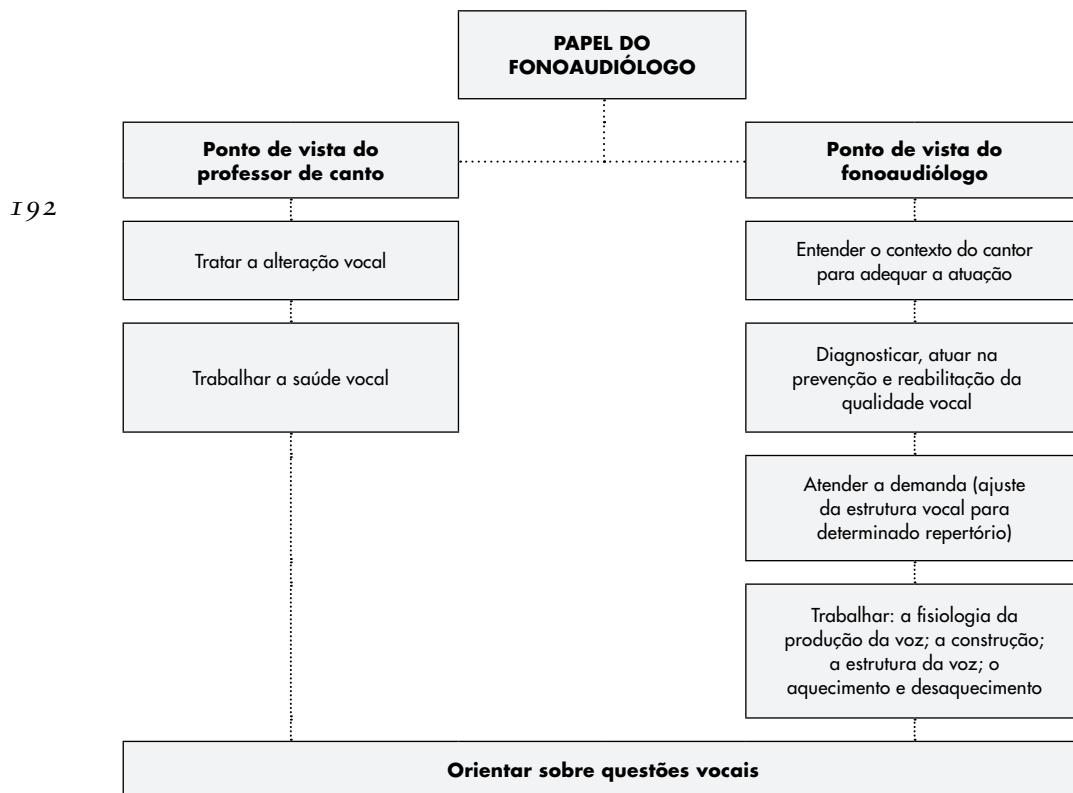


Figura 1 (eixo 1). Papel do fonoaudiólogo na atuação com cantores, nas perspectivas do professor de canto e do fonoaudiólogo.

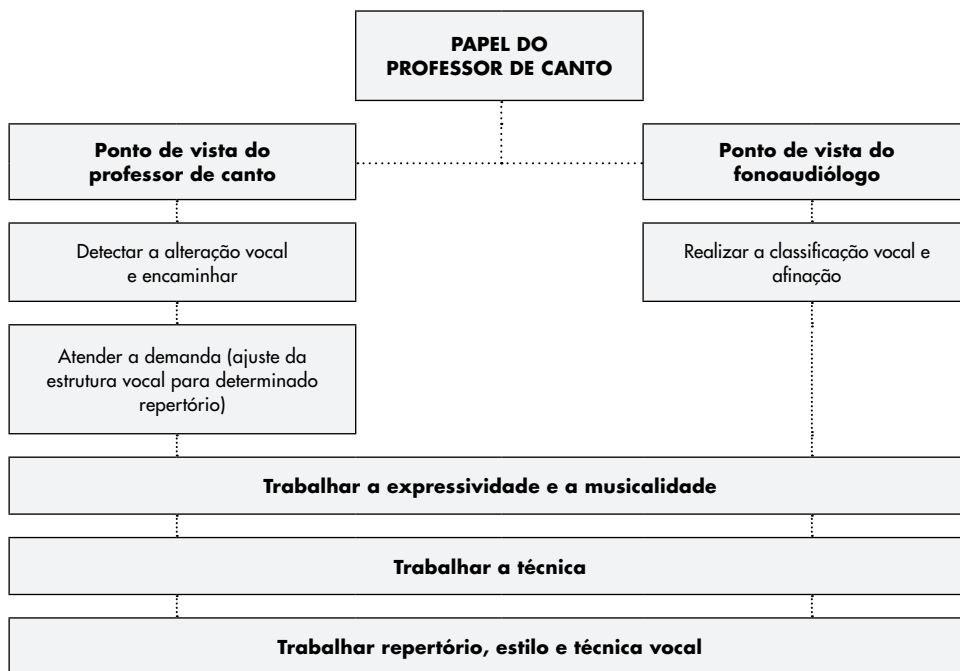


Figura 2 (eixo 1). Papel do professor de canto na atuação com cantores, nas perspectivas do próprio professor de canto e do fonoaudiólogo.

193

resumidas em duas figuras: o papel do fonoaudiólogo, na figura 1, e do professor de canto, na figura 2.

As principais indicações, segundo os entrevistados, é que o papel dos professores de canto é: (a) detectar e encaminhar os cantores para o fonoaudiólogo quando há alterações vocais; e (b) trabalhar a arte musical, incluindo expressão, técnica, repertório, afinação e classificação vocal. O papel do fonoaudiólogo é tratar a alteração, a saúde e realizar orientações das questões vocais, além de diagnosticar e entender o contexto do uso vocal. Ambos são responsáveis pelos ajustes vocais que atendem à demanda vocal. Esse item se apresentou mais complexo e houve maior variação nas falas, por estar inserido no trabalho de todos os profissionais. Outra questão de complexidade foi como e quando o encaminhamento é feito a partir da detecção da alteração vocal por parte de professores de canto.



Legenda: F = Fonoaudiólogos, PC = Professores de canto

Figura 3. Registra a representação gráfica a respeito da atuação conjunta entre fonoaudiólogos e professores de canto com cantores.

194

A exposição dos dados nas figuras 1 e 2 indicou que professores de canto não incluem em suas perspectivas que o trabalho do fonoaudiólogo considere outros aspectos além do tratamento dos distúrbios vocais. Da mesma forma, fonoaudiólogos não preveem que o trabalho do professor de canto também se compõe de fazer ajustes, perceber distúrbios e encaminhá-los a outros profissionais, além do trabalho com a arte musical. Na figura 1, do eixo 1, estão representadas as respostas dos sujeitos sobre o papel do fonoaudiólogo do ponto de vista do professor de canto e do próprio fonoaudiólogo. Algumas respostas foram dadas apenas por um dos grupos e outras por ambos os grupos de profissionais.

Na figura 2, eixo 2, estão representadas as respostas dos sujeitos sobre o papel do professor de canto do ponto de vista de fonoaudiólogos e do próprio grupo de professores de canto. Alguns itens foram mencionados apenas em um dos grupos e outros compuseram as falas de ambos. Na figura 3, eixo 2, três categorias foram destacadas. O tamanho de cada círculo corresponde ao número de sujeitos classificados em cada categoria. Na categoria A, apesar de considerarem a importância, os entrevistados concebem e/ou desenvolvem a prática dos dois profissionais,

fonoaudiólogo e professor de canto, de forma independente um do outro, sendo a função de cada profissional bem delimitada na atuação com cantores. Na categoria B, há respostas de sujeitos que entendem que a atuação é complementar ou associada, mas não se sobrepõem. Na categoria C, a opinião é que o trabalho com cantores deve ser realizado junto com o outro profissional, de forma essencial ou até indissociável e a atuação realizada dessa forma se torna muito importante.

Discussão

De acordo com as respostas dos entrevistados, expostas na figura 1, o *trabalho do fonoaudiólogo*, no entendimento dos professores de canto *é trabalhar a saúde vocal*, isto é, prevenir os danos causados pelo uso da voz ou, ainda, poder contribuir para detectar aquelas alterações que são congênitas. O trabalho do fonoaudiólogo é indicado quando o cantor não consegue corresponder ao solicitado na aula de canto ou quando o professor percebe alguma alteração na qualidade vocal. Por isso, segundo as respostas dos professores de canto, o papel do fonoaudiólogo aparece somente como o de *trabalhar a alteração vocal*, confirmado na figura 2, no item *detectar a alteração e encaminhar*. Este último, para o grupo de professores, se justifica à medida que acelera o aprendizado e promove o bem-estar de cantores no uso da voz.

Um dos entrevistados argumentou que o intento de avaliar uma alteração vocal e perceber a necessidade da contribuição de outro profissional é possível apenas mediante o estudo e a preparação dos professores de canto, isto é: (a) a busca de conhecimentos sobre a voz cantada; (b) formação contínua em cursos; (c) acompanhamento das informações; e (d) atualização sobre o tema da voz cantada. Para um dos fonoaudiólogos entrevistados, o trabalho fonoaudiológico é sempre baseado na queixa. Um professor de canto entrevistado, porém, alerta que deve ser dada atenção às questões vocais em cantores com ou sem queixa, pois, algumas vezes, eles não percebem que sua voz não está saudável ou que seu rendimento não está adequado nas aulas de canto e nas performances.

O bem-estar vocal se refere também ao caráter de prevenção de danos vocais pelo uso numa perspectiva de continuidade e de prevenção ao longo do tempo. Essa ideia de prevenção foi mencionada no item *diagnosticar, atuar na prevenção e reabilitação da qualidade vocal*, exposto na figura 1, através das respostas dos entrevistados. Penteado & Servilha (2004) argumentam sobre atuação fonoaudiológica numa perspectiva não de doença, mas da busca da promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida. O objetivo do fonoaudiólogo com o cantor é a contribuição para a realização da habilidade vocal e o consequente uso da voz com bem-estar (Amin, Moura & Motta, 2014, p. 219).

196

Ambos os grupos entrevistados mencionaram também que o papel do fonoaudiólogo é o de *orientar sobre as questões vocais do cantor*. Pôde ser percebida nas falas dos entrevistados a ideia de que, durante o processo da terapia fonoaudiológica, são dadas orientações no que se refere a enfatizar, diminuir ou suspender exercícios e procedimentos vocais e cuidados sobre a saúde, bem-estar e prevenção. As orientações se dirigem aos hábitos, exercícios, qualidade na voz, tempo de uso e situações de consumo de produtos, alimentação, sono, atividades físicas e, especificamente, as questões vocais. A busca pelo bem-estar vocal trabalhado continuamente na terapia de voz se constitui em orientações padronizadas e também naquelas peculiares aos hábitos e contexto de vida de cada cantor, que devem ser investigadas no atendimento (Andrada e Silva et al., 2011, p. 155).

Sete entrevistados mencionaram que há a necessidade de o fonoaudiólogo estar mais próximo de certos contextos musicais para que seu trabalho possa ser mais bem compreendido e presente. Para esses sujeitos, somente a partir do avanço nessa questão é que as contribuições e as interações dos profissionais poderiam acontecer de forma mais efetiva, referente ao item *entender o contexto do cantor para adequar a atuação*, na figura 2. Um entrevistado apontou que obter maior número de informações sobre a atuação do cantor e o entendimento do contexto que ele está inserido se faz relevante para o fonoaudiólogo porque permite que ele

norteie seu trabalho, ou seja, que se perceba e se delinee com mais clareza quando e quais fatores alheios à voz cantada do paciente estão interferindo e provocando a queixa trazida por ele. Além disso, nem sempre a queixa trazida pelo cantor está relacionada à voz cantada, mas sim, à voz falada.

O detalhamento da história vocal do cantor permite o entendimento: (a) da relação do cantor com o canto; (b) de aspectos gerais da saúde e do cotidiano que afetam a fala ou o canto, ou ambos; e (c) das questões relacionadas ao trabalho, como o gênero musical, o tempo e frequência de uso da voz, equipamentos e condições do ambiente (Andrada e Silva & Duprat, 2009, p. 772). Os dois grupos de participantes da pesquisa apontaram que há dificuldades dos cantores e dos professores no entendimento do papel do fonoaudiólogo. Um dos papéis do professor de canto, para esse grupo, também é o convencimento do cantor para a procura a um especialista da saúde. Houve a afirmação de que a função do fonoaudiólogo é dar suporte ao professor de canto e ser um aliado nas questões vocais que aparecem para buscar caminhos, sem entrar em conflitos com outros profissionais.

Classificar a voz e afinação, na figura 2, é um dos papéis *que compete ao professor de canto* no trabalho com os cantores. De acordo com a prática dos professores de canto, no canto popular, após avaliação, a classificação vocal acontece por meio da mudança de tonalidades e, no canto erudito, a avaliação inclui outros fatores, intervindo na seleção/escolha das peças e obras, ou seja, o próprio repertório. No item *trabalhar a expressividade e musicalidade*, na figura 2, todos os entrevistados utilizaram alguns termos para tratar e determinar a ação intrínseca do professor de canto: área da arte musical e tudo o que nela envolve enquanto conhecimento, linguagem específica e de comunicação, trafegando pela arte, pelos símbolos e signos que ela se compõe na cultura. O papel do professor de cada instrumento musical é colocar em relevo as ferramentas e propiciar as condições para o desenvolvimento da arte. Cada instrumento musical possui suas peculiaridades mecânicas, interpretativas e de

notação, tanto para a emissão do som, como para realizar a comunicação com o ouvinte e para estabelecer a execução artística musical. Assim, a voz, objeto de estudo do presente trabalho, é um desses veículos, isto é, instrumento que o professor de canto contribui e favorece a aprendizagem do seu uso na manifestação artística, que é a música.

Em relação à *técnica vocal*, na figura 2, na abordagem artística musical, “técnica” significa estratégias e meios utilizados para fazer o cantor aprender a cantar, executar a arte musical e, conseqüentemente, propagar os bens culturais, considerando-se habilidades natas para as diferentes atividades humanas. O termo *técnica* contempla aspectos como: classificação vocal, timbres, respiração, articulação, registro, projeção vocal, postura, conhecimentos da fisiologia, cuidados vocais, entre outros. Quanto à música, enquanto arte musical vocal, compreende os ajustes vocais determinados pelo repertório e também a interpretação, incluindo atributos físicos, afetivos e artísticos no próprio repertório que pertence a algum estilo ou estética. Na área da fonoaudiologia, o termo técnica significa o conjunto de tipos de aplicação de exercícios, que são as estratégias utilizadas para a correção ou aprimoramento de parâmetros ou habilidades vocais (Behlau, Gama & Cielo, 2014, p. 131).

198

Com relação ao item *repertório, estilo e estética vocal*, na figura 2, todos os entrevistados mencionaram que esses itens fazem parte do papel do professor de canto, pois se trata de aspectos artístico-musicais. Deve-se considerar uma multiplicidade de questões envolvidas sobre ato de ensinar que são peculiares ao ensino e aprendizagem: a variedade em torno das diversas manifestações humanas que se realizam por meio do canto, incluídas todas as culturais e artísticas e toda a diversa e múltipla variedade de estilos e usos que a voz cantada pode produzir. Além disso, as variações que cada professor pode produzir a partir dos movimentos, tendências e influências estéticas, metodológicas e de experiências profissionais.

Quanto à *atuação conjunta* de fonoaudiólogos e professores de canto, por meio da leitura e reflexão sobre as respostas dos entrevistados, foi

possível a formação de três categorias a saber A, B e C, na figura 3. Estabelecendo-se a relação com a literatura, foi possível inferir que dentre os diferentes conceitos, coube destacar três deles: a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Japiassú, 1976; Rocha & Almeida, 2000).

Na categoria A, a comunicação entre fonoaudiólogo e professor de canto acontece efetivamente, mas seus papéis são independentes; têm o mesmo objeto de estudo, tratam da mesma questão, mas não realizam efetivas relações entre si. Há a justaposição de disciplinas apenas para a solução de uma questão, porém não existe um trabalho em equipe e coordenado e as áreas não são modificadas ou enriquecidas pela relação. Portanto, apresenta características de uma atuação multidisciplinar. Dois dos entrevistados, pelas suas falas, foram alocados nessa categoria, na figura 3.

Na categoria B, os papéis desenvolvidos com cantores são entendidos como complementares ou associados, pois fonoaudiólogos e professores de canto realizam seus trabalhos de forma independente, mas supõem que apenas é totalizado com questões que outro profissional possa suprir. O diálogo entre os profissionais deve ser constante e essa categoria corresponde ao conceito de pluridisciplinaridade, com justaposição das diferentes áreas e uma temática comum. Os profissionais envolvidos apresentaram relações entre si e objetivos comuns. Os campos disciplinares se encontram num mesmo nível hierárquico, pois a relevância dos trabalhos dos profissionais é equivalente e indispensável para os cantores, não sendo possível um ser superior ou inferior ao outro, uma vez que se trata de naturezas diferentes. Em especial nesta categoria seis dos entrevistados estiveram presentes, conforme exposto na figura 3.

Finalmente, na categoria C, foi considerado que existe a interação entre fonoaudiólogos e professores de canto por meio de um acompanhamento contínuo dos dois profissionais que compreende todos os tipos de recursos de comunicação e interação, como: avaliações, conversas, discussões, atendimentos periódicos, exames e aulas de canto com ou sem

os especialistas quando necessário, estudos em comum e todos os tipos de comunicação, como relatórios, gravações e mensagens trabalhadas conjuntamente. A atuação nessa categoria está relacionada ao conceito de transdisciplinaridade ou radicalização da interdisciplinaridade: a formação de campo teórico ou disciplinar novo, com circulação dos agentes de cada campo disciplinar. A circulação não é a dos discursos, mas sim dos sujeitos dos discursos, que interagem entre si e constroem a prática cotidiana (Rocha & Almeida, 2000, p. 99). Para Japiassú (1976, p. 75), na transdisciplinaridade, há um sistema total de níveis e objetivos múltiplos, coordenando todas as disciplinas e interdisciplinas. Nesta categoria, dois profissionais estiveram presentes (figura 3).

200 Por meio dos resultados analisados na pesquisa, a atuação que apresenta maior representação é a categoria B, atuação pluridisciplinar, alertando para a necessidade de avançar na formação de novos esquemas de trabalho, de conhecimentos e de interação entre os profissionais em atuação transdisciplinar. Interdisciplinaridade não possui um sentido epistemológico estável e único; caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração entre as disciplinas dentro de um projeto específico (Japiassú, 1976, p. 72).

A atuação em conjunto promove para os envolvidos das diferentes áreas uma riqueza e uma experiência significativa, que não se restringe à comunicação de seu plano de trabalho ou informações do contexto do cantor para atuar melhor. A atuação transdisciplinar conta com uma intervenção particular, que não é a da clínica ou da aula, mas sim, produz um terceiro resultado no conhecimento sobre a voz cantada e na prática vocal. Amin, Moura & Motta (2014, p. 219) afirmam que é pela atuação interdisciplinar da tríade formada pelo professor de canto, fonoaudiólogo e otorrinolaringologista que as necessidades do cantor serão melhor atendidas, principalmente nas dificuldades ligadas à disfonia. A tríade poderá oferecer o atendimento técnico, artístico e clínico especializados na voz cantada.

Vale salientar algumas questões relevantes imersas e que transpassaram o assunto desta pesquisa. Para um dos entrevistados, que é profes-

sor de canto, por exemplo, atuar com outro profissional traz progressos para o aluno de canto, mas deve ser realizado com diálogos. O cantor se comporta de formas diferentes quando é atendido por cada um dos profissionais, por isso o contato entre os profissionais é importante para uma visão da totalidade das questões vocais do cantor. Outra questão identificada nas entrevistas é a falta de comunicar o professor de canto que está sendo realizado um atendimento com fonoaudiólogo por parte dos alunos cantores, tornando o trabalho dos profissionais mal compreendido, contraditório e nulo. Além disso, também foi apontada pelos sujeitos entrevistados a dificuldade de cantores em permitir a partilha de informações entre professores de canto e fonoaudiólogos no receio de expor as questões vocais. A falta de compreensão sobre a necessidade da procura por um especialista por parte de cantores também foi uma questão mencionada pelos entrevistados.

Quanto ao papel dos profissionais com a voz cantada, é necessário que a função de cada um esteja mais equiparada em reconhecimento enquanto especialistas, pois estão num mesmo patamar no trabalho com cantores. O professor de canto não pode ser considerado como fator que integra parte do contexto vivenciado pelo cantor, mas sim um profissional que também se distancia da atuação artística e da prática do cantar para poder analisar e desenvolver a aprendizagem do cantor com relação à voz. O fonoaudiólogo não é apenas responsável pela saúde vocal e pela solução do impedimento do cantor, mas sim, seu papel abarca outras questões relevantes. Portanto, é preciso destacar que a atuação enquanto especialista da voz se diferencia da atuação artística e da situação atribuída como *contexto vivido pelo cantor* devido ao conhecimento e a função profissional assumida pelo especialista vocal. Além disso, nenhuma das entrevistas da amostra revelou que a condição para o atendimento fonoaudiológico do cantor depende de uma atuação que contemple estar susceptível em atribuir a orientação do professor de canto em detrimento do benefício da voz do cantor.

Embora as práticas entre fonoaudiólogos e professores de canto sejam muitas vezes semelhantes e se igualem em aspectos como as orientações

sobre o cuidado vocal e o trabalho para a melhora da performance, isso não é entendido e percebido pelos profissionais de forma que são concebidos como papéis estanques. As práticas artísticas, por exemplo, não foram apontadas e declaradas como técnicas, estratégias e procedimentos que se dirigem para a solução de questões na clínica, embora presentes com diferentes terminologias na descrição de práticas dos profissionais nas respostas dos entrevistados. Ao mesmo tempo, pode ser indagado sobre como os saberes e o olhar científico estão sendo incluídos na aprendizagem artística. A orientação sobre o cuidado vocal é um item que pertence tanto à clínica quanto às aulas e pode ser desenvolvido por ambos os profissionais desses campos.

No trabalho com a voz cantada, entrevistados mencionaram a sobreposição de papéis dos profissionais que atuam com a voz cantada tendo em vista que conteúdos são semelhantes, parte do trabalho é o mesmo, ajustes vocais, por exemplo, e que depende do foco a ser abordado. Para alguns entrevistados, o papel de professores de canto e fonoaudiólogos não é delimitado e se caracteriza como uma atuação singular que se adapta a cada situação encontrada. Além disso, os entrevistados disseram que os profissionais podem usar o mesmo instrumento, exercícios, recurso ou prática, porém objetivos e propósitos diferentes. Não existem regras e a atuação irá depender da razão que o especialista foi convocado, da solicitação e dos combinados na relação. Os profissionais podem se deparar e desenvolver certos aspectos e ajustes vocais que variam e se tornam o motivo pelo qual são indicados, chamados ou consultados um pelo outro durante o tratamento, atendimento ou aulas, conforme exposto nas figuras 1 e 2, itens *atender a demanda* e *ajuste da estrutura vocal para determinado repertório*.

Embora a sobreposição de papéis apareça nas opiniões e na descrição das práticas profissionais dos entrevistados, há também ideias opostas dos mesmos respondentes, com opiniões de que a natureza dos profissionais é diferente e ainda alertam para que a sobreposição de papéis não aconteça. Os participantes da amostra apontaram que o trabalho com canto-

res não corresponde apenas à atuação de dois profissionais, mas sim, de diversos especialistas, como otorrinolaringologistas, médicos de outras especialidades e psicólogos, pois a ação do cantar envolve e requer um conjunto de informações, aspectos e questões. Pode ser entendido ainda, que a própria área da voz cantada é por natureza transdisciplinar, pois agrega vários conhecimentos envolvidos para que se constitua.

Um ponto a ser destacado no desenvolvimento das entrevistas foi a menção da necessidade de especialização pelos sujeitos, ou seja, do contínuo estudo que o trabalho com a voz cantada requer. Por meio da pesquisa de Sousa (2010), pode ser entendido que, tanto o avanço tecnológico da última década, quanto o aparecimento de equipamentos, de profissionais envolvidos e de um desenvolvimento das pesquisas no estudo da voz fizeram com que se criasse a necessidade da imersão no conhecimento científico por parte dos professores de canto, pois mesmo que não sejam utilizados diretamente na prática, são saberes fundamentais para nortear o ensino vocal atual.

O grupo de professores de canto e o de fonoaudiólogos tem apontamentos, processos, procedimentos e termos com significados próprios de cada grupo. Muitas vezes são atribuídos nomes diferentes ao mesmo processo ou significados diversos a um mesmo termo na clínica e nas aulas. O uso da terminologia continua sendo um entrave tanto para o reconhecimento e inserção do trabalho do fonoaudiólogo no universo musical quanto para a compreensão e adequação didática do professor de canto quando faz uso do conhecimento científico nas aulas. Ainda que o termo utilizado seja diferente, o significado deve ser o mesmo e, por isso, passível de descrição e discussão, ou seja, um mesmo processo pode ter nomenclaturas diferentes, mas se tem o mesmo significado, deve ser compreendido no campo artístico e no campo da saúde, a fim de possibilitar a comunicação.

Sobre essa questão, Sousa, Andrada e Silva & Ferreira (2011, p. 325-326) indicam que houve uma forte mistura de conceitos de ressonância vocal, sub-registros vocais modais, tais como peito, misto e cabeça,

e timbre nas respostas de professores de canto sobre o uso metafórico conhecido no meio musical como *imagens*. As autoras argumentam a falta de esforço conjunto e interdisciplinar para encontrar uma terminologia comum e consensos de áreas diferentes entre cantores e estudiosos da voz e entre o grupo de professores de canto.

Por meio das entrevistas realizadas, pode-se perceber que o trabalho realizado com cantores pelos professores de canto e fonoaudiólogos se particulariza e individualiza a depender da questão vocal abordada, do contexto em que o cantor está imerso e dos conhecimentos e interesses de todos os envolvidos com a voz cantada. Embora com atuações e áreas distintas, tanto professores de canto quanto fonoaudiólogos são igualmente especialistas em voz cantada nos seguintes aspectos: (a) preparar a voz para a demanda musical do contexto do cantor e realizar os ajustes necessários; (b) conhecimento da produção científica relacionada à temática da voz; e (c) orientação do bem-estar vocal.

204

Conclusão

O trabalho com voz cantada é realizado a partir da interação com diversas áreas, uma multiplicidade de profissionais e fontes de contribuição, como as ciências, a prática e experiência artística, a didática e a qualidade individual na busca constante pelo conhecimento dos fatores que afetam a voz, sejam eles físicos, emocionais, artísticos ou do meio ambiente. Professores de canto e fonoaudiólogos estabelecem entre si diferentes e peculiares relações de atuação no trabalho com cantores, se particularizando e se individualizando a depender da questão vocal abordada, incluindo contato por trocas de conhecimento, encaminhamentos, apoio, reconhecimento e atuação conjunta. Na pesquisa, foram categorizadas as possibilidades (a) multidisciplinar, independente; (b) pluridisciplinar, complementar ou associada; e (c) transdisciplinar, incluindo interação, comunicação e continuidade.

No trabalho de atuação conjunta, depara-se com fatores como: (a) o bem-estar vocal; (b) o contexto vivido pelos cantores; (c) os papéis

dos profissionais envolvidos; e (c) a terminologia utilizada. A construção e o resultado desse trabalho dependerão da comunicação e objetivos explicitados, concepções e olhares sob o mesmo foco, além da formação, trajetória profissional, conjunto de experiências e conhecimentos e dos interesses de todos os envolvidos com a voz cantada. Os profissionais em voz cantada são todos especialistas capazes de preparar a voz para a demanda vivida pelo cantor, realizando ajustes necessários e orientações do bem-estar vocal, assumindo sua função a partir de referenciais teóricos da própria área e, ao mesmo tempo, nomeando, diferenciando-se técnicas, teorias ou práticas e apropriando-se da produção científica relacionada à temática da voz. Nesse sentido, é relevante o reconhecimento e divulgação dos autores tanto de práticas, exercícios, teorias, técnicas, concepções mediante o uso desses recursos.



Referências

Amin, Elisabeth; Moura, Juvenal de; Motta, Ligia. “Intervenção fonoaudiológica com cantores”. In: Marchesan Irene Queiroz; Silva Hilton Justino da; Tomé Marileida Cattelan. *Tratado das especialidades em Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2014. p. 214-221.

Andrada e Silva, Marta Assumpção; Duprat, André de Campos. “Voz cantada”. In: Fernandes, Fernanda Dreux Miranda; Mendes, Beatriz Castro Andrade; Navas, Ana Luiza G. P. *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. p. 770-779.

Andrada e Silva, Marta Assumpção; Loiola, Camila; Bittencourt, Maria Fernanda Queiroz Prado; Ghirardi, Ana Carolina. “Trabalho fonoaudiológico com cantores”. In: Oliveira, Iára Bittante de; Ameida, Anna Alice Figueirêdo de; Raize, Thais; Behlau, Mara (Org.) *Atuação fonoaudiológica em voz profissional*. São Paulo: Roca, 2011. p. 141-157.

Andrade, Simone Rattay; Fontoura, Denise Ren da; Cielo, Carla Aparecida. “Inter-relações entre fonoaudiologia e canto”. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 83-98, 2007.

Behlau, Mara; Gama, Ana Cristina; Cielo, Carla Aparecida. “Técnicas vocais”. In: Marchesan Irene Queiroz; Silva Hilton Justino da; Tomé Marileida Cattelan. *Tratado das especialidades em fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2014. p. 127-152.

Carrol, Linda M.; Goffi-Fynn, Jeanne C. “Collaboration and Conquest: MTD as viewed by voice teacher (singing voice specialist) and speech-language pathologist”. *Journal of Voice*, v. 27, n. 3, p. 391.e9-391.e14, 2013.

Costa, Wanderson Moura; Zanini, Claudia Regina de Oliveira. “Canto e teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto”. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, p. 116-129, 2016.

Davies, J. et al. “Interactions between voice clinics and singing teachers: a report on the British Voice Association questionnaire to voice clinics in the UK”. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, v. 32, p. 83-86, 2007.

Erickson, Molly L. “The traditional/acoustic music project: a study of vocal demands and vocal health”. *Journal of Voice*, v. 5, n. 26, p. 664.e7-664.e23, 2012.

Ferreira, Lésle Piccolotto. “Assessoria fonoaudiológica aos profissionais da voz”. In: Fernandes, Fernanda Dreux Miranda; Mendes, Beatriz Castro Andrade; Navas, Ana Luiza G. P. *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. p. 746-753.

Fontanella, Bruno José Barcellos; Ricas, Janete; Turato, Egberto Ribeiro. “Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas”. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

- Glaser, Scheilla; Fonterrada, Marisa. “Músico-professor: uma questão complexa”. *Musica Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.
- Gerhard, J. A. “A review of training opportunities for singing voice rehabilitation specialists”. *Journal of Voice*, v. 30, n. 3, p. 329-333, 2015.
- Halstead, Lucinda A.; McBroom, Deanna M.; Bonilha, Heather Shaw. “Task-specific singing dystonia: vocal instability that technique cannot fix”. *Journal of Voice*, v. 1, n. 29, p. 71-78, 2015.
- Japiassú, Hilton. *Interdisciplinariedade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Koopman, John. *A brief history of singing*. Appleton (EUA): Conservatory of Music, Lawrence University, 1999. Disponível em: <https://www2.lawrence.edu/fast/koopmajo/brief.html> Acesso em: 24 ago. 2017.
- Lang, Paul Henry. *Musicology and performance*. New Haven: Yale University Press, 1997.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.
- Penteado, Regina Zanella; Servilha, Emilse Aparecida Merlin. “Fonoaudiologia em saúde pública/coletiva: compreendendo prevenção e o paradigma da promoção da saúde”. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 107-116, 2004.
- Radionoff, Sharon L. “Preparing the singing voice specialist revisited”. *Journal of Voice*, v. 18, n. 4, p. 513-521, 2004.
- Rocha, Semiramis Melani Melo; Almeida, Maria Cecília Puntel de. “O processo de trabalho da enfermagem em saúde coletiva e a interdisciplinaridade”. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 96-101, 2000.
- Scherer, Ronald C. et al. “Panel the integration of voice science, voice pathology, medicine, public speaking, acting, and singing”. *Journal of Voice*, v. 8, n. 4, p. 359-374, 1994.
- Schwartz, Seth R. et al. “Clinical practice guideline: hoarseness (dysphonia)”. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, v. 141, n. 3, s. 2, p. 1-31, 2009.
- Sousa, Joana Mariz de; Andrada e Silva, Marta Assumpção de; Ferreira, Lésle Piccolotto. “O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens”. *Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 317-328, 2010.
- Sousa, Nadja Barbosa de. *Projeção vocal: conhecimentos e abordagens na perspectiva de professores do canto erudito*. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia).

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Stark, James. *Bel canto: a history of vocal pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press, 1999.

Sugars, Janeal Marie. *Trends of vocal warm-ups and vocal health from the perspective of singing and medical professionals*. Tese (Doutorado em Música). University of Texas at Austin (EUA), 2009.

White, Brian David. *Singing techniques and vocal pedagogy*. Nova York: Garland Publishing Inc., 1989.

Vurma, Allan. *Voice quality and pitch in singing: some aspects of perception and production*. Tese (Doutorado em Musicologia). Estonian Academy of Music and Theater, Department of Musicology, Tallinn (Estônia), 2007.

CARLA ROSATI COLEPICOLO

Mestra em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Bacharelado em Pedagogia e em Música pela Universidade de São Paulo (USP), iniciou seus estudos musicais na Fundação Magdalena Tagliaferro de São Paulo. Estudou canto e técnica vocal com Edna D'Oliveira, atuando posteriormente em projetos de educação musical como Casa de Cultura de Jandira e Projeto Guri Santa Marcelina. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7449-390X> E-mail: musicarmusicar@yahoo.com.br

LÉSLIE PICCOLOTTO FERREIRA

Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo (UFSP), é Professora Titular do Departamento de Teorias e Métodos em Fonoaudiologia e Fisioterapia e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Coordenadora do Laboratório de Voz (LaborVox) da mesma universidade. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3230-7248> E-mail: lesliepf@pucsp.br

Entrevista



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



Jos Wuytack (2010) and Graça Boal-Palheiros (2007)

Towards a teaching approach in Music Education: interview with Jos Wuytack and Graça Boal-Palheiros

*Sergio Álvares*¹

Jos Wuytack was born in Gent, Belgium, on March 23, 1935. He earned his degrees in Music (Composition, Piano, Organ) and Pedagogy at the Lemmens Institute, University of Louvain, where he later became Professor of Music Pedagogy. He has also taught at the Higher Music Institute of Namur, Belgium, the Music Conservatoire of Tilburg, Holland, and the Music Institute of Active Methods of Lyon, France. Jos Wuytack was also guest Professor at the University of Southern California, Los Angeles, U.S.A. Throughout his international career as music educator, Jos Wuytack has developed an active and creative approach to music education based upon the ideas of Carl Orff, who recognized Wuytack as a leading figure in this approach. He has been often invited by European and American universities and has taught over one thousand courses and workshops for music teachers, in 50 different countries in Europe, Africa, America, Asia, and Australia.

211

Graça Boal-Palheiros is Full Professor at the School of Education of Porto Polytechnic, Portugal, where she teaches in both graduate and master courses and coordinates the Master in Music Education. She received a Ph.D. in Music Psychology from the University of Surrey Roehampton, London, an M.A. in Music Education from the Institute of Education, University of London, a B.A. in Music Pedagogy, from the Lemmens Institute, University of Leuven, and a degree in Psychology from the University of Porto. Graça has been a member of the International Society for Music

¹ Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ).

Education Board and Executive, chair of its INA Committee and co-chair of the ISME Research Commission (2008-2016). Former president of the APEM – Portuguese Association of Music Education (2006-2012) she was editor of the APEM journal for nine years.

Co-founder and president of the Wuytack Association of Music Pedagogy, she coordinates its Teacher Education Centre as well as editorial and musical projects. Co-founder of the CIPEM (Centre for Research in Psychology of Music and Music Education) and former member of the CIEC (Child Studies Centre, University of Minho). She is currently an integrated researcher and director of CIPEM/INET-md (Branch at the Porto Polytechnic), where she coordinates the research group Education and Music in the Community. She has published in several countries, presents at national and international conferences and has lectured at universities in Belgium, Brazil, Canada, Japan, Spain and the UK.

The interview was conducted by Sergio Álvares, Full Professor of Music Education at Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil, after-hours during a Teacher Training Course offered by the Associação Wuytack de Pedagogia Musical, on a beautiful summer sunset evening at Porto, Portugal, on August 31, 2016. The topics included cultural diversity, the concept of totality, formal and informal education, school settings, teaching methodology, and teacher training.

Theme 1: Cultural diversity

SERGIO ÁLVARES: Professors Wuytack and Boal-Palheiros, what was the importance of living in so many countries, with a lot of cultural diversity, for your perception of teaching music?

JOS WUYTACK: Already from my youth, I was interested in the music of different peoples and different cultures. In Belgium, we have different cultures: French, Flemish, and German. We speak different languages and that makes us open to feel good about songs from different countries, which is very interesting. When I was studying music pedagogy, I found out that Folklore was a very important way to observe and know

better the heart of different cultures. Culture is the heart of the expression of feelings, emotions, love, and openness of the people. That was really the start. Then, I had my teachers who brought me to Orff, and we became good friends: I was Orff's student. Of course, Orff built instruments from different parts of the world: from Asia, the metallophones; from Africa, the xylophones; from Europe, the glockenspiels; and from the Americas, the percussion of different cultures. Within the thought of putting these instruments together, I had the idea of opening the scope. I started to teach in France and to work with French songs and that was fabulous. And I was also teaching in Flemish in Flanders (Belgium), which is my country. By teaching more and more courses, I became interested in a wider repertoire and strategies. In the years of 1965-70, I travelled a lot. I was interested in cultures everywhere and collected many music instruments. My interest was mainly to put people together and I think that a way of putting people together is to go to them and be open to understand what they have to say. Most people study music because that is the heart of their speaking. To contact with different cultures was really interesting because you can go very deep into the people's heart and through the art you can make people feeling happy and well, and that is important. I collected more than 2,000 pentatonic songs myself, not only in my courses and visits but also in the books. I found out that pentatonic is universal and that is the reason why now, after all these years, I still believe that pentatonic is a common element to all my courses. It is very interesting to see that in most cultures of Western Europe, pentatonic is rarely found. In Europe, you have to go to Hungary and to the Balkans to find it. In America, there are a lot of pentatonic songs. In the U.S.A., you have the Afro-descendant. Also in South America: Peru has lots of pentatonic music, fantastic... I was in Philippines, and in Indonesia, and there you find the pentatonic all over. My idea is that a very important work can be done using the pentatonic, because pentatonic is very easy, there is no harmony. Children can use it very simply and you can teach the teachers to do natural melodies in a happy atmosphere.

GRAÇA BOAL-PALHEIROS: When teaching people of other cultures, by making music of your culture and learning songs from their culture, people learn from each other. For example, when Jos is teaching a Portuguese Folk song in the U.S.A., American teachers learn about Portugal and the Portuguese culture as well. Through the different musical materials of different countries, teachers open their horizons and get more aware of music from other countries because they do it, they sing, play, and dance it, they live it and do not only see it in a book or a video. There is a cultural exchange. Many teachers and students, like me, participated in the courses and, in that time, we didn't know how songs from Indonesia or Senegal sounded like. By creating the atmosphere of the song, not only singing the melody, but also playing in the way the Africans play the xylophones or produce different timbres, you get to understand that song in a very deep way, I think.

214

J.W. That's really true, that has always been the highlight of my pedagogy, highlights of the courses I have taught, in which I have used so many international materials. I like the dances from Africa. Lots of the songs that I use in the courses are songs that I heard and notated. Not all of them, but lots of them. I have used a traditional repertoire that is really universal. It is interesting because, in this way, you open the spirits of the people, you open the spirits of the teachers. Teachers have to be open and not only use their own little songs or their own little pieces, but be open and help students to be open to other people and to respect and to understand other people.

Theme 2: Totality

S.A. When you teach the music from other cultures that you have experienced and when you were there, you got involved not only by the sound but also by the whole feeling, the whole atmosphere. Do you try to teach not only sound and silence but also the movement, the colors, and the styles? I see that, in your classes, you use many theatre, speech, movement, and imagination resources. At UFRJ, we develop a research based upon reunification of fragmented musical knowledge, called "Musicalidade

Abrangente”. Could you talk about how the unity of knowledge presented as a whole would be much more important, if you think so, than when presented in parts or fragments, and then could you potentially have trouble reuniting them later?

J.W. At first, I start with the pedagogical principle of totality. When you listen to music, you have a totality. At the end of the piece, not at the beginning, you have its totality. When you teach, you have a totality, because you have to teach the rhythm, the melody, the harmony, the form, and the timbre. You have to teach the five elements in a way that is active, creative, and in relationship with the community, where the whole group works together. Music education is not an individual education. Music education is always within a group. You cannot do music education individually with a computer, you need a group. It is not about an individual that is sitting there and says: I do music, I can make a melody: that’s not music education. Music education is a totality, practicing in a group, and music making is the feeling of being well with other people. Another perspective of the principle of totality is, for example, when I teach a song, we listen to the whole song. I will sing the song myself. First element: the teacher sings the song. To start, this is what he will do. Then, after that, from totality, I go to the differentiation. For example, we could start with the rhythm or with the melody, that is possible. I teach the melody through imitation. If I may say, after all these years, I come to the idea that solfege is theory, and imitation is a natural way of learning. That is a very important point, after all these years.

S.A. I see.

J.W. At the beginning, I was also teaching reading notes and all these things. Now, I say to children “imitate”, and it works. I say: imitate this little melody. Then, comes the rhythm. Only with clapping, don’t say: “*ta-ta-ti-ti-ta*”, “*ti-ti-ti-ti-ta*”. Do the rhythm in a creative way. Let the children say the text in different ways, with different expressions, happy, with humor, and then you can do whatever you want: loud, soft... Put the things together and you did already teach rhythm and melody, or melody

and rhythm. Now you say: let's have a little accompaniment, and you play some harmony with them. Then you say: we will do first this, and then we improvise a little bit. That is the part B, so you play in a form. Then you go from totality to differentiation. Then, from this point, differentiation, you come to the appreciation. And you appreciate it: isn't that fine? Oh, that's fun, let's do it one more time! That's the reaction of the children. That's the appreciation. From the appreciation, you go back to the totality, and that's what we call reintegration. You go back to your totality which no more is a totality that is unknown, but it is a totality that you feel as well with your voice as with your body. That's the principle of totality. There you will find all the elements. I don't think that solfège is the way to teach the children. You start in an active way, and sometimes you can teach the notes. Let's sing with the notes, that's simple, and there you have a game to teach the children, always in a game form. And likewise, you should not teach the same activity for too long, but rather do it always with variations. If the song has four lines, now try first to teach two lines and do different things with that and put things together. That is the real start of the pedagogy. I want to insist on that. For me, the best way to teach is through imitation. That is the most natural. Look to the little one year old boy that cannot speak. What does the mother say? Say daddy. The little boy says: daddy. He imitates, and that is the way that you learn the language. Why could we learn the language in this way? Learning the music language is similar. It is important, also, that we do not separate subjects at school. We should be more flexible and put things together

S.A. Integrate?

J.W. Yes, integrate them. That should be much better for an education for future music teachers. Here you have music education: you have to learn to play an instrument; then you have to learn to teach the children; then you have music history; and so on. That is not good, it is not a totality. The curriculum subjects should be all together in different ways: alternate them, variate them, be creative, use your imagination.

G.B.-P. The idea of performance in a totality is important as well. When you teach a lesson you have different parts of the lesson, and then you make a sum of all parts in a final concert, as we do at the choir in Jos's courses. Then we always have the full satisfaction of achieving the results. Actually, the final concert is more than that. It is also making music. Performing concerts is what musicians do. You perform a concert for yourself, for your group, for your class, and there, at the end, you have a different moment, which is like the lesson in the form of a concert. The choir lesson that we have in the courses has the form of a concert, because we perform the different pieces at the end. So, you have the feeling of performing, you are totally absorbed by this experience when you are performing, and you have the real satisfaction of performing. This is also the idea of totality. So, the children get prepared to perform, to do something important for other people. This is, again, music in community as a way of communication with others.

Theme 3: Formal and informal education

217

S.A.: How do you see the differences we have in formal learning settings, as college or university, versus the learning we have in an informal environment? Education comes before schooling. People are educated by their families, friends, peers, the community, and not necessarily need to go to school to learn music, especially in modern societies with technology and distance learning. How do you think today's music education students could be aware of that, and how could music education professors help to enhance their student's education?

J.W. We have the tradition, and the tradition is still going on. We do not have classes where you can work at your own level, but you can take your own speed. At the university, you go to your class, then you go away. That is not the best way of learning, because to learn well you have to be interested. So today, I would like to do piano training. So, I should not sing or play another instrument. Today, I would like to do gymnastics, but do it in a dance way. You should try to develop that idea in teaching.

The teachers should know their class well. Sometimes you will see that today is not the day you should teach a song, because the students are too nervous. Do rhythm and train them to the rhythm and forget that song. On another day, you feel it's a beautiful day and say "let us sing a beautiful song", and there you go. That is the way that good music teachers should teach their classes. And also teach not the theory, but the practice. Go to the practice, and then teach a little theory, not much. Because, for children in the classroom (in the general schools), is it necessary that they know solfege? No, it is necessary that they can sing. And, as I already said, they can sing through imitation. Is it necessary that they know what is a quarter note or a half note?

S.A. Not really.

J.W. Well, I would say that they already learned it by doing it. It is only after they perform it that you can say: you see this? This is what big people call a half note. The children should be interested in learning that way. You should start from the child. You should go to what is interesting at this moment. I think that a good music teacher should know also about history, music history, and play an instrument. If you have a good voice, you could use your voice as an instrument. I would say: you should play an instrument, and know lots of psychology. Education at the university is too theoretical. You should have more experiences in the training for being music teachers, isn't that so? I did it in Belgium, already in 1965. I asked my students to go with me in a classroom to practice their teaching with the children. From the first year on, we are in the classroom and they teach. After, we discuss together about their teaching practice. You see, this is very important. Some professors know a lot of theory, but do not know how to teach. If you cannot teach, don't teach music education. A good music teacher should also have interest, as I already said, in psychology, also in human relations. The children that are in the classroom are different, even from different cultures. You should be open to that, and you should try to find out about the cultures in your classroom. You should know about the native music in Brazil, or about the black music in the

U.S.A. As I said in the beginning, that is being open to different cultures, what makes it interesting. There are also other little things. If someone has a special instrument, like an instrument from Brazil, you should show it to the children. You see, that is an instrument from Brazil, and you will open the eyes of the children. You should be more of a pedagogue. You should open your vision of the whole world. That's what I think.

Theme 4: School settings

S.A. The issue about formal versus informal education is quite complex. Music is present everywhere in the world, fully integrated in the society or as the heart of a culture, as you mentioned, and this heart is pounding with all the passion, beauty, sadness, and all the human feelings as a whole. When you go to a formal setting, education may become too rigid with doors and walls that fragment the whole knowledge in disciplines.

J.W. Yes.

S.A. When the newly graduated music teacher goes to his first classroom, will he find music fragmented in disciplines, like in the university setting, or music as a whole, like in the community setting with, probably, a wide diversity among children? What could we do to build a bridge to connect these settings? Will a professor who take his students out to an internship be like a father who takes his child out for a walk holding hands?.

J.W. Exactly.

G.B.-P. The experience outside the university is very important to our students. For the future music teachers, the trainees, it is essential that they go to a school where they meet real settings as you were saying, so they understand how children react and behave. They understand how to be a teacher by teaching, and they see what works better or does not work so well. They observe and can reflect afterwards. They can observe their colleagues trying to teach and learning how to teach. For example, I thought it worked like this, but it does not work, it is the other way... Of course, when they participate in a training course, where they see real music working, they can understand it more easily and suddenly, things

become clear because they understand how this is accessible to children. I think that the experience outside the university is always essential. On the other hand, as a teacher, you cannot always go to places outside school. For example, you may take your children to a concert at a concert hall in the city, but not in a small village. But you can always travel through the music. You can stimulate their knowledge, their curiosity about the world by starting from that songbook or that dance, if you want, of course, if you are motivated. Sometimes people don't do it because they have not thought about that. It depends on your own experience. If you never went to a museum to see a painting or never walked five minutes to observe the paintings, for example, how can you teach the love for art to the children, if you did not experience it yourself?

S.A. Yes.

220 **G.B.-P.** Why teacher training is important? Because you have experienced it yourself, I think. When a student of ours during his teaching practice teaches a dance song from Turkey, the primary school teacher gets the globe or a world map, after performing the dance the children are curious to know more, because they know it is a dance from Turkey. Where is Turkey? I have never seen it, I don't know, I have no idea... They observe the map and find out. That is the integration in the primary school that children can do and understand, of course, if they are stimulated and you tell them to be curious. In Music Listening, I can teach about different cultures, traditional or classical music, if they sing a melody or if they know that melody... From that, you already know the melody from the inside, and then it is much easier to know who the composer is, from which period... Children are not always aware of time and history, because they are too young to understand the world. But they are very curious and very interested in learning, contrary to what some teachers say. I am talking about children in public schools, in poor neighborhoods, and all these contexts. They are interested if you show them the ways, and stimulate them.

J.W. You have to.

G.B.-P. So now, all of your students in your course [Jos'] will leave, and they will teach different things, and from one, they go to another. That's the way you help people to integrate, I think. Primary teachers, for example, should not be afraid of teaching different things that they know. Young teachers know something, they know about a certain music but they forget they can teach it to the class. Suddenly, they think: we can do that with the children in the classroom. That's a point for integration. The experience of going to a primary school and study the primary school program would be interesting, because when you know many things, you can integrate most of them with your students.

J.W. There is a problem if you teach the teachers to teach music. When I started in 1965, there was not a music room in our school in Belgium.

S.A. No?

J.W. No, that did not exist. You took music in a regular classroom, with desks and benches... You could not sing standing. That's why I think I was interested so much in movement in my courses.

S.A. Oh...

221

J.W. What we did was we got up from our benches, we were standing in the corridor, and we did movement in the corridor. That was in 1965. You may not forget how much everything has changed. That's what I say now... I think most schools have a music room and you can move, use instruments, whatever. You always have to adapt to the concrete situation. Now, here in the course I am teaching, I have to adapt. Why? Because the room is not big enough. We are normally in a big room, and I was used to that big room ... Now, in this little room, sometimes I think: what can I do? So, I changed so many strategies, because, as I said, you have always to adapt to the concrete situation where you work.

Open talk 1: Methodology

J.W. I think that we did not talk about the most important thing in my teaching: it is that I use the idea of Confucius. Because this is very important for me. It's so important that we know all the pedagogical field that

we have planned. If you teach teachers that, you should give them a plan. My plan is this and that and that... and for everything, I will do the same procedure. Then, you have a method. That is not something that you do only on this occasion. You always follow the same structure and, in this way, the children will learn faster. Because they know what will follow. If you teach that for three months, on the fourth month it will be much faster, and you will have covered much more material. This saying attributed to Confucius is: "Tell me, I will forget; show me, I will remember; involve me, I will understand". That is really the essence of teaching. First, the teacher says it, and all children are involved with their intellect, and they are mentally prepared to do the other activities. Secondly, the teacher always should show how to do it. If it is a melody, you should sing it first. If it is a movement, you should perform it first. Each time, the teacher sets the example. Then, when it is mentally clear, children can see it because viewing is easier than only listening. Visualization helps the auditive experience. Afterwards they do it, which is important, because each child is independent. What happens sometimes in the teaching practice? The teacher sings with the children. Because the teacher is so good, he or she wants to help the children. But it should be just the opposite. The teacher should not sing with the children because the children have to sing individually, they have to show that they understand and become independent. There is something that I want to share with you also.

S.A. Thank you.

J.W. If you sing simultaneously with the children, you cannot hear them.

G.B.-P. I see many, even experienced teachers, playing the recorder at the same time. The children cannot hear them. The important point of teaching, and it is not only music, is your way of teaching. Jos, you teach the students to think first, and then do it. If they have time to think of what they are doing, to process mentally, of course, then they do it well. When teachers do it at the same time, they have two problems: the children cannot know what they're going to do because it is at the same time; and, if the teacher is busy playing, he cannot listen and cannot correct the

children. That is why it is always better to do it in a different moment, because there is time to process, and it is possible to involve and being involved and being independent. Children will say: I can do it by myself, you see? It is the same with adults. They know that they are not waiting for you to do it at that moment. They know already because they were trained before, and then they can do it independently. That is to learn to become independent from the teacher. They know and they can do it themselves, and they can enjoy it, because they know it. That is when they become happy. If you are not independent from the teacher, at that moment, you don't know what is going to happen.

J.W. Everything requires training and that's also something we forget sometimes, as teachers. Training is doing the same thing over and over. When you teach, don't be happy with the melody that you sing only once, but sing it with “o”, then sing it with “*lai*”, sing it the third time with “*plum*”. Training is doing the same thing. Musical performance is like sport!

223

Open talk 2: Teacher training

G.B.-P. There are many different things that you can learn immensely just by observing a teacher who is doing well. That's one point about teacher training. You learn many more things actually, than the activities that you are doing on the moment. I reflect about that in my experience. When you are a teacher, if you train young teachers, for them that person before them is a reference in everything. The attitude is very important. Jos, the way you teach, and you take the student teachers to do something that you wish. Your inspiration, even, your way of making music, your musicianship. That are so many things that a young teacher may be not so much aware of. Not only a song or a piece that is in front of you, but the dynamics, breathing, phrasing, articulation, and all the aspects that make something musical. An important point for a trainee or for a teacher is that you can teach people how to be more musical. If you call for their attention, let's say, to the way of playing the claves: not “*boom-*

boom-boom”, but “*tic-tic-tic*”. These little things, for me, mean a whole world of music education, a whole world of musicianship, I think. You can say it even to a kindergarten teacher that may not have so much experience in music teaching, but she will understand that this makes a difference for developing the musicality of the children, not to have a whole class singing and shouting. Some people may be not aware of this, but you can develop musicality through little things. As a music teacher, when performing music, when playing the flute, you are asked to pay attention to your breathing, your body, your posture, your face, the way you express yourself and communicate with people. All these details make a difference for student teachers to understand how it is to be a good music teacher, a musical music teacher. I think it makes a big difference.

J.W. Yes.

224 **G.B.-P.** When you [Jos] explain the principles, you put them in practice in your teaching. The principle of community, of including everybody... or everybody feeling being included. Whether it is a triangle playing a short “*plim*” or is a bass xylophone that is playing on the book, as we say. The point of feeling being included is important. Another point is relevant to all teachers, not only to music education, not especially to any approach. Your way of teaching is appealing directly to students’ intelligence. Pushing them to be more active in learning, more involved, to think, to analyze, and to feel all these small things, such a musical phrase. This is your way of teaching, I think. Put your intelligence to work, concentrate. There are little things that you pass on to the other person in front of you, to the teachers in front of you, at the center of your teaching, that are not written in the books. There are attitudes, and that’s why maybe people learn in different ways, and at different levels. That is another point, maybe, being so universal, when teaching people from different countries. There is something very human with your relationships.

J.W. Are you talking about me?

G.B.-P. Yes, of course, about your relationship, what you do with music teachers, with humans... That point is universal. Appealing to people’s

intelligence and concentration, and all these things. Doing it yourself, you say: involve me, you understand; but you also are involved, not only saying that, but doing it yourself. There is a lot of knowledge that people get from the practice. The practical knowledge that people learn that is not written, but people learn from the practice you are doing. I think there is a lot that people learn from that.

J.W. Thank you.

S.A. Thank you both.



SERGIO ÁLVARES

Bachelor in Music Education at the Federal State University of Rio de Janeiro (UNIRIO, 1988), Professional Diploma in Woodwind Performance and Arranging at Berklee College of Music (1993), Master of Arts in Jazz Performance and Composition at New York University (1995), PhD in Music Education at University of Miami (1998). CAPES-Fulbright International Scholar in Jazz Pedagogy at West Virginia University (2012), Educational Diploma in Music Pedagogy at Associação Wuytack de Pedagogia Musical (2017), and training in Kodaly, Orff and Suzuki methods. Taught music at primary, secondary, specialized schools, and universities in Brazil, U.S.A., France, and Portugal. Member of the International Society for Music Education Research Commission (2014) and the Southeast Regional Director at Associação Brasileira de Educação Musical (2003-2005). Full Professor at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Brazil (2008-current) and leader of the Research Group “Musical Education, Comprehensive Musicality and Cultural Diversity” (PPGM-UFRJ). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-7319>. E-mail: sergio.alvares@musica.ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Denise Pires de Carvalho, Reitora

Carlos Frederico Leão Rocha, Vice-Reitor

Denise Guimarães Freire, Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

CENTRO DE LETRAS E ARTES

Cristina Grafanassi Tranjan, Decana

ESCOLA DE MÚSICA

Ronal Xavier Silveira, Diretor

Marcelo Jardim, Vice-Diretor

David Alves, Diretor Adjunto de Graduação

Maria José Di Cavalcanti, Diretora Adjunta de Extensão

Marcelo Jardim, Diretor Adjunto do Setor Artístico-Cultural

Patricia Michelini Aguilar, Coordenadora do PROMUS-UFRJ

João Vicente Vidal, Coordenador do PPGM-UFRJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFRJ

João Vicente Vidal, Coordenador

Pauxy Gentil-Nunes, Substituto Eventual

Comissão deliberativa

Fabio Adour, João Miguel Bellard Freire, Samuel Araújo,

Jonas Lana, Marcia Taborda, Maria Alice Volpe, Pauxy Gentil-Nunes,

Carlos Almada, Midori Maeshiro, Maria José Chevitarese

Representantes discentes

Vitor Damiani, Karina Neves, João Marcelo Antunes

Secretaria acadêmica

Marcus Vinícius Alves (Chefe), Suely Franco

Fundada em 1934, a **REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA** é reconhecida hoje como o primeiro periódico acadêmico-científico de música do Brasil. Ao longo de suas mais de oito décadas de existência, tem fomentado a produção e a disseminação do conhecimento científico e artístico no campo da música, em diálogo com áreas afins, através da publicação de artigos completos, entrevistas, resenhas, informes e partituras.

