



SEMPEM

**SEMINÁRIO
NACIONAL
DE PESQUISA
EM MÚSICA
DA UFG**

ANAIS

GOIÂNIA
25 a 27 Set
● ● ● ● ● 2017

REALIZAÇÃO:
Programa de
Pós-graduação em
Música da EMAC-UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral, *Reitor*

Pró-Reitor Pós-Graduação

Prof. Dr. Jesiel Freitas de Carvalho, *Pró-Reitor*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

Profa. Dra. Maria Clorinda Soares Fiarovanti, *Pró-Reitora*

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Giselle Ferreira Ottoni Candido, *Pró-Reitora*

Escola de Música e Artes Cênicas

Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza, *Diretora*

Programa de Pós-Graduação em Música - EMAC-UFG

Profa. Dra. Tereza Raquel Alcântara-Silva, *Coordenadora*

Prof. Dr. Werner Aguiar, *Sub-Coordenador*

Presidente do XVII SEMPEM/Fladem BR

Profa. Dra. Tereza Raquel Alcântara-Silva (Coordenadora do PPG-Música da EMAC/UFG)

Comissão Organizadora

Prof. Dr. Carlos Henrique Costa (PPG-Música da EMAC/UFG)

Profa. Dra. Thaís Lobosque Aquino (EMAC/UFG e Coordenadora Regional Centro-Oeste Fladem Brasil)

Dtda. Adriana Rodrigues (UNICBE e Presidente Fladem Brasil)

Ms. Leonardo Moraes Batista (UNICBE e Vice-Presidente Fladem Brasil)

Comissão Científica

Profa. Dra. Denise Zorzetti - Presidente - (EMAC/UFG)

Profa. Dra. Ethel Bartes (Universidade São Carlos da Guatemala/Fladem Guatemala)

Profa. Dra. Luzmila Vendímil (PUCP/Fladem Peru)

Prof. Dr. Eduardo Lopes (Universidade de Évora/Portugal)

Profª. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento (EMAC/UFG)

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real (FE/UGH/ Fladem Brasil)

Prof. Dr. Glauber Resende Domingues (SMERJ/UFRJ/Fladem Brasil)

Profa. Dra. Nilceia da Silveira Protásio Campos (EMAC/UFG)

Profa. Dra. Claudia Regina de Oliveira Zanini (EMAC/UFG)

Prof. Dr. Werner Aguiar (EMAC/UFG)

Profa. Dra. Ana Guiomar Rego Souza (EMAC/UFG)

Comissão Artística

Profa. Dra. Gilka Martins de Castro Campos - Presidente - (EMAC/UFG)

Prof. Dr. Antônio Marcos Souza Cardoso (EMAC/UFG)

Prof. Dr. Robervaldo Linhares Rosa (EMAC/UFG)

Profa. Ms. Sulamita Lage (UNICBE/Fladem Brasil)

Profa. Ms. Eliete Vasconcelos Gonçalves (SMERJ/UFRJ/Fladem Brasil)

Comissão de Comunicação

Profa. Dra. Fernanda Pereira da Cunha - Presidente - (EMAC/UFG)

Prof. Dr. Micael Carvalho (CAP/UFMA/Fladem Brasil)

Apoio Administrativo

Andréia Mariano

Pareceristas:

Adalberto Paranhos

Adeline Stervinou

Alexandre Lunsqui

Ana Cristina Bernardo

Ana Cristina Tourinho

Anderson Rocha

André Luiz Gonçalves de Oliveira

Anna Rita Ferreira de Araújo

Anselmo Guerra

Aruna Noal Correa

Carlos Alberto Figueiredo

Clara Marcia Piazzetta

Claudia Regina de Oliveira Zanini

Cleo Monteiro França

Eduardo Guedes Pacheco

Eliane Leão

Elza Lancman Greif

Fernanda Pereira da Cunha

Gilka Martins Castro Campos

Glauber Resende

Gyovana de Castro Carneiro

Helena de Souza Nunes

Ilza Joly

Kátia Paranhos

Lélio Alves

Luciana Requião

Luis Carlos Vasconcelos Furtado

Manoel Rasslan

Marco Antônio Carvalho Santos

Maria Cecília Torres

Maria Helena Rockembach

Marília Álvares

Mário Marques

Monique Andries Nogueira

Nilceia Protasio Campos

Paulo Gaspar

Regina Marcia Simão Santos

Rita Márcia Magalhães Furtado

Robervaldo Linhares

Rosemyriam Cunha

Sonia Albano

Taís Helena Palhares

Editoração

Franco Jr. Leonel (fga.editoracao@gmail.com)

Realização:

Programa de Pós-Graduação em Música UFG

e

Fladem - BR Forum Latino- Americano de Educação Musical - Brasil

Apoio:



Apresentação

XVII SEMPEM - Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG
National Music Research Seminar - UFG
Universidade Federal de Goiás
Escola de Música e Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música

e

I Seminário Fladem Brasil - Fórum Latinoamericano de Educação Musical, Seção Brasil
Music Education Latin American Forum, Brazil

Data / Date: 25 a 27 de setembro de 2017 / September 25th to 27th, 2017

Local / Venue: EMAC/UFG - GOIÂNIA

Músicas na Contemporaneidade: perspectivas e interações
World Music in the Contemporaneity: perspectives and interactions

Goiânia tem a honra de sediar, pela 17ª vez o SEMPEM - Seminário Nacional de Pesquisa em Música, um evento anual do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás - Brasil o privilégio de acolher o 1º Seminário Fladem-Brasil - Seminário do Fórum Latinoamericano de Educação Musical. Nos dias 25 a 27 de setembro estaremos ocupados em discussões e reflexões sobre a temática “Músicas na Contemporaneidade” de modo a lançar novas perspectivas e interações nos âmbitos da performance musical, criação, educação e terapia, sob o olhar da pesquisa e da prática. Para tanto, foram convidados palestrantes nacionais e internacionais que compartilharão seus conhecimentos e experiências em diferentes possibilidades epistemológicas e metodológicas para o fenômeno musical, por meio de conferências, mesas redondas e minicursos. Igualmente convidada está a comunidade de pesquisadores para apresentar as novidades científicas sobre essa temática tão relevante para a área da música em todas as suas vertentes, através de comunicações, pôsteres, painéis e apresentações artísticas.

Os membros das Comissões Organizadora, Científica, Artística e de Divulgação não se eximiram de dedicação profícua no sentido de proporcionar um evento de marcada qualidade. Agradecemos a todos que atenderam ao nosso convite para estar aqui nesta cidade que a muitos encanta pela hospitalidade do seu povo. Esperamos que o evento seja proveitoso e que se sintam bem-vindos e acolhidos.

Receba o nosso forte abraço,

TEREZA RAQUEL ALCÂNTARA-SILVA
Coordenadora do PPG Música/UFG
Presidente do XVII SEMPEM e 1º Fladem Brasil

Áreas Temáticas

Áreas Temáticas / Thematic Areas

- a) **Interações Musicais Inter e Transdisciplinares na Contemporaneidade**
Inter and transdisciplinary musical interactions in the contemporaneity
- b) **Música, História, Cultura e Sociedade**
Music, History, Culture and Society
- c) **Música e Educação**
Music and Education
- d) **Música, Criação e Expressão**
Music, Creation and Expression
- e) **Música e Saúde**
Music and Health
- f) **Música e Políticas Públicas**
Music and Public Policies

Sumário

Apresentação	3
Áreas Temáticas.....	4
Programação Geral	11
Programação Trabalhos Científicos	14
Programação Artística	19
Convidados.....	28

Trabalhos Científicos

Interações Musicais Inter e Transdisciplinares na Contemporaneidade

- **KNOWLEDGE TRANSFER IN UBIQUITOUS MUSICAL ACTIVITIES**39
Damián Keller (Amazon Centre for Music Research - NAP, Brazil / Ubiquitous Music Group)
Andrew R. Brown (Griffith University, Australia / Ubiquitous Music Group)
- **O QUADRO E A PARTITURA: A POÉTICA MULTISSENSORIAL SEGUNDO KANDINSKY**48
Marcus Santos Mota (UnB)
- **TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA DELIMITAÇÃO TERMINOLÓGICA DOS GÊNEROS MÚSICAIS, NOS ÂMBITOS DA ESCUTA, APRECIACÃO, PRODUÇÃO E ENSINO DE MÚSICA**.....54
Sheila Regiane Franceschini (PUC-SP / IA-UNESP)

Música, História, Cultura e Sociedade

- **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM PRINCÍPIOS DOS OITOCENTOS: TRAÇOS HISTÓRICOS DO PARADIGMA “BELA, RECATADA E DO LAR”**62
Humberto Amorim (UFRJ)
- **A PRÁTICA CORAL NO COLÉGIO SANTA CLARA (GOIÂNIA): UM RECORTE A PARTIR DA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DO RAMALHETE SERAPHICO, OP. 32, DE FREI BASÍLIO RÖWER**69
Germano Henrique Pereira Lopes (UFG/IFG)
Angelo de Oliveira Dias (UFG)
- **DIÁLOGOS EM PESQUISA EM MÚSICA NO LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA**.....80
Tainá Maria Magalhaes Façanha (UFPA)

- **MELOPEIA: A MÚSICA DA TRAGEDIA GREGA89**
Leonel Batista Parente (UFG)
- **O ENSINO DE MÚSICA NA BELÉM DO ENTRESSÉCULOS: POSSÍVEIS ABORDAGENS DO FUNDO DOCUMENTAL DO INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES RECOLHIDO AO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ95**
Fernando Lacerda Simões Duarte (PNPD/CAPES - PPG-Artes/UFPA)
- **O HINÁRIO NOVO CÂNTICO EM DUAS IGREJAS PRESBITERIANAS DE GOIÂNIA: POSSIBILIDADES, PERMANÊNCIAS E RENOVAÇÕES 103**
Tirza Sodré Almeida Lima (UFG)
Magda de Miranda Clímaco (UFG)
- **REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO, A EDUCAÇÃO E A MÚSICA DENTRO DE UMA SOCIEDADE UTILITARISTA – A INUTILIDADE DA MÚSICA 114**
Eliete Vasconcelos Gonçalves (SMERJ/UFRJ)
- **VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS MUSICAIS RELIGIOSAS EM ALAGOAS EM FONTES RELACIONADAS AO PADRE JULIO DE ALBUQUERQUE: A RESTAURAÇÃO MUSICAL CATÓLICA ENTRE A PRODUÇÃO LOCAL E O MODELO INTERNACIONAL..... 122**
Fernando Lacerda Simões Duarte (PNPD/CAPES - PPG-Artes/UFPA)

Música, Criação, Expressão e Pesquisa Artística

- **A IMPROVISAZÃO NA APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA 132**
Rosa Barros (PPGMUS/UFBA)
- **A INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL EM CONJUNTOS MUSICAIS 136**
Wdemberg Pereira da Silva (UFG)
Claudia Regina de Oliveira Zanini (UFG)
Nilceia da Silveira Protásio Campos (UFG)
- **A POÉTICA CONTEMPORÂNEA NA AULA DE PIANO – UM ESTUDO DE CASO 144**
Sabrina L. Schulz (UEM / Unesp)
- **AS MANIFESTAÇÕES DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O JOVEM RORAIMENSE..... 157**
Eunice Anália Soares Andrade Montanari (UnB)
Edleila Bezerra Soares (UFRR)
Rosângela Duarte (UFRR)
- **ASPECTOS AUDITIVOS E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL MAIS ATUAL A PARTIR DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE H. J. KOELLREUTTER 163**
Patrícia Mertzig Gonçalves de Oliveira (Faclepp / UNOESTE)

- **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO COGNITIVO DE IDOSOS A PARTIR DA PRÁTICA E DA APRENDIZAGEM MUSICAL 170**
Marcelo Caires Luz (EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia)
- **CIBERARTE/EDUCAÇÃO MUSICAL..... 180**
Fernanda Pereira da Cunha (UFG)
- **CRIAÇÃO DE SI E INICIAÇÃO ARTÍSTICA..... 188**
Ana Cristina Rosetto Rocha (UNESP)
- **DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DO CANTO CORAL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ÓTICA DOS PAIS 196**
Juliana Motta Oliveira (UFG)
Fernanda Albernaz do Nascimento (UFG)
Flavia Maria Cruvinel (UFG)
- **EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AULAS DE MÚSICA NA EJA - MANGUINHOS 205**
Jeanine Bogaerts (CBM/CEU)
- **ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VIDEO GAME ARTE 212**
Ronan Gil de Moraes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Câmpus Goiânia)
Jean Paulo Ramos Gomes (Licenciatura em Música - IFG/Câmpus Goiânia)
Léia Cássia Pereira da Paixão (Licenciatura em Música - IFG/Câmpus Goiânia)
Lucas Davi de Araújo (Licenciatura em Música - IFG/Campus)
Lucas Fonseca Hipolito de Andrade (Licenciatura em Música - IFG/Campus)
- **FOUR SERIOUS SONGS OPUS 121 PARA VOZ E PIANO DE JOHANNES BRAHMS: UMA ABORDAGEM INTERPRETATIVA PARA O TROMBOE BAIXO 220**
Milton Marciano da Silva Junior (UFG)
Antônio Marcos Cardoso (UFG)
- **MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELÉM DO PARÁ: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA 229**
Tainá Maria Magalhães Façanha (UFPA)
- **MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS..... 237**
Luciana Requião (UFF)
Adriana Manzolillo Sanseverino (UFF)
- **NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA 246**
Dulcimarta Lemos Lino (FACED/UFRGS)
Filipe da Silva Silveira (FACED/UFRGS)

- **O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA VISTO POR MEIO DA GESTÃO DE SALA DE AULA 256**
Phelipe Souza Henriques
- **O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DE GOIÂNIA NO ANO DE 2016..... 263**
Luziene Ferreira de Sousa (IFG)
Fábio Amaral da Silva Sá (SEDUCE-GO)
- **PERFORMANCES CULTURAIS E O ENSINO DE MÚSICA: CURRÍCULO, CONCEPÇÕES, PRÁXIS E PERFORMANCE NO CONTEXTO ESCOLAR EM GOIÁS 274**
Aline Folly Faria (UFG)
- **PESQUISAS DE ESTADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO, NA MÚSICA E NA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL 285**
Eliton P. R. Pereira (USC-Espanha; IFG-Brasil)
- **PROCESSO DE APRENDIZAGEM MUSICAL NO PROJETO REVOADA: ANALISANDO UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO DE ESTÁGIO 300**
Letícia Ramos de Oliveira Gentil (UFG)
- **(RE)INTEGRANDO A MÚSICA AO ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL: UM RELATO SOBRE A ABORDAGEM DA APRECIÇÃO DE REPERTÓRIO NO CONTEXTO DESSA DISCIPLINA 306**
Caroline Caregnato (UEA)

Música, Criação e Expressão

- **CAMINHOS DO VIOLINO BRASILEIRO NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX..... 314**
Luciano Ferreira Pontes (UFG)
- **COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO CONFRONTO ENTRE RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO E LIBERDADE PARA CRIAR 323**
Leonardo de Assis Nunes (UFB)
Helena de Souza Nunes (UFRGS)
- **CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA..... 332**
Tauini Mauê Santos Rosa (ESMU / UEMG)
Gislene Marino (ESMU / UEMG)
Leila Moraes Sá Nascimento (ESMU / UEMG)
Renata Fernandes de Souza (ESMU / UEMG)
- **INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO: ABORDAGENS E POSSIBILIDADES..... 342**
Hugo Macedo Serrão Moreno (CEP-EMB)
- **MÚSICA DE OUVIDO: UMA PROPOSTA DE VISUALIZAÇÃO HARMÔNICA NO IMAGINÁRIO DO CONTRABAIXISTA POPULAR 347**
Claudio Marcelo Bezerra Maia (EMAC/UFG)

- **O REPERTÓRIO PIANÍSTICO ABORDADO NOS PROJETOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO EM 2016 NOS CURSOS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO 359**
Hugo Martins Medeiros (UFG)
Carlos Henrique Costa (UFG)
- **PESQUISA ARTÍSTICA, UMA ABORDAGEM POÉTICA.....371**
Hugo Macedo Serrão Moreno (CEP-EMB)
Werner Aguiar ()
- **SONIC VISUALISER COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISES DE INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE REGISTROS FONOGRAFICOS 377**
Fábio Silva Ventura (UEA / UNICAMP)

Música e Saúde

- **ATIVIDADE MUSICAL COMO RECURSO ATENCIONAL: REVISÃO SISTEMÁTICA..... 385**
Juliana Motta Oliveira (UFG)
Karla Lopes (UFG)
Lohane Sizervincio Machado (UFG)
Tereza Raquel Alcântara-Silva (UFG)
Eduardo Lopes (UFG)
- **MUSICOTERAPIA EM ATENDIMENTO A MULHERES COM INFERTILIDADE EM SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO: POSSIBILIDADES INOVADORAS NA SAÚDE PÚBLICA 392**
Eliamar A. B. Fleury (EMAC/PPG-CS/UFG)
Mário S. Approbato (FM/HC/LabRep/UFG)
Maria A. Barbosa (FEN/UFG)
Mônica C. S. Maia (HC/LabRep/UFG)
Yanna A. R. Lima (HC/LabRep/UFG)
Marisa S. Ramos (HC/LabRep/UFG)
- **NEUROMUSICOTERAPIA NA REABILITAÇÃO COGNITIVA EM PACIENTES COM DEMÊNCIA 402**
Shirlene Vianna Moreira (UFJF)
Marcos Moreira (UFJF)
Francis R. dos Reis Justi (UFJF)

Música e Políticas Públicas

- **O PIBID/MÚSICA COMO ELEMENTO ARTICULADOR ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: APORTES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS..... 408**
Gislene Marino (ESMU/UEMG)
- **PROJETO SOCIAL PROFISSIONALIZA? UM ESTUDO DE CASO COM UM PROJETO SOCIAL EM SALVADOR - BAHIA..... 416**
Anderson Brasil (UFB)

Pôsteres

- **A SONOPLASTIA DENTRO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....427**
Matheus Zanela de Resende (Instituto Villa-Lobos / UNIRIO)
Lilia Justi (UNIRIO)
- **PANORAMA DA MÚSICA BRASILEIRA PARA DOIS VIOLINOS.....432**
Anderson Rocha (UFG)
Ruth de Almeida Oliveira (UFG)

Paineis

- **A CHARANGA DE SANTO AMARO DA PURIFICAÇÃO – MÚSICA, CULTURA E APRENDIZAGEM.....437**
Cristiano Pereira de Lira (UFBA)
- **DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE VIOLÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: INDAGAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DO SAMBA DE RODA DO RECÔNCAVO BAIANO446**
Luan Sodré de Souza (UFBA)
- **ENSINO DE MÚSICA E SUAS CONEXÕES, CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER ATRAVÉS DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS454**
Valnei Souza Santos (UFBA)
Flávia Candusso (UFBA)
- **MUSICALIZAÇÃO PARA ADULTOS: IMPROVISAZÃO MUSICAL E RITMOS AFRICANOS NO DJEMBE.....461**
Astrid Evers (UFBA)
- **PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL A PARTIR DE MÚSICAS DE MATRIZES AFRICANAS.....469**
Katharina Doring (UNEB-DEDC I / PPGPROM-EMUS-UFBA)

Conferências

- **H.J. KOELLREUTTER E A PEDAGOGIA VIVA...476**
C. Kater
- **JÁ NÃO CHEGA DO MODELO DA RECOGNIÇÃO? – INCURSÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL, PEDAGOGIAS ABERTAS E O PENSAMENTO DE H. J. KOELLREUTTER480**
Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO)

Programação Geral

Quadro com Programação Geral

Horários	25/09 (Segunda-feira)	26/09 (Terça-feira)	27/09 (Quarta-feira)
8:00-10:00	Credenciamento / Abertura Oficial	Apresentação de Trabalhos Científicos: Comunicações Orais e Pôster	Apresentação de Trabalhos Científicos: Comunicações Orais e Painel
10:00-10:30	Recital 1 – Abertura Trompetes do Cerrado	Intervalo	Intervalo
10:30-11:30	Conferência de Abertura: A Música na Era Digital: transformações nos hábitos de escuta e sua influência na linguagem, interpretação e pesquisa musical Dr. Edson Zampronha	Mesa Redonda 3: A Performance e suas Perspectivas na Atualidade Dra. Catarina Domenici Dra. Sônia Ray Dr. Anselmo Guerra	Conferência de Encerramento: Pensamento Pedagógico Musical Latinoamericano Dra. Ethel Batres Moreno
11:30-12:30	Sessão de Lançamentos: Livros e CDs	Mesa Redonda 4: As Pedagogias Abertas e o Pensamento de H.J.Koellreutter: contribuições para a Educação Musical Dra. Teca Alencar Dra. Regina Márcia Simão Dr. Carlos Kater	Intervalo para Reuniões
12:30-14:00	Almoço	Almoço	Almoço
14:00-15:00	Recital 2	Recital 4	Recital 6
15:00-15:30	–	–	Intervalo
15:00-16:00	Mesa Redonda 1: Música e Saúde: perspectivas e interações Dra. Karin Ferraz Dra. Cláudia de Oliveira Zanini Dra. Tereza Raquel Alcântara-Silva	Mesa Redonda 5: Músicas na Contemporaneidade: representações Dr. Edson Zampronha Dra. Cristina Magaldi Dra. Ana Guiomar Rego Souza	–
15:30-17:30	–	–	Apresentação de Trabalhos Científicos: Comunicações Orais
16:00-16:30	Intervalo	Intervalo	Assembleia FLADEM
16:30-17:30	Mesa Redonda 2: Políticas Públicas em Educação Musical: as diretrizes e os objetivos do Fladem e da ABEM no cenário brasileiro Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz Dra. Adriana Rodrigues	Mesa Redonda 6: Currículo Educação Musical e Contemporaneidade: diálogos acerca da diversidade cultural e humana da/na América Latina Dr. André Luiz Gonçalves de Oliveira Dr. Eduardo Guedes Pacheco Dra. Luzmila Mendivil	
17:30-19:30	Minicursos	Minicursos	Minicursos
19:30-20:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo
20:30	Recital 3: Coral Infanto-juvenil Pequenas Vozes Centro Cultural UFG	Recital 5: André Luis Gonçalves de Oliveira, Música Eletroacústica Trio Araticum Centro Cultural UFG	Recital 7 - Encerramento: Banda Pequi Jardim Interno da EMAC/UFG

CONFERÊNCIAS

- Conferência 1:** *Dr. Edson Zampronha*
A Música na Era Digital: transformações nos hábitos de escuta e sua influência na linguagem, interpretação e pesquisa musical
- Conferência 2:** *Dra. Ethel Batres Moreno*
Pensamento Pedagógico Musical Latinoamericano

MESAS REDONDAS

- Mesa Redonda 1:** *Dra. Cláudia de Oliveira Zanini; Dra. Karin Ferraz; Dra. Tereza Raquel Alcântara-Silva*
Música e Saúde: perspectivas e interações
- Mesa Redonda 2:** *Dra. Adriana Rodrigues; Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz*
Políticas Públicas em Educação Musical: as diretrizes e os objetivos do FLADEM e da ABEM no cenário brasileiro
- Mesa Redonda 3:** *Dr. Anselmo Guerra; Dra. Catarina Domenici; Dra. Sônia Ray*
A Performance e suas Perspectivas na Atualidade
- Mesa Redonda 4:** *Dr. Carlos Kater; Dra. Regina Márcia Simão; Dra. Teca Alencar*
As Pedagogias Abertas e o Pensamento de H.J. Koellreutter: contribuições para a Educação Musical
- Mesa Redonda 5:** *Dra. Ana Guiomar Rego Souza; Dra. Cristina Magaldi; Dr. Edson Zampronha*
Músicas na Contemporaneidade: representações
- Mesa Redonda 6:** *Dr. André Luis Gonçalves de Oliveira; Dr. Eduardo Guedes Pacheco; Dra. Luzmila Mendivil*
Currículo Educação Musical e Contemporaneidade: diálogos acerca da diversidade cultural e humana da/na América Latina

MINICURSOS

Dra. Adriana Rodrigues

Sons e Expressões

Dr. André Luiz Gonçalves Oliveira

Ecologia Acústica

Dra. Catarina Domenici

Performance e Literatura Pianística

Dr. Eduardo Guedes Pacheco

Educação Musical e Práticas Escolares

Dra. Ethel Batres; Dra. Luzmila Mendivil

Canción Infantil Latinoamericana: Pesamiento Pedagógico Musical Latinoamericano

Profa. Karina Ferrari

Musicoterapia: Sistematización y Evaluación da Prática Clínica

Profa. Ritamaria Machado; Prof. Max Schenknam

Vozes Plurais: Improvisações Sonoras Vocais e Corporais

Dra. Teca de Alencar Brito

Os Jogos de Improvisação na Proposta de H.J. Koellreutter

Programação Trabalhos Científicos

26/09 (3ª feira)		
MÚSICA E EDUCAÇÃO – A		
COORDENADORA: PROFª MS. MARTHA MARTINS (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	PERFORMANCES CULTURAIS E O ENSINO DE MÚSICA	Aline Folly Faria
8:50	CRIAÇÃO DE SI E INICIAÇÃO ARTÍSTICA	Ana Cristina R. Rocha
9:10	VOCÊ TERIA ALGUM EXEMPLO PRÁTICO PARA EXPLICAR? RELATOS DE PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	André Santos F. de Oliveira
9:30	REINTEGRANDO A MÚSICA AO ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL UM RELATO SOBRE A ABORDAGEM DA APRECIÇÃO DE REPERTÓRIO NO CONTEXTO DESSA DISCIPLINA	Caroline Caregnato

26/09 (3ª feira)		
MÚSICA E EDUCAÇÃO – B		
COORDENADORA: PROFª MS. RUTH SARA OLIVEIRA (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	Dulcimarta Lemos Lino Filipe da Silva Silveira
8:50	PESQUISAS DE ESTADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO NA MÚSICA E NA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	Eliton Perpetuo R. Pereira
9:10	AS MANIFESTAÇÕES DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O JOVEM RORAIMENSE	Eunice Anália S. A. Montanari
9:30	CIBERARTE EDUCAÇÃO DIGITAL	Fernanda Pereira da Cunha

26/09 (3ª feira)		
MÚSICA E EDUCAÇÃO - C		
COORDENADORA: PROFª DRA. FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	MÚSICA CRIANÇA – INCLUSÃO, CULTURA, PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL	Helena Ester M. N. Loureiro
8:50	PROCESSO DE APRENDIZAGEM MUSICAL NO PROJETO REVOADA: ANALISANDO UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO DE ESTÁGIO	Letícia Ramos de O. Gentil
9:10	EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Jeanine Bogaerts
9:30	DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DO CANTO CORAL UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ÓTICA DOS PAIS	Juliana Motta Oliveira Fernanda Albernaz Flavia Maria Cruvinel

26/09 (3ª feira)		
MÚSICA E SAÚDE		
COORDENADORA: PROFª DRA. SANDRA ROCHA (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	REABILITAÇÃO COGNITIVA E MUSICOTERAPIA	Shirlene Vianna Moreira Marcos Moreira Francis Ricardo dos Reis Justi
8:50	ATIVIDADE MUSICAL COMO RECURSO ATENCIONAL	Juliana Motta Oliveira Karla Lopes Lohane Sizervincio Machado Tereza Raquel Alcântara-Silva Eduardo Lopes
9:10	MUSICOTERAPIA EM MULHERES COM INFERTILIDADE ATENDIDAS EM SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO - NOVAS POSSIBILIDADES NA SAÚDE PÚBLICA	Eliamar Ap. de Barros Fleury Mário Silva M. Alves Barbosa Mônica Canêdo S. Maia Yanna Addressa R. de Lima Marisa S. Ramos

26/09 (3ª feira)		
MÚSICA CRIAÇÃO E EXPRESSÃO - A		
COORDENADORA: PROFª Ms. SILVANA DE ANDRADE (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:20	MÚSICA DE OUVIDO: UMA PROPOSTA DE VISUALIZAÇÃO HARMÔNICA NO IMAGINÁRIO DO CONTRABAIXISTA POPULAR	Claudio Marcelo B. Maia Fernando Chaib Ian Guest
8:40	SONIC VISUALISER COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISES DE INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE REGISTROS FONOGRAFICOS	Fábio Silva Ventura
9:00	CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	Tauini Mauê Santos Rosa Gislene Marino Leila M. Sá Nascimento Renata Fernandes de Souza
9:20	UMA PROPOSTA DE ESTUDO DAS IDEIAS DO MÚSICO WALTER SMETAK	Ricardo Murtinho B. Cotrim
9:40	O QUADRO E A PARTITURA A POÉTICA MULTISSENSORIAL SEGUNDO KANDINSKY	Marcus Santos Mota

26/09 (3ª feira) SESSÃO DE POSTER AVALIADORES: PROF. DR. ANDERSON ROCHA (EMAC/UFG) PROFª DRA. NILCEIA PROTASIO CAMPOS (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
9:20 - 10:00	PANORAMA DA MÚSICA BRASILEIRA PARA DOIS VIOLINOS	Anderson Rocha Ruth de Almeida Oliveira
	A SONOPLASTIA DENTRO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Matheus M. Z. de Resende
	O ENSINO DE INSTRUMENTO POR MEIO DA FLAUTA DOCE A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	Micael Carvalho dos Santos
	MÚSICA E INCLUSÃO DESAFIO PARA PROFESSOR DE MÚSICA	Vania de Sousa Compasso

27/09 (4ª feira) MÚSICA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO - B COORDENADOR: PROF. MS. LUCIANO PONTES (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:20	O REPERTÓRIO PIANÍSTICO ABORDADO NOS PROJETOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO EM 2016	Hugo Martins Medeiros
8:40	COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Leonardo de Assis Nunes Helena de Souza Nunes
9:00	CAMINHOS DO VIOLINO BRASILEIRO NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	Luciano Ferreira Pontes
9:20	FOUR SERIOUS SONGS OPUS 121 PARA VOZ E PIANO DE JOHANNES BRAHMS	Milton M. da S. Junior
9:40	INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO ABORDAGENS POSSIBILIDADES	Hugo Macêdo S. Moreno

27/09 (4ª feira) MÚSICA E EDUCAÇÃO - A COORDENADORA: PROFª DRA. GYOVANA CARNEIRO (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA VISTO POR MEIO DA GESTÃO DE SALA DE AULA	Phelipe Souza Henriques
8:50	ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VIDEO GAME ARTE	Ronan Gil de Morais Jean Paulo Ramos Gomes Léia Cássia P. da Paixão Lucas Davi de Araújo Lucas F. H. de Andrade
9:10	A IMPROVISAZÃO NA APRENDIZAGEM DA CLARINETA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA	Rosa Barros
9:30	A POÉTICA CONTEMPORÂNEA NA AULA DE PIANO – UM ESTUDO DE CASO	Sabrina Laurele Schulz

27/09 (4ª feira)		
MÚSICA E EDUCAÇÃO - B		
COORDENADOR: PROF. DR. LUIS CARLOS FURTADO (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO UM ESTUDO A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS	Luciana Pires de Sá Requião
8:50	O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DE GOIÂNIA NO ANO DE 2016	Luziene Ferreira de Sousa Fábio Amaral da Silva Sá
9:10	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO COGNITIVO DE IDOSOS A PARTIR DA PRÁTICA E DA APRENDIZAGEM MUSICAL	Marcelo Caires Luz
9:30	ASPECTOS AUDITIVOS E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL MAIS ATUAL A PARTIR DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE H. J. KOELLREUTTER	Patrícia M. G. de Oliveira

27/09 (4ª feira)		
MÚSICA E EDUCAÇÃO - C		
COORDENADORA: PROF ^a DRA. CLÁUDIA REGINA DE OLIVEIRA ZANINI (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELÉM DO PARÁ	Tainá Maria M. Façanha
8:50	MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCS): ESPAÇOS ABERTOS PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL COLABORATIVA	Tomás Teixeira de Souza
9:10	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM PRINCÍPIOS DOS OITOCENTOS: TRAÇOS HISTÓRICOS DO PARADIGMA “BELA, RECATADA E DO LAR	Humberto Amorim
9:30	A INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL EM CONJUNTOS MUSICAIS	Wdemberg Pereira da Silva Claudia Regina de Oliveira Nilceia da Silveira Protásio

27/09 (4ª feira)		
MÚSICA E POLÍTICAS PÚBLICAS		
COORDENADOR: PROF. DR. GLAUBER DOMINGUES (SMERJ/UFRJ)		
Horário	Título	Autores
8:30	PROJETO SOCIAL PROFISSIONALIZA? UM ESTUDO DE CASO COM UM PROJETO SOCIAL EM SALVADOR	Anderson Fabrício A. Brasil
8:50	O PIBID MÚSICA COMO ELEMENTO ARTICULADOR ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	Gislene Marino Costa
9:10 - 10:40	PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL A PARTIR DE MATRIZES AFRICANAS	Katharina Doring Valnei Souza Santos Luan Sodre de Souza Cristiano Pereira de Lira Astrid Evers
PAINEL		

27/09 (4ª feira)		
MÚSICA, HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE - A		
COORDENADORA: PROF ^a MS. VANESSA BERTOLINI (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
8:30	REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO, A EDUCAÇÃO E A MÚSICA DENTRO DE UMA SOCIEDADE UTILITARISTA	Eliete Vasconcelos Gonçalves
8:50	VESTIGIOS DAS PRATICAS MUSICAIS RELIGIOSAS EM ALAGOAS	Fernando Lacerda S. Duarte
9:10	O BRASIL E A CIRCULAÇÃO DE REPERTÓRIO CANÔNICO NA BELLE ÉPOQUE	Juliane Cristina Larsen
9:30	MELOPEIA A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGA	Leonel Batista Parente
9:50	DIÁLOGOS EM PESQUISA EM MÚSICA NO LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA	Tainá Maria M. Façanha

27/09 (4ª feira)		
MÚSICA, HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE - B		
COORDENADORA: PROF ^a DRA. DENISE ZORZETTI (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
15:30	O ENSINO DE MUSICA NA BELEM DO ENTRESSEculos	Fernando Lacerda S. Duarte
15:50	A PRÁTICA CORAL NO COLÉGIO SANTA CLARA GOIÂNIA UM RECORTE A PARTIR DA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DO RAMALHETE SERAPHICO OP. 32 DE FREI BASÍLIO RÖWER	Germano Henrique P. Lopes Angelo de Oliveira Dias
16:10	O HINÁRIO NOVO CÂNTICO EM DUAS IGREJAS PRESBITERIANAS DE GOIÂNIA	Tirza Sodrê Almeida Lima Magda Clímaco

27/09 (4ª feira)		
INTERAÇÕES MUSICAIS INTER E TRANSDISCIPLINARES NA CONTEMPORANEIDADE		
COORDENADOR: PROF. DR. ANDERSON ROCHA (EMAC/UFG)		
Horário	Título	Autores
15:30	KNOWLEDGE TRANSFER IN UBIQUITOUS MUSICAL ACTIVITIES	Damián Keller Andrew R. Brown
15:50	PESQUISA ARTÍSTICA UMA ABORDAGEM POÉTICA	Hugo Macêdo Serrão Moreno Werner Aguiar
16:10	TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA DELIMITAÇÃO TERMINOLÓGICA DOS GÊNEROS MUSICAIS	Sheila Regiane Franceschini

Programação Artística

25/09 - Recital 1

Mini-auditório da EMAC / UFG Campus Samambaia - UFG

9:00 - Abertura Oficial

10:00 - Trompetes do Cerrado

- SANTOS, G. - Seventy Springs
BORGES, R. - Um Japa no forró
BORGES, R. - No forró do Zé Doidiça
DUDA - Uma Fantasia Brasileira
- Fanfarra, Maracatu, Baião, Maracatu
 - Mazurca
 - Abertura solene, Chorinho, Baião, Forró
 - Frevo

Trompetes do Cerrado:

Alessandro da Costa
Antônio Cardoso
Felipe Araújo
Gerson Amaral
Ricardo Dias
Wellington Santana

25/09 - Recital 2

Mini-auditório da EMAC / UFG Campus Samambaia - UFG

14:00 – Violão / Piano / Viola e Piano

- | | |
|---|---|
| Ricardo Tacuchian | Prelúdio IX
Evocando Manuel Bandeira |
| <i>Humberto Amorim, violão</i> | |
| Liduino Pitombeira (1962)
<i>Hugo Martins, piano</i> | Pó - Op. 141 (2008) |

Bach - Suite n. 01 para viola Solo: Prelúdio
Vieuxtemps - Capricho para viola solo
Hummel - Fantasia para viola e piano op. 94
Luciano Pontes, viola
Caroline Porto piano

25/09 - Recital 3

Centro Cultural UFG
Praça Universitária

20:30 - Coral Infanto-Juvenil Pequenas Vozes

Poutpourri de Negro Spiritual

Folclore Afro-americano

Sabiá bebeu

Folclore Goiano

Arranjo: Miro Rodrigues

Suite do futuro

- Amanhã - Guilherme Arantes
- Aquarela - Toquinho e Vinicius de Moraes
- Força estranha - Caetano Veloso
- Tempo Rei - Gilberto Gil
- Sol de primavera - Beto Guedes e Ronaldo Bastos
- Amor de índio - Beto Guedes e Ronaldo Bastos
- Redescobrir - Gonzaguinha

Arranjo: Miro Rodrigues

Da pacem domini

Melchior Frank

Arranjo: Mary Goetze

Panis Angelicus

Cesar Auguste Franck

Kamiolê

Folclore africano

Syahamba

South African Freedom Song

Lá vem o sol

George Harrison

Versão Lulu Santos

Arranjo: Miro Rodrigues

Maria Maria

Milton Nascimento e Fernando Brant

Arranjo: José Pedro Boésio

Shake The Papaya Down

Calypso Song

Arranjo: Ruth E. Dwyer e. Judith M. Waller

Quem mora?

Texto: Maria Mazzeti

Música: Denize Mendonça

Arranjo: Elza Lakschevitz

Submarino Amarelo

John Lenon e Paul McCartney

Versão letra: Miro Rodrigues e Anne Clárenci

Arranjo: Miro Rodrigues

Miro Rodrigues, regência

Reny Cruvinel, violão

Dalila Kaismer, teclado

Anne Clárenci, professora assistente

Cris Flores, coordenação

26/09 - Recital 4

Hall do Teatro da EMAC / UFG
Campus Samambaia - UFG

14:00 - Revoada Musical

Guimarães 'en'Canto

Telma de Oliveira Ferreira e Kleber D'Abreu

Arranjos Musicais

Telma de O. Ferreira e Sara de Oliveira Santos

Direção Musical

Prof^a Dr^a Telma de Oliveira Ferreira

Direção Coreográfica

Prof^a Dr^a Ana de Pellegrin

Direção Cênica

Prof^a Ms Karla Araújo

Coordenação Geral

Prof^a Dr^a Telma de Oliveira Ferreira

Cena 1

Brinca que Brinca - Telma de O. Ferreira

Vozes: Vitoria, Vitor, Maria Cecília, Pedro, Anny, Rafael, Nina, Talita, Ana Luiza, Eduardo, Ana Luiza

Metalofone Baixo: Ana Beatriz

Metalofone Contralto: Isabelle, Hítna, Tereza

Metalofone Soprano: Rajla

Metalofone Cromático: Isabela Cardoso

Coco: Leane, Heloise, Geovana

Tambor: Eduardo

Xilofone Contralto: Vinicius

Personagens: Tereza (Laís), João (Lucca), Matilde (Leticia)

Cena 2

Os Velhinhos - Bia Bedran

Vozes: Isabela, Elisa, Vitor, Sofia, Vinicius Joaquim, Ana Luíza, Liv, Kaiã, Isabela Martins

Metalofone Baixo: Nina

Metalofone Contralto: Pedro, Ana Luiza, Vitória

Metalofone Soprano: Ana Luiza Vaz

Metalofone Cromático: Lais

Agogô: Ícaro

Reco-reco: Talita

Coco: Anny, Maria Cecília, Lucca

Tambor: Letícia

Xilofone Contralto: Vitor, Rafael

Xilofone Baixo: Eduardo

Personagens: Tereza (Monara), João (Monara), Matilde (Natália), Vovô Miguel (Helder), Vovó Inacia (Maria Eduarda)

Trem-Bala - Ana Vilela

Cena 3

Planeta Terra - Telma de O. Ferreira

Metalofone Baixo: Elisa, Maria Eduarda

Metalofone Contralto: Ícaro, Hélder, Pedro

Metalofone Soprano: Liv

Metalofone Cromático: Monara

Reco-reco: Vinicius Joaquim

Clava: Leana, Rajla, Isabelle, Isabela

Coco: Ana Luiza, Sofia, Tereza

Tambor: Vitor

Xilofone Contralto: Isabela Tavares, Isabela Martins

Xilofone Baixo: Kaiã, Natália

Personagens: Tereza (Geovana), João (Vinicius), Matilde (Eloíse), Vovô Miguel (Eduardo), Vovó Inácia (Ana Beatriz)

Cena 4

Todas as Cores - da obra *Uma Cor, Duas Cores, Todas Elas*, de Lalau, musicada por Telma de O. Ferreira e Adriana Rocha

Metalofone Contralto: Eduardo, Leane, Isabela

Metalofone Soprano: Hítna

Metalofone Cromático: Isabelle

Bongô: Rajla

Agogô: Rafael

Reco-reco: Talita

Clava: Lucca, Letícia

Coco: Maria Cecília, Anny, Nina, Tereza, Pedro

Tambor: Ana Luiza Vaz

Xilofone Contralto: Eloíse, Geovana

Xilofone Baixo: Ana Beatriz, Vinicius

Personagens: Tereza (Laís), João (Vitor), Matilde (Ana Luiza), Vovô Miguel (Eduardo), Vovó Inácia (Vitória)

Investe seu Tempo em Mim - Telma de O. Ferreira. Elza Almeida

Cena 5

Caixa Mágica de Surpresa - Poema homônimo de Elias José, musicado por Telma de O. Ferreira e Adriana Rocha

Metalofone Baixo: Natália, Maria Eduarda

Metalofone Contralto: Nina, Ana Luiza, Anny

Metalofone Soprano: Monara

Metalofone Cromático: Elisa

Bongô: Lucca

Clava: Helder, Vitor, Eduardo

Coco: Ana Luiza, Vinicius Joaquim, Sofia, Kaiã

Tambor: Pedro, Lais

Xilofone Contralto: Letícia, Rafael

Xilofone Baixo: Ana Luiza Alvarenga, Vitória

Personagens: Tereza (Liv), João (Vítor), Matilde (Isabela), Vovô Miguel (Ícaro), Vovó Inácia (Isabela)

Cena 6

Canta, Canta - Telma de O. Ferreira e Sara de Oliveira Santos

Personagens: Tereza (Isabela), João (Vinicius), Matilde (Leane), Vovô Miguel (Eduardo), Vovó Inácia (Isabelle), Tereza (Isabela)

26/09 - Recital 5

Centro Cultural UFG
Praça Universitária

20:30 - Trio Araticum / Música Eletroacústica

EWAZEN, Eric. - An Elizabethan Songbook for Trumpet, Trombone and Piano:

I. Come Away, Come Sweet Love

II. There is A Lady, Sweet and Kind

III. Weep You No More, Sad Fountain

IV. Jack and Joan, They Think No Ill

TURRIN, James - Fandango

CAPIBA - Valsa Verde

PIXINGUINHA - Rosa

Trio Araticum
Antônio Cardoso, Trompete
Jacks Douglas, Trombone
Nillo Cunha, Piano

Paisagens para escutas em espaços imaginários

Música eletroacústica - André Luiz Gonçalves de Oliveira

Ao Som do Vinil (2008) - Rodolfo Caesar sobre poema de Valeska de Aguirre

Aquário (2008) - Rodolfo Caesar sobre poema de Marília Garcia

Steps in trouble (2015) - André Luiz Gonçalves de Oliveira

José (2012) - André Luiz Gonçalves de Oliveira

27/09 - Recital 6

**Laboratório de Eletroacústica EMAC / UFG
Campus Samambaia - UFG**

14:00 - Música Eletroacústica

Halley Chaves

Lissajous X Chladni op.33

Missa Dadaísta - 1º movimento: Kyrie

**14:15 - Mini Auditório da EMAC
Campus Samambaia - UFG**

Sabrina Schulz, Piano

Quarteto Transversal, Flauta transversal

14:45

Pátio interno da EMAC

Brasil Brass

Joaquim Antônio Neagele - Dobrado Sinfônico Janjão

Mestre Duda - Suíte Pernambucana

Anacleto de Medeiros - Os Boêmios

Brasil Brass

Bruno Bernardes, Trompete

Hyago Tocach, Trompete

Ismael Trindade, Trompete

Lourrainy Cabral, Trompete

Jordânia Silva, Trompa

David Souza, Trombone

Alinne Sousa, Flugelhorn

Amanda Batista, Flugelhorn

Wellington Lemos, Eufônio

Cailton Silva, Tuba

Bruno Augusto, Percussão

Mauricio Silva, Percussão

Rivenilson Silva, Percussão

Matheus Cardoso, Percussão

Rogério Francisco, Regência

27/09 - Recital 7

**Pátio Interno da EMAC / UFG
Campus Samambaia - UFG**

19:30 - Banda Pequii

BROOKLYN

(Arranjo: Nelson Faria)

Nelson Faria

EM TORNO DO SOL

(Arranjo: Bruno Rejan)

Jarbas Cavendish

O MORRO NÃO TEM VEZ

(Arranjo: Bruno Rejan)

Tom/Vinícius

QUANDO O AMOR ACONTECE

(Arranjo: Nelson Faria)

João Bosco/Abel Silva

JADE

(Arranjo: Nelson Faria)

João Bosco

INCOMPATIBILIDADE

(Arranjo: Nelson Faria)

João Bosco/Aldir Blanc

BALA COM BALA

(Arranjo: Nelson Faria)

João Bosco/Aldir Blanc

LINHA DE PASSE

(Arranjo: Nelson Faria)

João Bosco/Aldir Blanc; Paulo Emílio

IOIO

(Arranjo: Nelson Faria)

Nelson Faria

COORDENAÇÃO

Jarbas Cavendish

SAXOFONES

Foka

Juarez Portilho

Everton Loredó

Anastácio Alves

Marcos Lincoln

TROMPETES

Manassés Aragão

Nivaldo Junior

Wellington Santana

Tonico Cardoso

TROMBONES

Luis Fagner

André Luis

Marcos Paulo

Pedro Henrique

BAIXO

Bruno Rejan

GUITARRA

Sivio Oliveira

PIANO

Everson Bastos

BATERIA

Jader Steter

PERCUSSÃO

Melissa Lin

Diego Amaral

Noel Carvalho

Matheus Costa

LOGÍSTICA

Gustavo Felix

ADMINISTRAÇÃO

Pascoal Alde Cavendish

Convidados

Profa. Dra. Adriana Rodrigues (UNICEBE/Fladem Brasil)

Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza (EMAC/UFG)

Prof. Dr. André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNIOESTE/Fladem Brasil)

Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida (EMAC/UFG)

Prof. Dr. Carlos Kater (UFMG/Fladem Brasil)

Profa. Dra. Catarina Domenici (UFRGS)

Profa. Dra. Cláudia Regina de Oliveira Zanini (EMAC/UFG)

Dr. Cristina Magaldi (Towson University)

Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco (UERGS/Fladem Brasil)

Prof. Dr. Edson Zampronha (Espanha)

Dr. Ethel Bartes (Guatemala)

Karina Ferrari (Argentina)

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB/ABEM)

Dr. Luzmilla Vendímil (PUCP/Fladem Peru)

Profa. Dra. Regina Márcia Simão Santos (UNIRIO)

Profa. Dra. Ritamaria Machado

Profa. Dra. Sônia Ray (UFG)

Profa. Dra. Teca Alencar de Brito (USP/Fladem Brasil)

Profa. Dra. Tereza Raquel Alcântara Silva (EMAC/UFG)

PROFESSORES

Profa. Dra. Adriana Rodrigues - Vice-Presidente do FLADEM (Internacional) Foro Latinoamericano de Educación Musical. Doutoranda em Música (UNIRIO), Mestre em Música e Educação (UNIRIO), graduada em Musicoterapia e licenciada em Música (Conservatório Brasileiro de Música Centro Universitário CBM CEU). Coordenadora da Especialização em Educação Musical, parceria Fladem Brasil e CBM CEU. Professora do curso de Licenciatura em Música do CBM CEU. Coordenadora Pedagógica, professora da capacitação e co-autora do material didático do Programa Sala de Música da Sala Cecília Meireles, direcionado as escolas públicas e projetos sociais do Estado do Rio de Janeiro. Professora orientadora da Pós-Graduação em Educação Musical do Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). É coautora com Cecília Conde e Marcos Nogueira do livro *Sons & Expressões: a música na educação básica* (Rovelle, 2013). Integra a equipe do Curso Livros e Leituras desde o berço parceria da SME do RJ e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Faz parte do grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação - UFF tendo como líder a Professora Luciana Requião. Organizou o XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical em 2015 no Rio de Janeiro. Foi Diretora Técnico-Cultural do CBM CEU de 2010 a 2014. Foi Presidente do Fladem Brasil (2013-2017). Cantora com experiência em canção popular, música coral e no uso da voz na prática educacional. Desenvolve pesquisa sobre a expressão criadora na música e educação.

Dra. Ana Guiomar Rego Souza - Doutora em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bacharel em Piano pela UFG. Professora associada da UFG, lotada na Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC). Leciona na Graduação, no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Música e no curso de Especialização em Artes Intermediáticas da EMAC/UFG. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Música por cinco anos, coordenadora do Curso de Especialização em Ensino da Música e Processos Interdisciplinares em Artes. É atualmente Diretora da EMAC/UFG. Coordena o Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho. Foi colaboradora externa do CEMEM/UFRJ - Centro de Estudos em Musicologia e Educação Musical da UFRJ. Integra a Comissão Científica do NÚCLEO CARAVELAS - Centro de Pesquisas em História da Música Luso-Brasileira/CESEM/Universidade Nova de Lisboa e o Corpo Editorial da REVISTA UFG. Atua como orientadora no Programa de Pós-graduação em Música da EMAC/UFG e como coorientadora convidada no Programa de Pós-graduação do Departamento de Música da Universidade de Évora (Mestrado e Doutorado). Preside o Simpósio Internacional de Musicologia e o Festival Internacional de Música da EMAC/UFG. Atua como pesquisadora nas linhas “Música, História, Cultura e Sociedade” e “Identidades, Representações e Processos Interdisciplinares”, tendo organizado livros, publicado capítulos de livros, revistas científicas e anais, tanto na área de Música como na área de História Cultural. Integra o Núcleo de Pesquisas e Produção Cênico Musical da EMAC/UFG, produzindo óperas e musicais resultantes de pesquisas históricas e musicológicas. Em 2016 recebeu do Governo do Estado de Goiás e do Conselho Estadual do Estado de Goiás a Medalha do Mérito Cultural pelo importante contribuição à cultura goiana na área da música.

Dr. André Luiz Gonçalves de Oliveira - Possui Graduação em Música (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Londrina (1997), Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), Doutorado em Arte pela Universidade de Brasília (2013) e Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, (2017) ministrando disciplina (Processos Criativos) para o doutorado em Música. Desde 2007 é professor da UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista, atuando nos cursos de Música, Artes Visuais e Design. Tem passagens pela UEL (1998-2000), e UEM (2002-2004) no estado do Paraná e pela UFMS (2009-2011) em Campo Grande - MS. Durante o doutorado realizou instalações na 29a. de São Paulo (2010) e 11a. Bienal de Havana (2012) enquanto membro do coletivo de artistas do LART - UnB. Como compositor encontra suporte na pesquisa para desenvolver novas abordagens para música eletroacústica, paisagens sonoras, instalação e intervenções urbanas. Como pesquisador tem experiência centrada na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos da escuta e sonologia, estética, paisagem sonora, música eletroacústica, ciência cognitiva dinâmica e fenomenologia.

Dr. Anselmo Guerra de Almeida - Professor Titular da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Composição e Regência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1986), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade de Brasília (1992) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Foi pesquisador visitante no CRCA - Center for Research in computing and The Arts da Universidade da Califórnia San Diego (1995/6). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música Computacional, atuando principalmente nos seguintes temas: composição musical, música computacional, música eletroacústica, música contemporânea. Foi coordenador do Mestrado em Música da UFG por três mandatos e é vice-presidente da Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica - SBME. Lidera o Núcleo de Música, Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias - UFG do Diretório de Pesquisa do CNPq.

Dr. Carlos Kater - Doutor pela Universidade de Paris IV? Sorbonne (1981, bolsa FAPESP), com Pós-Doutorado pela mesma instituição (1987, bolsa CNPq) e Professor Titular em concurso nacional público pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1991). Atuou como Professor-Adjunto no Instituto de Artes da UNESP (1981-1988) e como membro do "Núcleo de Ensino da UNESP" (integrado de 4 professores convidados trabalhando diretamente como grupo assessor do Reitor da UNESP). Foi Professor Adjunto e depois Professor Titular concursado da EM/UFMG, onde dirigiu o "Centro de Pesquisas em Música Contemporânea" (1992-1994), coordenou a Pós-Graduação junto à Escola de Música/UFMG (1994-1996) e o "NAPq - Núcleo de Apoio à Pesquisa" (1989-2000), do qual foi também o fundador. Criou e editou durante cerca de 12 anos (1987-1998) duas importantes revistas: "Cadernos de Estudo: Análise Musical" (SP: Atravez) e "Cadernos de Estudo: Educação Musical" (SP: Atravez), que se tornaram referências na vida acadêmica brasileira. Na UFMG criou e a revista "Música Hoje", da qual foi também editor de 1997 a 2000 (BH, EM/UFMG). É autor de textos publicados e dos livros: "Eunice Katunda, musicista brasileira", "Música Viva e H.J.Koellreutter: movimentos em direção à modernidade" e "Musicalização através da Canção Popular Brasileira" (este junto com P.Lobão). Seu trabalho de criação musical inclui composições apresentadas em diversos festivais

e encontros de música no Brasil e no exterior, arranjos sobre temas brasileiros e concepção de jogos sonoro-musicais. Consultor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais de 1996 a 1997 e um dos criadores e coordenadores do projeto "Música na Escola", levado a cabo por esta mesma instituição de Janeiro 1997 a Dezembro de 1999. Na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) atuou como Professor Visitante, ministrando aulas e palestras, participando também da equipe de concepção e implantação do Curso de Música/Licenciatura em Educação Musical (2003-2006). De 2001 até o momento coordena e presta consultoria para projetos semelhantes em diversas regiões, atuando ainda como consultor Ad Hoc junto a reconhecidas instituições brasileiras (FAPESP, CNPq, CAPES, MEC, várias universidades federais, etc.). Um dos fundadores da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, foi por dois mandatos consecutivos seu Vice-Presidente, assim como Diretor da Região Sudeste e no momento é membro de sua Diretoria, atuando na Equipe Editorial da Revista. Realiza projetos de formação criativa com música junto a professores, educadores, agentes de saúde, jovens e adultos de diferentes faixas etárias e condições sócio-econômicas, ministrando regularmente cursos e oficinas dirigidas à "Formação Musical Inventiva" com foco na pessoa humana (universidades, secretarias de educação, de cultura, etc.).

Dra. Catarina Domenici - Doutora (DMA) e Mestre (MM) em Performance e Literatura Pianística pela Eastman School of Music, onde recebeu o Performers Certificate e o Prêmio Lizzie Teege Mason de melhor pianista. Foi assistente de Rebecca Penneys durante o Doutorado e aluna de David Burge no Mestrado. É graduada em Música (Piano) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), onde estudou com Beatriz Balzi e atuou como pianista do Grupo PIAP. É Professora de Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música (conceito 7 CAPES) de 2013 a 2015. Sua pesquisa sobre interações entre compositores e intérpretes na música contemporânea, iniciada durante o pós-doutorado na University at Buffalo (2008-2009), tem sido apresentada em congressos internacionais (Second Meeting of the European Platform for Artistic Research in Music, Roma, 2012; CMPCPs Performance Studies Network International Conference, Cambridge, 2013, 2014; The Performers Voice Symposium, Cingapura, 2009, 2012; Performa, Aveiro, 2011 e 2015 e Porto Alegre, 2013) e nacionais (ANPPOM 2010, 2011, 2012, 2013). Foi pesquisadora visitante da Universidade de Oxford em novembro de 2013 e ministrou seminário na Konstnärliga forskarskolan, Suécia, em 2014. Como pianista, tem colaborado intensamente com compositores brasileiros e estrangeiros em estréias e gravações de obras inéditas, tendo lançado varios CDs premiados com o repertório contemporâneo. É colaboradora interinstitucional do Núcleo de Música Contemporânea da UFPEL. Foi coordenadora do ensino de teclado no Curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS entre 2010-2012. Nos Estados Unidos, atuou como docente no Chautauqua Music Festival (2006-2009), University at Buffalo (2007-2009), Eastman Community Music School (2006-2008), Nazareth Music College (2007) e Finger Lakes Community College (2006-2007). É membro fundador e a primeira presidente da Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM). Foi incluída na 32ª edição do Whos Who in the World, 2015. Suas áreas de interesse são: filosofia da performance musical, colaboração compositor-intérprete, processos de construção da performance, música interativa, cognição musical.

Dra. Cláudia Regina de Oliveira Zanini - Doutora em Ciências da Saúde (2009) e Mestre em Música (2002) pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Instrumento Piano pela UFG - Universidade Federal de Goiás (1984) e em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Goiás (1985); Especialização em Musicoterapia em Educação Especial (1995) e Especialização em Musicoterapia em Saúde Mental (1999) pela EMAC/UFG - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Gerontologia titulada pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia - SBBG. Realizou formação em musicoterapia neurológica pelo Center for Biomedical Reserach in Music - Colorado State University. Coordenou o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Música da EMAC/UFG de setembro de 2010 à julho de 2013. Tem atuado como pesquisadora e professora do Curso de Musicoterapia da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG desde o primeiro ano de funcionamento da graduação, em 1999. Atuou como Coordenadora Acadêmica do Curso de Musicoterapia da UFG de 2001 a 2004 e como Coordenadora de Estágios do Curso de Musicoterapia de 2002 a janeiro de 2007. Foi também Coordenadora do Curso de Musicoterapia de março de 2004 a janeiro de 2007 e Coordenadora do Laboratório de Musicoterapia da EMAC/UFG de 1999 até janeiro de 2007. Responsável pelo Depto de Gerontologia da Seção Goiás da SBBG (2014-16). Faz parte do Conselho Científico da SGMT - Sociedade Goiana de Musicoterapia. Atuou no período de 1995 à 2006 como responsável pelo Coro Terapêutico da UNATI/UCG - Universidade Aberta à Terceira Idade da PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Lidera o NEPAM,- Núcleo de Musicoterapia, grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ. Participou da Diretoria da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa em Música (2007-2011). Coordenadora da Comissão de Pesquisa e Ética da Federação Mundial de Musicoterapia (World Federation of Music Therapy), no período 2014-17. Tem experiência nas áreas de Artes, Educação e Saúde, com ênfase em Musicoterapia, atuando principalmente nos seguintes temas: Musicoterapia e sua aplicação em Gerontologia, Cardiologia, Saúde Mental, Saúde Coletiva, Musicoterapia Organizacional, Processo Grupal e Ensino.

Dra. Cristina Magaldi - Cristina Magaldi se juntou à faculdade de música da Universidade de Towson em 1998. Ela é bacharel da Universidade de Brasília, Brasil, é mestre em música da Universidade de Reading, na Inglaterra e Ph.D. da Universidade da Califórnia, Los Angeles. As áreas de estudo de Magaldi incluem música na América Latina, música brasileira, música e globalização, música e nacionalismo, música popular e música e gênero. Na Universidade de Towson, ela ensina cursos de música latino-americana, música nos Estados Unidos, seminários Honores em música e gênero, música popular e música brasileira, e cursos de educação geral em músicas mundiais. Magaldi recebeu bolsas de pesquisa da Fundação Guggenheim, do National Endowment for Humanities, da American Musicological Society e da Universidade Towson. Ela é autora da *Música no Rio de Janeiro Imperial: Cultura Européia em um Militar Tropical* (Scarecrow Press, 2004). Em 2005, este livro recebeu o prêmio Robert Stevenson concedido pela American Musicological Society pela melhor publicação em um tema ibérico. Magaldi tem capítulos em publicações como *o Brasil na Making: Reflections on National Identity* (Rowan e Littlefield, 2006) e *Identities musicais pós-nacionais: produção cultural, distribuição e consumo em um cenário globalizado* (Lexington Books, 2008). Ela apresentou artigos em várias conferências nacionais e internacionais e seus artigos apareceram em revistas como *Latin American Music Review*, *Inter-American Music Review*, *Revista de Musicologia*, *Claves*, *Música Popular* e *The Musical Quarterly*. Em 2011, seu artigo sobre música e cosmopolitismo no Rio de Janeiro (MQ 92/3-4) recebeu o Irving Lowens Article Award pela Society of American Music. Magaldi também tem

artigos no The New Grove Music Dictionary of Women Composers, The New Grove Dictionary of Music and Musicians, e no Musikalische Geschichte und Gegenwart. Desde 1998 trabalhou como editor contribuinte para a seção de música do Handbook of Latin American Studies (Biblioteca do Congresso).

Dr. Eduardo Guedes Pacheco - Possui graduação em Música, Bacharel - opção: Percussão pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). É doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e da Educação. Professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tem seu trabalho voltado para a formação de professores interessados em problematizar sobre a arte dentro do contexto educacional. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação. É coordenador do curso de Música - Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É coordenador do grupo de Pesquisa ARTDIFE - Arte, Diferença e Educação, grupo que envolve os cursos de Licenciatura em Música, Dança, Artes Visuais e Teatro da UERGS. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

Dr. Edson Zampronha - Professor na Universidade de Oviedo, Espanha. Recebeu dois prêmios de destaque da Associação Paulista de Críticos de Arte - APCA, e o foi vencedor do 6º Prêmio Sergio Motta pela instalação Atrator Poéticorealizada com o Grupo SCIArts. Em 2017 foi compositor homenageado do IV Festival de Música Contemporânea Brasileira por suas contribuições à música contemporânea do Brasil. Tem recebido encomendas de diversos grupos e instituições, como do Museum für Angewandte Kunst, em Colônia (Alemanha); da Fundação da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo - OSESP (Brasil); do Centro Mexicano para a Música e as Artes Sonoras - CMMAS (México), e da XXI Bienal de Música Brasileira Contemporânea - FUNARTE. Suas composições estão incluídas em três CDs inteiramente dedicados às suas obras (Sensibile, Modelagens e S'io Esca Vivo), e em outros quinze CDs lançados por diferentes selos. Seu catálogo inclui mais de 100 composições para orquestra, banda sinfônica, coro, balé, teatro, instalações sonoras, música eletroacústica, performance, música de câmara e cinema. É autor do livro Notação, Representação e Composição e organizou cinco outros livros sobre música. Tem mais de 30 artigos especializados publicados. É Doutor em Comunicação e Semiótica – Artes pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e realizou pesquisa de Pós-doutorado em música na Universidade de Helsinque (Finlândia). É Mestre em Composição Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem Graduação em Composição e Regência pela Universidade Estadual Paulista.

Dra. Ethel Batres Moreno - nasceu na Cidade da Guatemala, Guatemala, em 1963. Ela é educadora e pesquisadora musical, Magister Artium em Literatura Hispânica Americana, Licenciada em Literatura, Professora de Literatura, Professora de Educação Musical, Professora de Educação Primária e Professora de Educação Pré-Primária. Ele completou sua tese de doutorado em Pesquisa Social e está fazendo seu trabalho de tese com um projeto experimental sobre imaginários culturais e criação infantil, através dos adereços sonoros de Joaquín Orellana. Ela é

autora de 24 livros, 13 deles para Educação Musical, bem como autor de 5 cassetes para crianças. Ele fundou em 1992 o programa LIVE MUSIC! para extensão e melhoria da Educação Musical. Ela foi convidada a propor o Programa de Iniciação à Música Infantil - PIMI - do Conservatório Nacional de Música, que também dirigiu por um tempo. Foi professora e diretora da Escola Normal para Professores de Educação Musical “Jesus Maria Alvarado”, na cidade da Guatemala. Ela é a fundadora e presidente da filial guatemalteca do Latin American Music Education Forum - FLADEM - e atualmente vice-presidente da política latino-americana dessa entidade acadêmica. Foi professor das universidades “Mariano Gálvez” e “Rafael Landívar”, nas áreas de Literatura, Arte e Música. Ele publicou artigos para diferentes revistas locais e participou de reuniões, mesas redondas e programas de rádio e televisão sobre educação, música e cultura. Ele percorreu a área centro-americana, convidou universidades, escolas de música, conservatórios e entidades relacionadas à cultura musical. Participou de cursos, congressos e seminários, como assistente, workshop e/ou professor, no México, Venezuela, Argentina, Cuba, Espanha, Chile, Brasil, Porto Rico e Estados Unidos. Conservatórios e entidades relacionadas à cultura musical. Participou de cursos, congressos e seminários, como assistente, workshop e/ou professor, no México, Venezuela, Argentina, Cuba, Espanha, Chile, Brasil, Porto Rico e Estados Unidos. Conservatórios e entidades relacionadas à cultura musical. Participou de cursos, congressos e seminários, como assistente, workshop e/ou professor, no México, Venezuela, Argentina, Cuba, Espanha, Chile, Brasil, Porto Rico e Estados Unidos.

Lic. Karina Daniela Ferrari - Licenciada en Musicoterapia, graduado en la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador, de Buenos Aires Argentina. Doctoranda en Psicología Social y política, en la Universidad J.F. Kennedy, Buenos Aires, Argentina. Miembro del Comité de Sedoanalgesia y Delirio de la Asociación Argentina de Terapia Intensiva - SATI. Miembro fundador del Grupo Iberoamericano de Investigación en Musicoterapia. *Desempeño Laboral y docente:* Musicoterapeuta clínica, supervisora, investigadora y docente de cursos de formación en Musicoterapia. Jefa del área de Musicoterapia Sanatorio San José - Buenos Aires Argentina. Coordinadora del equipo de Musicoterapia Hospital General de Agudos Dr. Teodoro Álvarez Buenos Aires Argentina. Profesora titular de la cátedra “Musicoterapia II” de la Licenciatura en Musicoterapia, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires UBA. Directora del Programa de Extensión Universitario “Musicoterapia Clínica y Preventiva en el ámbito hospitalario” Licenciatura de Musicoterapia. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires UBA. Profesora invitada Máster em Musicoterapia Universidad de Barcelona. Autora del libro “Musicoterapia. Aspectos de la sistematización y evaluación de la practica clínica” ED. MTD Argentina. Ha presentado y publicado trabajos en Argentina, Brasil, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Colombia, Cuba, Portugal, Austria, España, Holanda y Noruega.

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - Doutor em Música (área de Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Música (área de Educação Musical) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro e Graduado em Educação Artística, Habilitação em Música, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Foi Professor do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, de Montes Claros, de 1995 a 2002 e Professor Adjunto da Unimontes de 1998 a 2004. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universi-

dade Federal da Paraíba (UFPB). Nessa Universidade, foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Música (2006-2009), Chefe do Departamento de Educação Musical (2004-2005) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) (2010-2015). Tem atuado como membro das Comissões Assessoras, do INEP/MEC, da Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente e do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e autor de diversos artigos na Área de música, sobretudo nos campos da Etnomusicologia e da Educação Musical, publicados em livros, revistas especializadas e anais de congressos nacionais e internacionais. É o atual Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - Gestão 2013-2015 e Gestão 2015-2017.

Dra. Luzmila Mendivil - Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Comunicaciones y Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial. Profesora Principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP. Docente especialista en Educación Inicial y Educación Musical. Actualmente es Directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP).

Tiene diversas publicaciones en revistas especializadas de Brasil, Colombia, España, Perú, entre otros. Ponente, Conferencista, panelista de diversos eventos a nivel nacional e internacional. En sus temas de investigación destaca la canción infantil como objeto de estudio. Autora Mesa y compositora de música para niños. Ha sido Presidenta de FLADEM-Perú. (Foro Latinoamericano de Educación Musical).

Dra. Regina Márcia Simão - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, aposentada, brasileira, doutora em Comunicação, Mestre em Educação e Bacharel em Piano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), realizou estudos sistemáticos sobre pedagogia, composição e estética musical com Koellreutter e sobre etnomusicologia com A Seeger. Docente da UNIRIO por mais de 30 anos, atuando na Graduação e Pós (Mestrado e Doutorado) em Música. Professora de música na educação básica por mais de 20 anos, integrou o Departamento Pedagógico da SME/RJ coordenando cursos de formação continuada para professores. Segunda líder do Grupo de Pesquisa “Música e educação brasileira” (CNPq) e membro do comitê científico e do conselho editorial do Fladem Brasil 2015-17. Autora de textos acadêmicos em publicações nacionais e internacionais, organizadora do livro “Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical” e uma das organizadoras do livro “Música na escola: caminhos e possibilidades para a Educação Básica”. Parecerista de documentos e publicações das áreas de Música e de Educação, tem prestado consultoria a instituições de ensino superior, SME/RJ, SESC e Colégio Pedro II, na área de educação musical, formação de professores, música e currículo. Tem larga experiência na área de Arte/Música, com ênfase em Educação Musical e metodologias de ensino. Pensa uma epistemologia das práticas pedagógico curriculares em música a partir da relação rizoma e educação, produzindo uma conversação entre essa perspectiva filosófica e os estudos da área de educação musical, as pesquisas etnomusicológicas e o debate contemporâneo sobre educação.

Dra. Sônia Ray - Professora titular da Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiânia, onde leciona contrabaixo, música de câmara, música contemporânea e metodologia de pesquisa na graduação e mestrado. Na UFG mantém também o Projeto de extensão “Fala Baixinho” de iniciação ao contrabaixo em classes coletivas. Natural de São Paulo, capital, Ray cursou Graduação em Composição e Regência pelo Instituto de Artes da Unesp (SP, 1993), Mestrado (1996) e Doutorado (1998) em Performance e Pedagogia do Contrabaixo, ambos na University of Iowa, EUA. Apresenta-se regularmente em performances ao contrabaixo priorizando o repertório contemporâneo para o instrumento. Sua participação em eventos artísticos e científicos incluem apresentações em várias cidades brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas, Pouso Alegre, Belo Horizonte, Goiânia, Salvador, Belém e Brasília entre outras) e nos Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Polônia, Portugal e França. É artista convidada da prestigiosa International Society of Bassists desde 1993 e se apresenta como solista neste evento bianualmente. Concluiu estágio de Pós-doutoramento na University of North Texas (2008). É professora colaboradora no PPG Música do IA-UNESP onde orienta pesquisas sobre performance musical (contrabaixo e música de câmara) no mestrado e doutorado. Desenvolve pesquisas na área de Música, com ênfase em Performance Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música brasileira contemporânea, contrabaixo, performance musical, cognição musical e música de câmara. Foi Presidente da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Gestão 2007-2011). Presidiu do Conselho Editorial da Revista Música Hodie (CAPES-Qualis A1) desde sua criação em 2001 a 2016. É sócia-fundadora da ABCM-Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, da ABRAPEM - Associação Brasileira de Performance Musical e da ABC-Associação Brasileira de Contrabaixistas. Atua regularmente como consultora de agências de fomento (Capes, CNPq, FAPESP e FAPEG) para projetos de pesquisas em música e como parecerista para congressos e periódicos da área. Realizou estágio de pós-doutoramento na França na Universidade Paris VIII – Saint-Denis.

Dra. Teca Alencar - Graduada em Licenciatura Plena em Ed. Artística com Habilitação em Música (1975) e Bacharel em instrumento - piano pela Faculdade Paulista de Música (1976), Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Criadora da Acronon - Atividades Pedagógico-Musicais e Com.Ltda - Teca-Oficina de Música - núcleo de atividades musicais voltado à formação de crianças, jovens, adultos e educadores. Professora Doutora concursada na Universidade de São Paulo, no Departamento de Música, no curso de Licenciatura em Música desde agosto de 2008, coordenando o referido curso, no qual é Professora Doutora. Ministra disciplinas relativas à educação musical, atuando, também, na Pós-Graduação, ministrando disciplinas e orientando Mestrado e Doutorado. É membro do Conselho, Vice-coordenadora da Graduação, Suplente na Comissão de Graduação e na CIL (Comissão Inter-Licenciaturas). Tem experiência nas áreas de Música e Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: música, educação musical, criação, crianças e educação infantil. É membro da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, membro do FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical e membro do Comitê Acadêmico do Movimento Latinoamericano e Caribenho da Canção Infantil. Coordenadora do curso de Licenciatura.

Dra. Tereza Raquel Alcântara-Silva - Docente e pesquisadora da graduação em musicoterapia e do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Brasil (UFG); Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG); mestre em Música com linha de pesquisa em Musicoterapia: convergências e aplicabilidades pela UFG; pós-graduada em nível de especialização em reabilitação neuropsicológica pelo departamento de Neurologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela UFG; graduada em Musicoterapia pela UFG; bacharel em piano pela UFG; Licenciada em Música pela UFG; bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, formação em musicoterapia neurológica pelo Center for Biomedical Reserach in Music - Colorado State University (EUA). Convidada para ministrar palestras, cursos, workshops em vários congressos das áreas da música, neurologia, psicologia. Autora de artigos e capítulos de livro que abordam as áreas de música, musicoterapia e neurociência, com ênfase em cognição. Atualmente coordena do PPG Música/UFG e é uma das editoras da Revista Música Hodie.

The background features a complex, abstract line drawing in black ink on a blue surface. The drawing consists of various geometric and organic shapes, including rectangles, triangles, circles, and curved lines, some of which are filled with smaller patterns like grids or scribbles. The overall style is reminiscent of a technical sketch or a conceptual diagram.

Trabalhos Científicos

Comunicações Orais

Interações Musicais Inter e Transdisciplinares na Contemporaneidade

KNOWLEDGE TRANSFER IN UBIQUITOUS MUSICAL ACTIVITIES

Damián Keller (Amazon Centre for Music Research - NAP, Brazil / Ubiquitous Music Group)
musicoyargentino@gmail.com

Andrew R. Brown (Griffith University, Australia / Ubiquitous Music Group)

Abstract: This paper describes two ubiquitous music (ubimus) environments that foster knowledge creation and resource sharing. The proposed designs tackle various aspects of knowledge production support taking into account the embedded-embodied nature of musical activity and the community-based aspects of meaningful mutual engagements. The first case deals with various deployments of the jam2jam system in formal and informal educational settings, describing the role of listening as a key strategy for knowledge generation. The second example targets the design of a creativity support metaphor that makes use of environmental sonic cues for aesthetic decision making – time tagging. We place the problem of knowledge transfer within the context of current theoretical approaches to creativity. The results indicate that creative musical activities may involve usage of environmental cues and intense social interactions. These aspects need to be taken into account when designing support technologies for creative action.

Keywords: Ubiquitous music; Jam2jam; Time tagging.

INTRODUCTION

Recent research in the social and applied aspects of ubiquitous music (ubimus) making indicates that knowledge production and sharing may constitute key enablers for creative musical outcomes (Brown *et al.* 2014; Lima *et al.* 2012). In this paper, we discuss the concepts of shared, tacit and explicit knowledge. We describe the current approaches to musical creativity support highlighting their limitations and potentials targeting a broad perspective on knowledge acquisition and transfer. Finally, we analyse two cases within the context of the ongoing efforts to support creative experiences by musicians and non-musicians in educational, artistic and everyday settings.

KNOWLEDGE AND CREATIVE MAGNITUDES

Since Polanyi's (1958) initial formulation of the concept of tacit knowledge, the idea that some forms of knowledge are not amenable for sharing has increasingly gained acceptance. Based on a survey of 60 papers from the area of knowledge management, Grant (2007) analyses the impact of the tacit knowledge concept and formulates a model based on Polanyi's work. Grant's (2007) model adopts Polanyi's basic precept that all knowledge includes a degree of tacitness. Hence, a continuum between tacit and explicit states provides a better representation than the either/or usage found in other proposals of knowledge management through information technology. Grant's survey indicates that the adoption of an overly simplistic view of the tacit/explicit

dimension leads to significant failures in knowledge management practice, especially in IT-related projects. The proposed model ranges from contexts which are suitable for stakeholders with a limited background experience, with little tacit knowledge; through settings where experts with shared backgrounds and experience can make use of their tacit knowledge; and including situations featuring personal knowledge that can hardly be made explicit; to the cases in which it is impossible for the stakeholders to articulate their knowledge, hence the label 'ineffable'.

Rather than equating tacit to implicit knowledge, Grant suggests that implicit knowledge might be described as tacit knowledge that has the potential to be made explicit. For example, a community that shares a common view of the necessary knowledge to achieve a goal may use that resource as a way to avoid making their knowledge explicit through spoken or written language. The use of explicit representations – such as verbal explanations, graphic depictions or the implementation of symbolic systems – depends on the specialization of the shared resources. Experts within a field have a large pool of shared tacit resources. Beginners, on the other hand, demand broadly shared knowledge, such as natural language, to eventually gain access to implicit resources.

Polanyi's model of tacit knowledge can be applied beyond the context of knowledge management. While knowledge transfer is an important aspect of artistic practice, no less important is the generation of new – original and relevant – knowledge (Dewey 1934). The processes involved in the production of new knowledge, encompassing both activities and results, have been dealt with within the context of creativity studies (Kozbelt *et al.* 2010). A recent categorization of general creativity magnitudes fits well within the dimensions of knowledge proposed by Grant and Polanyi. Following (Beghetto and Kaufman 2007; Kaufman and Beghetto 2009) four levels of creative magnitude have been proposed: eminent creativity (*Big-c*), professional creativity (*pro-c*), everyday creativity (*little-c*) and personal creativity (*mini-c*) (Kozbelt *et al.* 2010: 23). *Big-c* or eminent creativity encompasses manifestations socially established as paradigmatic examples of creative results, such as published works of art and scientific theories. Eminent creativity manifestations target professional creative products that involve wide social exposure. Personal experiences leading to creative products fall within the context of everyday or *little-c* creativity studies (Richards *et al.* 1988). *Mini-c* creativity is characterized by internal, subjective and emotional aspects of everyday creativity. Thus, the *little-c* label is reserved for everyday creative phenomena that yield products. Between *little-c* and *Big-c* phenomena, Kaufman and Beghetto (2009) suggest a third type of creative behaviour: professional creativity or *pro-c*, encompassing creative achievements that do not attain the eminence of *Big-c* manifestations. Both *pro-c* and *Big-c* processes require explicit knowledge only accessible to experts. The difference between these two magnitudes can be gauged by the social impact of the creative outcome. Within the context of musical practice, *Big-c* products are usually surrounded by a large production of explicit knowledge in the form of written discussions, analyses and derivative works (Simonton 1990). This facilitates the access to the musical work by a broader public. *Pro-c* products also rely on a fair amount of extra-musical knowledge, but in this case implicit knowledge involving specialized skills in listening and sound making plays a large role. Everyday musical creative phenomena are characterized by non-technical settings and the participation of casual stakeholders (Keller *et al.* 2014b; Keller and Lima 2015). Therefore, *little-c* music making does not require specialized knowledge and relies on local resources and personal experience, reducing the demands of tacit knowledge to achieve creative results. Contrastingly, the ineffable quality of tacit knowledge characterizes *mini-c* musical phenomena. While musical creativity has traditionally been equated to sonic outcomes, the relationship between the material resources and the cognitive processes leading to those outcomes has only recently been addressed. How to share tacit knowledge remains one of the issues to be tackled by musical creativity support research.

MUSICAL KNOWLEDGE

Where is musical knowledge situated within the tacit/explicit dimension? The answer depends on the type of musical knowledge being considered. While musical systems shaped after the acoustic-instrumental paradigm – i.e., the view that reduces musical experience to symbolic or mechanic systems based on the constraints and possibilities afforded by acoustic musical instruments (cf. Bown *et al.* 2009; Keller *et al.* 2011 for critical reviews) – have depended upon explicit resources such as common-practice musical notation and digital emulations of instruments, ubiquitous musical designs have striven to attain both accessibility and sustainability through the incorporation of embedded-embodied experiences and community-shared knowledge. Even though there is nothing wrong with the reproduction of four-hundred year old music practices, from a ubiquitous music perspective we believe creativity-oriented designs have to tackle the emergent music practices that target everyday venues involving the participation of non-professionals. Hence, while acoustic-instrumental designs entail virtuosic performances (Wessel and Wright 2002), ubiquitous designs embrace manifestations of everyday creativity (Keller and Lima 2015; Pinheiro da Silva *et al.* 2013). The type of knowledge required by these two approaches to musical interaction design is very different. Acoustic-instrumental designs rely on explicit symbolic notation and/or extensive exposure to specialized instrumental practice. Ubiquitous designs rely on local and opportunistic usage of social and material resources.

The next two sections of this paper describe two ubiquitous music cases that involve musical and extra-musical knowledge production and transfer. The first case targets educational settings and focuses on knowledge gained through social interaction. The second case summarizes results gathered in everyday settings (originally not meant for music making) and features knowledge acquisition through the use of sonic environmental cues.

Case 1: Meaningful engagement with jam2jam

This study looks at the educational affordances of the jam2jam interactive software environment. Jam2jam is a generative music system whose parameters are managed in real time by a human performer (cf. <http://explodingart.com/jam2jam>). Jam2jam provides a virtual band of generated music in popular music styles with user control over high-level musical parameters for individual parts including timbre, density, pitch range, tempo and so on. Depending upon the version of jam2jam in use, controllers can be on-screen icons of faders, MIDI-based slider interfaces, or touch screen interface elements sending OSC (open sound control) messages to the generative engine. Jam2jam applications can be networked together into a synchronised music system and parameter adjustments by any performer and broadcast to all nodes so that the state of all instances of jam2jam remain the same. Designed to promote meaningful engagement with music (Brown and Dillon 2012), the jam2jam system and associated activities, relied on aural and gestural engagement with an interactive music system. By focusing on modes of engagement (Brown 2000) the system leverages music listening skills as a feedback mechanism to monitor various types (modes) of skill development.

Jam2jam performances provide a network jamming experience which pose two particular challenges for listening acuity and thus for skill development. Firstly, ensemble members may be geographically remote and thus the normal visual or verbal cues associated with face to face musical performance are not present, this increases reliance on other coordinating cues such as sound. Secondly, the music is algorithmically generated and the performance control over sound events is indirect therefore gestural motor memory is not a reliable judge of parameter level

balance making aural feedback more critical. In addition the generative parameters can produce unexpected result, only noticeable in the audio stream, which may require an immediate response.

Network jamming interaction via jam2jam involves recognising sources of agency which might be oneself, another ensemble member or the generative algorithm. In the case of a distributed performance this task relies quite heavily on cues from sonic change, although there are interface movements that provide hints that something is being changed, even if not who or what has made the change. In an analysis of jam2jam interactions Adkins *et al.* (2012) point to Ricoeur's analysis of the 'course of recognition' as a framework for analysing participant interactions. Ricoeur divides the course of recognition into three elements: 'recognition as identification' where we notice that someone or something is acting and can classify or identify the characteristics of the action, 'recognizing oneself' such that distinctions between our actions and those of others or other things are made, and 'mutual recognition' where the recognition of oneself by others leads to a sense of personal and social identity.

This framework provides a useful structure for exploring the role of aural awareness in performances with ubiquitous music systems, like jam2jam. The first component 'recognition as identification' is evident in ways participants learn the behaviour of the system and of other participants. The musical styles in jam2jam are popular music idioms such as reggae and synth-pop and a user's familiarity with these conditions their expectations. Through individual exploration of parameter adjustments users learn to identify the types of changes each make to the music and begin to appreciate the emergent combinatorial effects of multiple parameter adjustments. In collaborative sessions combining this knowledge with visual cues performers are able to notice interventions from other participants. Moving to the second component 'recognition of oneself' users can fairly easily appreciate change they make from those others make and from the computer-generated variations. Given that the generative algorithm's range of automated change is quite limited these distinctions are quite clear. Although for novice musicians even this situation can be confounding because the combinatorial complexity of several parameters on several parts each varying simultaneously. What requires even more attention is distinguishing between the actions of multiple ensemble musicians. In some cases arbitrary areas of responsibility are established, for example player A may manage the drum part while player B manages the harmonic material, clearly this assists in 'knowing' who is acting. However, in most cases any change could be made by any player in the network and so change itself is not sufficient for recognising who is acting. The third framework component, 'mutual recognition', addresses such identification of others and their identification of you. Over time musicians can become familiar with the patterns of behaviour and the 'sound' of other musicians. In jam2jam sessions the same can occur however the indirect nature of audio control often makes learning these behaviours challenging. In some sense the task is one of meta-listening where attention is paid to the patterns of change rather than the sonic qualities of those sounds; which are being generated by the computer rather than the individual. Despite these difficulties, users of jam2jam are still able to recognise tendencies toward subtle or dramatic variations, passive or aggressive control behaviours, and distinctive 'moves' that characterize individuals much like performers have favourite 'licks' or 'riffs' and composers have recognisable tropes.

Generative ubiquitous music systems, like jam2jam, are often deployed for activities with non-expert musicians because of the scaffolding provided by the automated playing that facilitates easy access to participation. It may seem that 'recognition' previously described may be a barrier to engagement, however research into uses of jam2jam shows otherwise. Various deployments of the jam2jam system have been used in formal and informal educational and community

music settings but in each of them listening is a key strategy for knowledge generation and sharing. Listening is critical because musical expression and communication is central to the jam2jam experience which acknowledges that music-making transcends other communication methods and involves a wordless knowing of others that becomes a basis for relationships and interactions within social contexts (Dillon 2011).

Case 2: Time tagging in everyday settings

While the first case focused on knowledge production and exchange within educational settings, this sections deals with support for creative activities in everyday contexts. Back in 2010, Keller and collaborators proposed *time tagging* as a strategy to avoid the computational burden of the visually oriented approaches to audio mixing (Keller *et al.* 2010). This creativity support metaphor provided a fertile ground for musical experiences in everyday settings featuring the participation of non-musicians (Farias *et al.* 2014; Keller *et al.* 2013; Pinheiro da Silva *et al.* 2013). Experiments with naive users doing simple mixing activities on portable devices indicated that the time tagging metaphor fostered creative results (Farias *et al.* 2015) and efficient usage of resources (Radanovitsck *et al.* 2011).

Two generations of prototypes were designed and deployed (Farias *et al.* 2015). As an initial validation process, Keller *et al.* (2009) used an emulation of a first-generation mixDroid prototype (mixDroid 1G) for the creation of a complete musical work. The objective was to test whether the interaction technique would be suitable for a complete sound mixing cycle: from the initial state – defined as a collection of unordered sound samples, to the final state – a time-based organised set of sounds. The procedure encompassed several mixing sessions. The mixDroid 1G prototype was used in the emulation mode on a laptop computer and was activated through pointing and clicking with an optical mouse. Several dozens of sound samples were used, with durations ranging from less than a second to approximately two minutes. The temporal structure of the mix was based on the temporal characteristics of the sonic materials (frog calls). The result was a seven-minute stereo sound work – *Green Canopy On The Road* – the first documented ubiquitous music work, premiered at the twelfth Brazilian Symposium on Computer Music, held in Recife, PE (Keller *et al.* 2009).

After the initial validation phase, two complementary studies were conducted. Focusing on the demands of naive participants in everyday contexts, a second study (Pinheiro da Silva *et al.* 2013) – targeting creative activities in public settings – was carried out in public settings (at a shopping mall, at a busy street and in a quiet outdoor area featuring biophonic sounds) and in private settings (at the home of each participant and at a studio facility). Six subjects participated in 47 mixing sessions using samples comprising urban sounds and biophonic sources. Creativity support was evaluated by means of a creative-experience assessment protocol encompassing six factors: productivity, expressiveness, explorability, enjoyment, concentration, and collaboration (CSI-NAP – Carroll *et al.* 2009; Keller *et al.* 2011b). Outdoor sessions yielded higher scores in productivity, explorability, concentration and collaboration when compared to studio sessions.

A third study made use of recorded vocal samples created by the participants (Keller *et al.* 2013). In order to untangle the effects of place and activity type, three conditions were studied: *place*, including domestic and commercial settings; *activity type*, i.e. imitative mixes and original creations; and *body posture*, realizing the mix while standing or sitting. Ten subjects took part in an experiment encompassing 40 interaction sessions using mixDroid 1G. Subjects created mixes and assessed their experiences through a modified version of the CSI protocol (Keller *et al.* 2011b). Explorability and collaboration factors yielded superior scores when the activities were carried out in domestic settings.

The results highlighted the impact of the venue on the support of everyday creative experiences. The outdoor spaces were preferred by the participants of the second study and domestic settings got slightly higher ratings in the third study. While the profile of the subjects impacted the outcome of the third study, this trend was not confirmed by the second study's results. Hence, the main conclusion to be drawn from these studies points to the impact of the venue on the subjects' evaluation of the creative experience. Both their ability to explore the potential of the support metaphor and their ability to collaborate were boosted by domestic settings and by outdoor settings.

CONCLUSIONS

We presented the application of two ubimus approaches to overcome the problem of knowledge acquisition and sharing during creative musical activities. The second example featured time tagging, a creativity support metaphor that makes use of local sound cues to scaffold creative decision making. The three time-tagging studies discussed in this paper point to a growing body of evidence indicating that this creativity support metaphor may be well suited to handle knowledge transfer in ubiquitous musical activities targeting creative outcomes. The first case provided a discussion of the use of jam2jam in educational settings, a ubimus system designed both for remote and co-located synchronous musical activities. The deployments of jam2jam indicate that participants deal with knowledge acquisition and agency at three levels: first, involving 'recognition as identification' – where their actions are related to the corresponding sonic outcomes; second, through 'recognition of oneself' – involving the ability to separate one's own sonic products from others' sonic products; and 'mutual recognition' – where the musical exchanges lead to a sense of shared identity. Both studies illustrate how listening provides support for creative activities that demand knowledge acquisition and sharing. In his article "Music is a wordless knowing of others" the jam2jam project leader Steve Dillon reports that inexperienced musicians, including young children and the disabled, are able to establish meaningful musical interactions and indirectly develop musicianship skills through group-based musical performances (Dillon 2011). He suggests that this knowledge of others and of music develops naturally through sonic (and at times visual and tactile) communications indicating that in creative activities we can do more than listen for pleasure, we can be listening for knowledge.

ACKNOWLEDGEMENTS

The research reported in this paper has been made possible through the support of various funding agencies, including the Australasian Cooperative Research Centre for Interaction Design (ACID) and the Brazilian Science Council - CNPq (projects 409500/2013-5 and 441920/2014-4).

REFERENCES

ADKINS, B., DILLON, S., BROWN, A. R., HIRCHE, K., GIBBONS, C. The Role of Generative Arts in Supporting Cultural Participation: A conceptualisation of the jam2jam network Jamming Tool. In M. Docherty, S. Kenderdine, T. Wyeld (eds.). *13th International Conference on Virtual*

Systems and Multimedia (VSMM) (p. 1-9). Brisbane: The International Society on Virtual Systems and MultiMedia, 2007. <http://australia.vsmm.org/proceedings.htm>

BEGHETTO, R. A., KAUFMAN, J. C. Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity, *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 1:2, 2007, p. 73-79.

BOWN, O., ELDRIDGE, A., MCCORMACK, J. Understanding interaction in contemporary digital music: From instruments to behavioural objects, *Organised Sound*, 14, 2009, p. 188-196.

BROWN, A. R., Modes of Compositional Engagement. *Mikropolyphony* 6, 2000. http://pandora.nla.gov.au/pan/10054/20021007-0000/farben.latrobe.edu.au/mikropol/volume6/brown_a/brown_a.html

BROWN, A. R. Engaging in a sound musicianship. In G. McPherson (Ed.). *The Child as Musician: A handbook of Musical Development* (p. 208-220). New York: Oxford University Press, 2015.

BROWN, A. R., DILLON, S. Meaningful Engagement with Music Composition. In David Collins, ed., *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process* (p. 79-110). Surrey, UK: Ashgate, 2012.

BROWN, A. R., STEWART, D., HANSEN, A., STEWART, A. Making meaningful musical experiences accessible using the iPad, In: KELLER, D., LAZZARINI, V., PIMENTA, M. S. (Eds.) *Ubiquitous Music*, Heidelberg Berlin: Springer International Publishing, 2014, p. 65-8.

CARROLL, E. A., LATULIPE, C., FUNG, R., TERRY, M. Creativity factor evaluation: Towards a standardized survey metric for creativity support, In: *Proceedings of the Seventh ACM Conference on Creativity and Cognition*, Berkeley, CA: ACM, Berkeley, CA, 2009, p. 127-136.

DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Putmans, 1934.

DILLON, S. C. Music is a wordless knowing of others: Resilience in virtual ensembles, In A. Brader (Ed.). *Songs of Resilience* (p. 239-254). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

FARIAS, F. M., KELLER, D., PINHEIRO DA SILVA, F., PIMENTA, M. S., LAZZARINI, V., LIMA, M. H., COSTALONGA, L., JOHANN, M. Everyday musical creativity support: mixDroid second generation (Suporte para a criatividade musical cotidiana: mixDroid segunda geração), In Keller, D., Lima, M. H. and Schiavoni, F. (Eds.) *Proceedings of the V Workshop on Ubiquitous Music (V UbiMus)*. Vitória, ES: Ubiquitous Music Group, 2014.

GRANT, K. A. Tacit knowledge revisited – We can still learn from Polanyi, *The Electronic Journal of Knowledge Management* 5(2), 2007, p. 173-180, <http://www.ejkm.com>.

KAUFMAN, J. C., BEGHETTO, R. A. Beyond big and little: The four c model of creativity, *Review of General Psychology*, 13(1), 2009, p. 1-12.

KELLER, D., BARREIRO, D. L., QUEIROZ, M., PIMENTA, M. S. “Anchoring in ubiquitous musical activities”, In: *Proceedings of the International Computer Music Conference*, Ann Arbor, MI: MPublishing, University of Michigan Library, 2010, p. 319-326.

Keller, D., Capasso, A., Tinajero, P., Flores, L. V., Pimenta, M. S. Green Canopy: On The Road [Ubiquitous Music Work] In: *Proceedings of XII Brazilian Symposium on Computer Music (SBCM 2009)*, Porto Alegre, RS: SBC, 2009.

KELLER, D., FERREIRA, E., PINHEIRO DA SILVA, F., LIMA, M. H., PIMENTA, M. S., LAZZARINI, V. Everyday musical creativity: An exploratory study with vocal percussion (Criatividade musical cotidiana: Um estudo exploratório com sons vocais percussivos) In: *Proceedings of the National Association of Music Research and Post-Graduation Congress - ANPPOM*, Natal, RN: ANPPOM, 2013.

KELLER, D., FLORES, L. V., PIMENTA, M. S., CAPASSO, A., TINAJERO, P. Convergent trends toward ubiquitous music, *Journal of New Music Research*, 40(3), 2011, p. 265-276.

KELLER, D., LAZZARINI, V., PIMENTA, M. S. (eds.) *Ubiquitous Music*, Vol. XXVIII, Berlin and Heidelberg: Springer International Publishing, 2014a. (ISBN: 978-3-319-11152-0)

KELLER, D., LIMA, M. H. Supporting everyday creativity in ubiquitous music making. In: Kosta-giolas, P., Martzoukou, K. and Lavranos, C., eds., *Trends in Music Information Seeking, Behavior, and Retrieval for Creativity*. Vancouver, BC: IGI Global Press, 2015.

KELLER, D., MILETTO, E. M., OTERO, N. Creative surrogates: Supporting decision-making in ubiquitous musical activities, In *Proceedings of the 3rd International Conference on Computation, Communication, Aesthetics and X (xCoAx 2015)*, Glasgow, Scotland: xCoAx, 2015.

KELLER, D., PINHEIRO DA SILVA, F., GIORNI, B., PIMENTA, M. S., QUEIROZ, M. Spatial tagging: an exploratory study (Marcação espacial: estudo exploratório), In Costalonga, L., Pimenta, M. S., Queiroz, M., Manzolli, J., Gimenes, M., Keller, D., Farias, R. R. (Eds.) *Proceedings of the 13th Brazilian Symposium on Computer Music (SBCM 2011)*, Vitória, ES: SBC, 2011b.

KELLER, D., TIMONEY, J., COSTALONGA, L., CAPASSO, A., TINAJERO, P., LAZZARINI, V., PIMENTA, M. S., LIMA, M. H., JOHANN, M. Ecologically grounded multimodal design: The Palafito 1.0 study. In *Proceedings of the International Computer Music Conference (ICMC 2014)*, Ann Arbor, MI: MPublishing, University of Michigan Library, 2014b.

KOZBELT, A., BEGHETTO, R. A., RUNCO, M. A. Theories of creativity, In Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010, p. 20-47.

LAZZARINI, V., YI, S., TIMONEY, J., KELLER, D., PIMENTA, M. S. The Mobile Csound Platform, In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, ICMA, Ann Arbor, MI: MPublishing, University of Michigan Library, 2012, p. 163-167.

LIMA, M. H., KELLER, D., PIMENTA, M. S., LAZZARINI, V., MILETTO, E. M. Creativity-centred design for ubiquitous musical activities: Two case studies, *Journal of Music, Technology and Education*, 5(2), 2012, p. 195-222.

PINHEIRO DA SILVA, F., KELLER, D., FERREIRA, E., PIMENTA, M. S., LAZZARINI, V. Everyday musical creativity: Exploratory study of ubiquitous musical activities (Criatividade musical cotidiana: Estudo exploratório de atividades musicais ubíquas), *Música Hodie*, 13, 2013, p. 64-79.

POLANYI, M. *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge, 1958.

RADANOVITSCK, E. A. A., KELLER, D., FLORES, L. V., PIMENTA, M. S., QUEIROZ, M. mixDroid: Time tagging for creative activities (mixDroid: Marcação temporal para atividades criativas), In Costalonga, L., Pimenta, M. S., Queiroz, M., Manzolli, J., Gimenes, M., Keller, D., Faria, R. R. (Eds.) *Proceedings of the XIII Brazilian Symposium on Computer Music (SBCM 2011)*, Vitória, ES: SBC, 2011.

RICHARDS, R., KINNEY, D., BENET, M., MERZEL, A. Assessing everyday creativity: Characteristics of the lifetime creativity scales and validation with three large samples, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1988, p. 476-485.

SIMONTON, D. K. History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry, In Runco, M. A., Albert, R. S. (Eds.) *Theories of Creativity*, Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 92-115.

WESSEL, D., WRIGHT, M. Problems and prospects for intimate musical control of computers, *Computer Music Journal* (26:3), 2002, p. 11-22.

Comunicações Orais

Interações Musicais Inter e Transdisciplinares na Contemporaneidade**O QUADRO E A PARTITURA:
A POÉTICA MULTISSENSORIAL SEGUNDO KANDINSKY**Marcus Santos Mota (UnB)
marcusmotaunb@gmail.com

Resumo: Vassily Kandinsky dedicou uma grande parcela de seu tempo para expressar ideias acerca dos processos gerais de elaboração de obras visuais a partir de estímulos da criação musical. Nesta comunicação, discute-se o conceito de ‘Plano Básico’, conceito operativo que, no diálogo entre pintura e música, procura explicitar esquemas de prefiguração responsáveis por decisões criativas. Fundamental no conceito é o destaque a atividades de espacialização e geração e combinação de elementos a partir de tensões prévias. O conceito é de fundamental importância para interpretar o processo criativo de um grupo de obras denominado *Composições* por Kandinsky, as quais serão analisadas e orquestradas em etapa posterior de pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Kandinsky; Plano básico; Composição.

Abstract: Vassily Kandinsky devoted a great deal of time to express ideas about general processes of elaboration of visual works from stimuli of musical creation. In this paper, we discuss the concept of ‘Basic Plane’, an operative concept that, in the dialogue between painting and music, seeks to make explicit prefigurational schemes responsible for creative decisions. Fundamental in the concept is the emphasis on spatialization and generation activities and combination of elements from previous tensions. The concept is of fundamental importance for interpreting the creative process of a group of works called *Compositions*, which will be analyzed and orchestrated in a later stage of this research in progress.

Keywords: Kandinsky; Basic plane; Composition.

INTRODUÇÃO

As considerações que se seguem relacionam-se à etapa inicial do projeto de pesquisa em desenvolvimento “Dramaturgia e Multissensorialidade: Metodologia de elaboração de audiocenas para ambientes online a partir da série ‘Composições’ de Kandinsky”, com financiamento do CNPq (UNIVERSAL, 2016).

O projeto se articula nas seguintes atividades: 1 - Levantamento do material textual no qual o próprio Kandinsky discorre sobre suas obras e a relação com a música; 2 - Elaboração de orquestrações para cada uma das dez Composições a partir da análise dos quadros e dos dados dos escritos de Kandinsky; 3 - Realização de audiocenas ou videografias, sincronizando a música produzida com partes dos quadros enfocados. Durante o levantamento textual em andamento, destaca-se o conceito de “Plano Básico” (PB), sobre o qual vamos nos deter nesta comunicação. O caráter metareferencial e operativo deste conceito é estratégico para as demais etapas da pesquisa em curso: o PB funciona como uma explicitação tanto do *modus operandi* de Kandinsky quanto das relações entre visualidade e música. No caso desta pesquisa, a compreensão do PB se desdobra na análise das obras iconográfica e composicional das pinturas da série ‘Composições’, e na organização dos materiais pré-composicionais para as orquestrações.

PLANO BÁSICO

Na obra *Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente* {*Ponto, Linha sobre o Plano. Contribuição para a Análise de Elementos Pictoriais*}, de 1926, Kandinsky propõe uma metodologia de análise, reflexão e produção de formas visuais a partir, entre outras coisas, da correlação entre composição visual e composição musical. Tal metodologia se explicita no conceito operatório de “Grundfläche” ou “Plano Básico” (PB), no esclarecimento de suas aplicações e jogos interartísticos. Inicialmente, o ponto de partida no uso do termo vem da geometria, e relaciona-se com a superfície material na qual o processo criativo será registrado (KANDINSKY, 1926, p. 109). Para Kandinsky, o PB predetermina muitas das escolhas do pintor e do compositor. De fato, o contexto do conceito está em uma proposta de um “tratado de composição que, ultrapassando os limites das artes distintas, será válido para as artes em geral” (KANDINSKY, 1926, p. 77).

Mais diretamente: segundo Kandinsky, o PB pode ser definido como um espaço prévio demarcado por duas linhas horizontais e duas linhas verticais que forma uma área que se expressa em dois conjuntos de oposições – alto/baixo, direta-esquerda (KANDINSKY, 1926, p. 109). Estas oposições materializam os limites do PB, que metaforicamente podem assim ser traduzidas:

Figura 1: Tabela das imagens fundamentais de um PB

Seqüência	Tensão	Imagem
Acima	para	o Céu
Esquerda	para	o Longe
Direita	para	a Casa
Abaixo	para	a Terra

Fonte: Kandinsky, 1966, p. 116.

Tais imagens fundamentais correspondem a padrões de movimento a partir dos quais os eixos horizontais e verticais são construídos. Antes do ato de pintar ou de escrever música, há o estudo do PB e dessas apercepções imaginárias arquetípicas, que manifestam o enfrentamento de limites físicos comuns como bidimensionalidade e gravidade.

Mas o caminho para a compreensão do PB vai além da identificação dessas imagens arquetípicas. É preciso abstraí-las, experimentando as tensões internas que aparecem na postulação de movimentos no PB. Um levantamento exaustivo dessas tensões capacita o artista no entendimento das séries de relações pré-existentes nesse espaço pré-composicional onde se simulam possibilidades e opções expressivas.

Na imagem abaixo, temos o PB com suas tensões internas:

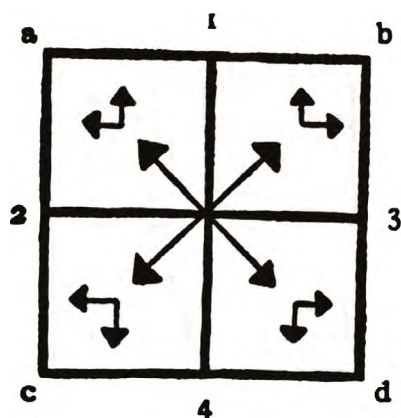


Fig. 81
Spannungen aus dem Zentrum.

Figura 2: Tensões que partem do centro de um PB

Fonte: Kandinsky, 1966, p. 120.

Como se pode observar, o PD é subdividido em diversas outras organizações espaciais a partir das linhas e tensões subsequentes. Inicialmente, “o ponto de cruzamento de duas linhas diagonais define o centro do PB. As duas linhas, a horizontal e a vertical, ao atravessarem esse centro, dividem o PB em quatro partes principais, cada uma com seu caráter específico” (KANDINSKY, 1926, p. 23). As quatro áreas (a, b, c, d) se veem confrontadas pelas forças (1, 2, 3, 4), produzindo tensões diversas distribuídas no PB, marcadas pelas setas menores. Sendo as tensões entre ‘a’ e ‘d’, ou entre alto à esquerda em oposição à baixo à direita maximizadas se comparadas à ‘b’ ‘c’, pode-se propor um esquema de distribuição de pesos:



Fig. 82
Gewichtsverteilung.

Figura 3: Esquema de distribuição de pesos

Fonte: Kandinsky, 1966, p. 121.

DISCUSSÃO DO CONCEITO DE PLANO BÁSICO

Como se pode observar, aquilo que for inserido nas áreas do PB, seja traço, seja som, entrará em contato com uma lógica prévia, pré-composicional, com a qual o artista vai estabelecer relações. Temos pelo menos três pontos a considerar:

Primeiro, a consequência imediata do uso e compreensão do PB é a *especialização generalizada* como ferramenta pré-composicional e composicional. Como *a priori* expressivo e cognitivo, este espaço pré-determina os atos, e, a partir desse *a priori*, os atos se tornam inteligíveis como reações a este espaço.

Em segundo lugar, temos que tal espaço é dinâmico, “um rigoroso sistema de diferentes tensões em diferentes pontos, cada ponto no esquema/grade tendo sua grau especial ou valor tensional” (LEGGIO, 2001, p. 108). Assim, a forma diagramática do plano torna-se um “campo de tensões potenciais a partir das quais uma obra de arte pode ser construída” (LEGGIO, 2001, p. 108).

A partir disso, como é notado na figura 3, temos 12 tensões *que não se resolvem*, cada uma com seu âmbito de ação a partir da relação com outros elementos e com área onde está.

O número 12 fora o cálculo observado por Kandinsky na “forma mais simples das divisões de um plano esquemático”: um quadrado dividido em 4 quadrados. Em seu cômputo, temos que essas “12 sonoridades {Klängen} se compõem de 4 sonoridades do plano mais 2 sonoridades da linha = 6. A justaposição duplicou essas 6 sonoridades” (KANDINSKY, 1926, p. 60).

Tal subdivisão do plano em 12 tensões aproxima-se da formulação do dodecafonismo de Schoenberg (SCHOENBERG, 1975, p. 214-249). A partir de unidades discretas, temos a ênfase em seu potencial de combinação e organização.

Schoenberg também se valeu de uma representação visual para demonstrar as relações entre os elementos em um *set* de notas:

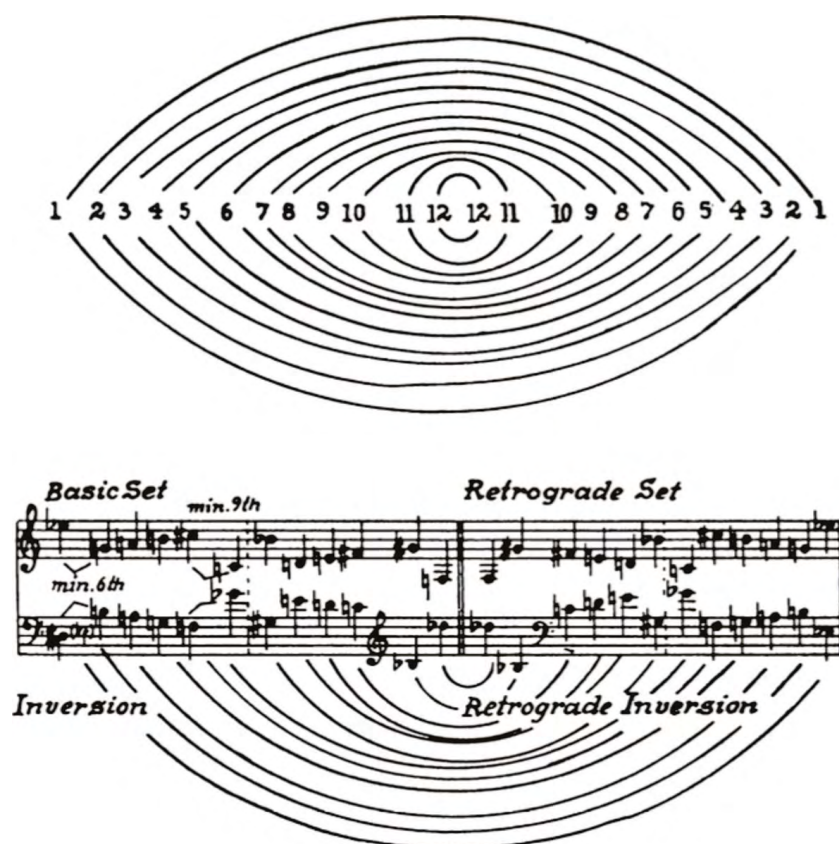


Figura 4: Transformações dodecafônicas

Fonte: Schoenberg, 1975, p. 224-223.

O ponto comum entre as abordagens é a geração de notas/traços a partir de um esquema primário de relações, que pode ser graficamente interpretado. Kandinsky partiu das formulações de Schoenberg como impulso para compreender e realizar obras multissensoriais de alta complexidade de níveis, nos quais os elementos dispostos na tela exploram as possibilidades da superfície em que são dispostos. Na leitura de Kandinsky da formulação de Schoenberg é a ação recíproca dos elementos e as forças simultâneas que determinam as tensões são explicitadas no PB. O que Kandinsky fez foi estudar a própria moldura, o próprio *grid* em que as possibilidades de realização das tensões e movimentos estavam inscritas.

Dessa maneira, no lugar de constatar relações, Kandinsky passou a indicar os padrões que geram os padrões, fundindo a mídia (quadro) em que se inscreve a expressão com a forma em que se organiza tal expressão (plano básico). Que o quadro seja essa superfície e ao mesmo tempo o diagrama de suas tensões leva o artista a ‘pintar’ o processo criativo do quadro, a indicar sua metalinguagem.

PROJEÇÕES

O PB não é apenas um dispositivo teórico, tendo ficado reduzido às páginas do livro *Punkt und Linie zu Fläche*. Nesta pesquisa assume-se que foi aplicado na elaboração de grande parte da produção pictórica de Kandinsky e que constitui uma aproximação de sua poética. Em raras ocasiões Kandinsky valeu-se de seus conceitos para analisar suas obras, como no estudo da *Composição II, IV e VI* (LINDSAY & VERGO, 1994, p. 382-400). E nestas procedeu a descrever valendo-se das implicações do PB.

E justamente na série ‘Composições’. E por que nestes quadros? Discorrendo sobre as tendências construtivas na pintura, Kandinsky em 1912 escreve que havia um grupo que identifica com a forma de uma composição simples, que ele chama de “composição melódica”; e um segundo grupo, que se caracteriza pela composição complexa, com diversos níveis formais, a qual denomina “composição sinfônica” (KANDINSKY, 1912, p. 121).

A partir dessa divisão musical, Kandinsky elabora um projeto de tripartição de suas próprias obras, obras sinfônicas, formalmente complexas: a - *impressões*, quando o ponto de partida é uma relação direta com eventos da natureza; b - *improvisações*, produzidas intensamente a partir de *insight* não figurativos; c - composições, assemelhadas às improvisações quando ao ponto de partida, mas não ao processo de elaboração, pois eram passavam por longo planejamento e eram longamente trabalhadas (KANDINSKY, 1912, p. 124).

Ou seja, o grupo de 10 quadros chamados de *Composições*, pertencem a um seleto grupo da obra de Kandinsky no qual ele investiu suas energias no intercampo entre artes visuais e música, produzindo não apenas pinturas inspiradas por músicas, mas possibilidades de organização de elementos em um arranjo e distribuição de tensões que podem, se interpretados, proporcionar sua tradução em som.

Como bem afirmou Kandinsky, para refutar apressados julgamentos sobre suas ideias e obras, “eu não quero pintar música” (LINDSAY & VERGO, 1994, p. 400). Ele pintou quadros, não sons. Mas em algumas destas pinturas, no caso as *Composições*, Kandinsky procurou não apenas se aproximar da atividade de composição musical.

As próximas etapas desta pesquisa em andamento vão elucidar e ampliar tais questões. Desde já, o conceito de Plano base será o mediador para os próximos passos: análise das obras a partir do PB, e uso do PB como horizonte para as escolhas criativas nas orquestrações.

REFERÊNCIAS

FRISCH, W. (2005). *German Modernism. Music and the Arts*. Berkeley: University of California Press.

GALEYEV, B. (1977). Kandinsky and Schönberg: The Problem of Internal Counterpoint. In: K. Boehmer (Ed.). *Schonberg and Kandinsky: An Historic Encounter* (p. 89-94). Amsterdã: Harwood Academic Publishers.

KANDINSKY, V. (1912) *Über das Geistige in der Kunst. Insbesondere in der Malerei*. Munique: R. Piper&Co.

KANDINSKY, V. (1926) *Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analuse der Maerischen Elemente*. Munique: Verlag Albert Langen. Disponível em: <http://bibliothequekandinsky.centrepompidou.fr/imagesbk/RLPF728/M5050_X0031_LIV_RLPF0728.pdf>.

LEGGIO, J. (2001). Kandinsky, Schoenberg, and the Music of Spheres. In: J. Leggio (Ed.), *Music and Modern Art* (p. 97-128). Nova York: Routledge.

LINDSAY, K. &VERGO, P. (1994) (Eds.) *Kandinsky. Complete Writings on Art*. Boston: Da Capo Press.

POLING, C. (1983). *Kandinsky: Russian and Bauhaus Years. 1915-1933*. Nova York: The Solomon R. Guggenheim Foundation.

SHORT, C. (2009). *The Art Theory of Wassily Kandinsky (1909-1928): The Quest for Synthesis*. Berlin: Peter Lang.

SCHOENBERG, A. (1975) *Style and Idea. Selected Writings of Arnold Schoenberg*. Nova York: St. Martins Press.

Comunicações Orais

Interações Musicais Inter e Transdisciplinares na Contemporaneidade

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA DELIMITAÇÃO
TERMINOLÓGICA DOS GÊNEROS MUSICAIS, NOS ÂMBITOS DA
ESCUITA, APRECIACÃO, PRODUÇÃO E ENSINO DE MÚSICA**Sheila Regiane Franceschini (PUC-SP / IA-UNESP)¹
sheilafranceschini@hotmail.com

Resumo: Considerando que a música é atividade constante na vida social, nos âmbitos da escuta, apreciação, produção e ensino, o presente artigo vem discutir como as categorias ou também chamados gêneros musicais vêm passando por transformações e diminuição de suas delimitações, atribuindo-se para tanto a influência das tecnologias digitais. Vamos observar, por meio de levantamento bibliográfico e de dados, como as delimitações conceituais dos gêneros musicais estão em constante transformação, revelando o uso de outras terminologias que estejam em consonância com as mudanças da sociedade, baseadas nos conceitos de cultura da convergência, cultura da participação e inteligência coletiva.

Palavras-chave: Música; Gêneros; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este artigo numa perspectiva interdisciplinar, na qual novos conhecimentos possam ser gerados a partir de diversas áreas de conhecimento que entre si possuam reciprocidade e de alguma maneira nos possibilitem compreender a transformação social que as tecnologias digitais promovem, implicando em novos hábitos de produção, acesso e compartilhamento de informações e experiências. Tecnologias que impulsionem a formação de uma cultura digital, enquanto conjuntos de valores, símbolos e atitudes advindas dessas transformações e ampliem o acesso ao conhecimento são nossas referências neste trabalho.

Segundo a pesquisadora Lucia Santaella,

Tecnologias fundamentais são aquelas que provocam mutações nas linguagens humanas. Trata-se, portanto, de tecnologias de linguagem que hoje passamos a chamar de mídias. São fundamentais porque mudanças nas linguagens produzem mudanças na própria natureza humana, nos nossos modos de perceber, sentir, adaptar-nos, pensar, agir, habitar e compreender o mundo em que vivemos. Diante disso, o que realmente importa não é tanto o que fazemos com as tecnologias, mas, mais propriamente, o que elas fazem conosco. (SANTAELLA apud FERRARI, 2016, p. 11)

Por isso, é de suma importância compreender a ideia de tecnologia digital para entender seus efeitos nos diversos âmbitos desse estudo. Podemos chamar de tecnologia digital os meios que possibilitam uma capacidade de disponibilização de conteúdos, que convertem dados em números

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital - PUC/SP. Mestre em Música pelo Instituto de Artes da UNESP.

lidos por dispositivos específicos como computadores e celulares, resultando em programações capazes de gerar novas tecnologias. A internet, por meio das redes sociais e dos ambientes virtuais diversos, é realidade da qual não se pode mais se abster e cumpre papel irreversível nos modos de comunicação e produção de conhecimento. De acordo com o filósofo Pierre Lévy,

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um *conhecimento por simulação* que os epistemologistas ainda não inventariaram. (LÉVY, 1993, p. 4)

Acessibilidade, interatividade, compartilhamento, autonomia, mobilidade e ubiquidade são palavras de ordem para caracterizar esse momento, essa dimensão. Mesmo a disponibilidade de dados e acessibilidade não faz do usuário um indivíduo mais crítico, pois há o aspecto da formação educacional além de outras condições de ordens sociais que preparam o indivíduo para seu convívio em sociedade, promovendo e preservando capacidades de posicionamento e escolha, porém o acesso às tecnologias digitais lhe possibilita o desenvolvimento de comportamentos mais autônomos para pertencer e transitar entre diversos ambientes virtuais.

A ampla oferta de informações, ainda que fruto da interatividade e compartilhamento, também conta com sistemas de controle algorítmicos, curadorias e seleção de dados que levam em consideração o perfil dos usuários e, nesse sentido, tanto a autonomia quanto a dominação são situações possíveis nestes ambientes.

Assim mesmo, o impacto dessas tecnologias na difusão de material musical é tal que não apenas possibilita o acesso, por meio de protocolos e plataformas de difusão musical, *softwares*, aplicativos, entre outros, mas também a capacidade de ouvir em qualquer lugar, fazendo uso de seu suporte tecnológico e, evidentemente, contando com uma boa conexão. Assim, a mobilidade é fator de flexibilização da escuta e desta forma, a ubiquidade, enquanto condição de onipresença, torna-se uma maneira de dizer que a música pode assumir todos os lugares e momentos.

FERRAMENTAS DE TECNOLOGIA DIGITAL

Podemos observar uma forte utilização de plataformas como o You Tube e redes sociais como o Facebook para difusão de informações diversas. Evidentemente, em se tratando de música, temos outras ferramentas mais específicas.

Elencamos, entre elas, serviços de música comercial em *streaming* (fluxo contínuo de informações multimídia), *podcasts* (transmissão de conteúdo de mídia sob demanda) e vídeos que possibilitam a apreciação musical, disponibilizando tal material gratuitamente aos usuários através de patrocínios, anúncios publicitários ou por meio de assinaturas pelos usuários.

Nestas plataformas de compartilhamento as músicas podem ser pesquisadas e ouvidas, às vezes armazenadas, escolhidas por artista, álbum, gênero ou listas de reprodução, conforme o tipo de assinatura paga pelo usuário e suporte tecnológico, o que determina a qualidade do áudio ou dos dados adicionais aos quais se tem acesso. A cobrança e pagamento se dão em razão de sua manutenção e também para justificar questões de direito autoral, responsabilizando esses serviços por infrações e desrespeito às legislações de gestão de direitos digitais. Estão entre os mais utili-

zados serviços: Spotify, Deezer, Rdio, Napster, Qobuz, Pandora, iHeart Radio, Soundcloud e sítios eletrônicos como Last.fm e Myspace, que funcionam como uma espécie de estação de rádio *on line*, nos diversos dispositivos e sistemas operacionais.

A capacidade de escolha do usuário é o aspecto mais relevante dentre as características destes serviços. Geralmente estas plataformas possuem uma grande biblioteca de áudio na qual os usuários podem acessar suas músicas, criar *playlists* e compartilhá-las com outros usuários.

Apenas no caso do Soundcloud, a plataforma é voltada para profissionais da música que podem compartilhar suas próprias gravações e produções, divulgando seus trabalhos, enquanto nas outras ferramentas o objetivo é de distribuição, apenas.

Em qualquer caso, a decisão potencial do usuário é o que torna essas ferramentas digitais um impacto no que se refere à descoberta de novos materiais e artistas e na troca de conhecimentos. O usuário é o protagonista desse processo colaborando com suas impressões, informações e experiências, o que promove a difusão desses materiais e atrai novos dados, conforme o seu perfil.

TERMINOLOGIAS DE GÊNERO MUSICAL

Partimos da ideia de que as pessoas não sabem diferenciar gêneros musicais ou não aprendem a caracterizá-los, a não ser que recebam essas informações no ambiente escolar ou na formação musical, seja como, apreciadores, músicos ou educadores musicais.

Primeiramente, a distinção entre um gênero e outro não parece necessária para quem exercita a escuta como uma forma de apreciação e entretenimento. Porém, ao solicitar ao ouvinte que organize as músicas que escuta por grupos ou categorias, ele procura atentar-se às suas características ou a algum critério de classificação coerente. Num segundo momento, a função de entretenimento ainda parece ser a principal característica atribuída a um material musical, o que leva o ouvinte a refinar suas escolhas seguindo este critério.

A escuta é a maneira primordial de se conhecer, reconhecer, construir e reconstruir música, destinando significados e funções para tal; é o próprio fazer musical.

Uma vez que tanto os ouvintes como os compositores e performers são parte do processo do fazer musical, e desde que haja evidência de que todo ser humano tem a capacidade de produzir sentido da música, a visão que um músico tem da música é uma fonte limitada de informação, até mesmo sobre os aspectos estritamente musicais de um sistema musical. (BLACKING, 2006)

Assim sendo, o trabalho dos educadores musicais é apresentar, seguindo diretrizes curriculares para o ensino de música, diversos gêneros e estilos musicais para ampliar a capacidade de discriminação e compreensão das produções musicais em diversos períodos da história, nos variados contextos. No campo da pesquisa acadêmica, a descoberta e o estudo de manifestações musicais são objeto de pesquisa de áreas como a etnomusicologia e a musicologia histórica.²

Para tanto, é de consenso que no meio educacional as terminologias música folclórica, música erudita ou clássica, música popular e música massiva são de forte utilização para se caracterizar tais produções nos mencionados âmbitos, ainda que não sejam as únicas. O educador musical

² Musicologia O estudo erudito da música. Tradicionalmente, a palavra implicava o estudo da história da música, mas seu significado foi ampliado durante o séc. XX, passando a abranger todos os aspectos do estudo da música, incluindo a musicologia comparada (isto é, o estudo da música não ocidental e da música folclórica, ou etnomusicologia) e da musicologia sistemática (abordando tópicos como teoria, educação musical, a música como fenômeno sócio-cultural, psicologia e acústica). (Grove, 1994, p. 637)

detém grande responsabilidade ao apresentar tais gêneros musicais, motivando o seu público alvo para uma apreciação e reflexão, bem como a compreensão e manutenção destes.

A categorização por gêneros é importante desse ponto de vista, pois evidencia suas características para uma melhor compreensão e conseqüente capacidade de escolha pelo indivíduo. Também por uma questão de alteridade, é importante reconhecer num gênero as características que o tornam diferente de outro, porém sem fragmentar demasiadamente estes limites conceituais a ponto de torná-los inacessíveis.

Convém para tanto explicitar tais terminologias, buscando suporte na antropologia cultural, e também nos conceitos de cultura da convergência, cultura da participação e inteligência coletiva.

Procuramos compreender como tais conceitos são apresentados. De acordo com o Dicionário Grove de Música (1994), música erudita ou também chamada clássica é a expressão aplicada a toda uma variedade de músicas de diferentes culturas, e que é usada para indicar qualquer música que não pertença às tradições folclóricas ou populares.

Música clássica é também uma categoria vista como modelo de excelência ou disciplina formal, algo que é perene ou de alta classe, relacionada a uma prática não improvisada e de elevada elaboração, cuja execução é reforçada pelo virtuosismo do intérprete, provocando distinções de cunho social e, portanto, considerada uma arte elitizada. Neste sentido, esta terminologia vem carregada de algum proselitismo tornando-a uma espécie de música superior às demais, para um público restrito.

Já a música folclórica é a música da tradição de um povo. Ela pode ser entendida como

Expressão usada para tradições musicais associadas em geral a culturas rurais em áreas onde também existe uma tradição de música culta (eclesiástica, cortesã, burguesa). É definida como música que é parte integrante da comunidade, sendo transmitida oralmente; a existência de variantes é característica comumente observada, assim como sua natureza sempre mutante. (GROVE, 1994, p. 635)

Este conceito é influenciado por características dos fatos folclóricos mencionadas em documentos que orientam a identificação de manifestações culturais e a defesa da diversidade cultural. A oralidade, ou seja, sua transmissão de maneira espontânea e aceitação na coletividade, seria a característica mais importante, guardada sua dinamicidade.

No caso da música popular, ainda de acordo com o Dicionário Grove de Música (1994), sua delimitação é mais árdua, pois abrange muitos tipos de música, inclusive a tradicional ou folclórica, além de abranger vários outros destinados ao entretenimento do grande público, especialmente com o crescimento das comunidades urbanas após o processo de industrialização. No Brasil, sua difícil caracterização também se dá em razão do cruzamento de matrizes culturais diversas, cada qual com sua contribuição, gerando uma música de amplo espectro, do simples ao sofisticado complexo de influências rítmicas, melódicas e harmônicas.

Mencionamos ainda o gênero de música massiva, associado ao caráter mais comercial de produção musical e, geralmente, mais veiculado pelas tecnologias digitais. Segundo o pesquisador Jeder Jannotti Jr.

A música popular massiva se organiza em gêneros para atender a um consumo variado e segmentado, uma classificação fundamental para as estratégias da indústria da música que envolve tensões sociais e uma prática econômica na qual produzir uma diversidade mercadológica é parte de um sistema complexo denominado indústrias culturais. O gênero reflete nas opções da audiência, no trabalho de artistas, produtores, críticos, empresários, nas relações de poder e nas pressões comerciais inerentes ao jogo econômico do qual o negócio da música é parte fundamental. (JANNOTTI Jr. 2011, p. 71)

Expostas as terminologias conceituais, a grande dificuldade em compreendê-las nesse contexto se dá ao fato de que várias características lhes são comuns, o que também as fragiliza.

Além disso, a dinamicidade dos fatos culturais traz a necessidade de atualização desses conceitos em benefício da pesquisa e do fazer musical.

Historicamente, os avanços tecnológicos provocaram discussões de grande envergadura sobre a legitimação da produção musical e suas categorizações. O filósofo Theodor Adorno, ao criticar a indústria cultural, discutiu a desartificação da arte como critério para se classificar o que é ou não música, a incapacidade de interpretação pelas massas e os aspectos da exploração lucrativa da indústria cultural.

As razões que levaram Adorno a identificar a “desartificação” no cenário contemporâneo são, entretanto, de natureza bem diferente do que as que levaram Hegel à sua concepção sobre o fim da arte. Elas dizem respeito, por um lado, à incapacidade crescente do grande público para compreender em profundidade os fenômenos estéticos complexos, inclusive aqueles mais tradicionais. A desartificação pode, como se verá adiante, por outro lado, também ser entendida como uma tendência intrínseca da arte mais “avançada”. (DUARTE apud IANNINI, 2015, p. 70)

Por outro lado, os mesmos avanços tecnológicos podem ser vistos como uma nova gama de recursos para o fazer artístico. Segundo o crítico literário Herbert Marshall Macluhan:

O que estou querendo dizer é que os meios, como extensões de nossos sentidos, estabelecem novos índices relacionais, não apenas entre os nossos sentidos particulares, como também entre si, na medida em que se interrelacionam. O rádio alterou a forma das histórias noticiosas, bem como a imagem fílmica, com o advento do sonoro. A televisão provocou mudanças drásticas na programação do rádio e na forma das radionovelas. São poetas e pintores os que reagem imediatamente aos novos meios, como o rádio e a televisão. O rádio, a vitrola e o gravador nos devolveram a voz do poeta como uma importante dimensão da experiência poética. Novamente, as palavras se tornaram uma espécie de pintura com luz. Mas a televisão, com seu modo de profunda participação, levou os poetas a apresentarem seus poemas em cafés, parques públicos e outros tantos lugares. (MACLUHAN, 1964, p. 50)

Em razão da mediação tecnológica, todos os gêneros musicais aqui descritos são objetos de consumo por parte dos usuários, e assim sua delimitação conceitual assume outras funções no contexto da escuta. Alguns gêneros são mais comerciais, como já mencionados, e outros necessitam de maior visibilidade nas tecnologias digitais para oportunizar aos usuários uma fonte de escolhas mais variada e robusta.

DISCUSSÕES SOBRE CULTURA E NOVOS CONCEITOS

Cultura é o conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, normas e valores do homem em coletividade; um conceito dinâmico e sujeito às mudanças próprias de cada povo naquilo que lhes é significativo. Essa dinamicidade faz com que hábitos sejam modificados, incorporados ou remodificados, em cada tempo.

A cultura da convergência, um conceito relativamente recente defendido por Henry Jenkins, vem propor que só sobrevive nos tempos atuais aquilo que for convergente. Em suas palavras:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos pelos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que dese-

jam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando”. (JENKINS, 2008, p. 29)

Essa convergência é uma força pela unificação juntamente com a transformação, é como uma atualização dos recursos existentes para que continuem significativos para a sociedade, que se mobiliza pela capacidade de interagir e construir novos conhecimentos.

Outro conceito trazido por Jenkins é o da cultura da participação na qual os indivíduos se colocam como agentes informacionais, importantes na produção de conhecimento relevante para esta sociedade em transformação.

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentre das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros. (JENKINS, 2008, p. 30)

Jenkins também aborda a inteligência coletiva, buscando suporte nas ideias de Pierre Lévy. Segundo Lévy a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. (LÉVY, 2007, p. 28)

Assim, tais conceitos evidenciam a mudança de paradigma no aumento de demandas variadas no que se refere à escuta musical, que não precisam ser preponderantes, mas devem ser significativas para os usuários, promovendo uma coexistência de ideias, pois o conhecimento se faz coletivo no sentido de que é impossível a um único indivíduo dominá-lo.

PROFUSÃO DE OUTRAS DESIGNAÇÕES

Outras designações estão em profusão além daquelas já habituais. Música de concerto ou música de tradição ocidental para designar a música clássica; música étnica ou *world music* comparativamente à música folclórica ou tradicional; música midiática e outros termos vêm sendo utilizados para indicar os gêneros musicais de uma maneira menos fragmentada e mais compatível com as influências das tecnologias digitais.

Encontrar uma forma de apreciar música sem que a categorização implique em juízo de valor, ou ainda, oportunizando aos indivíduos que tenham contato com as diversas produções musicais enquanto manifestação cultural têm sido o maior desafio para agentes musicais, pesquisadores, intérpretes e educadores.

O que se observa é que importa mais a troca de experiências musicais do que propriamente a categorização, assim uma lista pode ter uma função atribuída conforme o modo de se utilizá-la. Ou seja, *playlists* podem ter finalidades motivacionais, de relaxamento, de empoderamento ou outras quaisquer, sendo nomeadas de diversas maneiras e compartilhadas entre os usuários; o que coloca a experiência da escuta e a construção de significados próprios como outro fator de importância.

As vivências advindas desse processo são compartilhadas como fonte de informações, implicando em objetivos e resultados variados. Compartilhar, neste âmbito, significa dividir uma descoberta sobre um dado, um material musical, como sendo uma revelação do próprio entorno, no universo de significados que estas experiências proporcionam e como o indivíduo se posiciona no mundo. Conforme nos diz o pesquisador Sergio Basbaum,

Não parece haver correlação intuitiva, no caso do som, entre a *sensação* que experimento e o *fenômeno físico* a que, analiticamente, a atribuo: que relação pode haver entre ondas mecânicas e a sensação que me invade, entre os atributos da sensação e os do fenômeno físico que a provoca em mim? A sua *frequência*, definição tardia do pensamento científico? Não existe, fora de mim, algo assim como *som*. No entanto, ele me comunica algo daquilo que percebo como som, me liga ao fora de mim, e existe, talvez, no interior de meus semelhantes algo de similar que nos permite chegar a um acordo, a um reconhecimento de que *algo lá fora ocorreu, e aqui, em nós, ocorreu como som*. (BASBAUM, 2016, p. 97-98)

Talvez isso se explique pelo fato de que a música seja feita para a escuta em primeiro lugar e alcança importância no momento em que propicia interação. Conforme o pesquisador Fernando Iazzetta,

Torna-se saliente aqui o fato de que é incomensuravelmente maior o número de pessoas que ouvem música do que o número de pessoas que *fazem* música. Mais do que um dado quantitativo, isso reflete uma transformação no espaço sociocultural: a música é produzida primordialmente para ser ouvida e não para ser tocada, e os processos de composição e interpretação passam a ser os *meios* pelos quais isso se realiza. (IAZZETTA, 1994)

Assim, diante dessa gama de significados na experiência da escuta e como ponto de partida para a construção de *playlists* o usuário, primeiramente, buscará um tipo de música que atenda ao seu desejo de ouvir, bem como outros estilos congêneres. A sequência pode migrar para outros estilos ou interpretações diferentes da mesma música em outras gravações; músicas que mantenham características semelhantes como o ritmo ou instrumento, formando uma lista de variedades.

Seja esta lista aquela em que o próprio usuário se posiciona exercendo sua escolha, seja aquela por recomendação de músicas correlatas ou outras, o fato é que, necessariamente, não há nesse processo um consenso sobre gêneros musicais. Ou seja, a não ser que o usuário siga critérios mais rígidos de classificação musical em sua própria lista, não existe a obrigatoriedade de que essas listas sigam os mesmos critérios quando mediada por essas tecnologias.

Desta maneira, observamos uma diminuição de limites conceituais e a necessidade de atualização das terminologias e categorias musicais tendo em vista que o ambiente midiático não o exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (Org.). *Música em Debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X. FAPERJ, 2008.

BASBAUM, Sérgio R. *O primado da percepção e suas consequências no ambiente midiático*. São Paulo: Intermeios. FAPESP, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLACKING, John. Música, Cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. *Cadernos de Campo*, v. 16, n. 26. São Paulo: USP, 2006.

DUARTE, Rodrigo. A desartificação da arte segundo Adorno: antecedentes e ressonâncias. In: IANNINI, Gilson; GARCIA, Douglas; FREITAS, Romero. *Artefilosofia: antologia de textos estéticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FERRARI, Pollyana. *Comunicação digital na era da participação*. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

IAZZETTA, Fernando. A Música, o Corpo e as Máquinas. *Opus*. Revista Eletrônica da ANPPOM. v. 4, 1994.

JANOTTI Jr., Jeder S.; LIMA, Tatiane R.; PIRES, Victor de Almeida N. (Org) *Dez anos a mil. Mídia e Música Popular Massiva em tempos de internet*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução: Susana Alexandria. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Inteligência Coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MACLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Edição Concisa. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 1994.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM PRINCÍPIOS
DOS OITOCENTOS: TRAÇOS HISTÓRICOS DO PARADIGMA
“BELA, RECATADA E DO LAR”**Humberto Amorim (UFRJ)
humberto-amorim@hotmail.com

Resumo: O artigo traça um panorama da presença da música nas casas, colégios e academias de “educação para meninas” atuantes no Rio de Janeiro e na Bahia nas primeiras décadas do século XIX, com o intuito de identificar os traços primevos de inculcações socioculturais que ainda hoje persistem em ser associadas preponderantemente às mulheres. Para tanto, apresenta anúncios inéditos recolhidos nos dois periódicos pioneiros de nossa Imprensa: *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808-1822) e *Idade d’Ouro* (1811-1823), comparando ainda as distinções entre os programas de ensino então vigentes para homens e mulheres. Os resultados apontam para o quão o processo de regulação comportamental e definição de determinados paradigmas (como o “bela, recatada e do lar”) já encontravam ressonância em “práticas educativas” engendradas há mais de dois séculos.

Palavras-chave: Educação de mulheres; Imprensa brasileira; Música no século XIX.

AS CASAS DE “EDUCAÇÃO DE MENINAS”

Durante o período colonial brasileiro, moralistas, religiosos e/ou ensaístas escreveram, em português, uma série de artigos e obras que, trazidas de Portugal, difundiram-se no Brasil e alimentaram o percuciente processo de regulação comportamental das mulheres, constrangidas a viver com poucos direitos e, geralmente, extirpadas de quaisquer condições de protagonismo em todos os âmbitos socioculturais, econômicos, políticos e familiares.

Esta lamentável tradição seguiu ganhando força ao longo do século XIX, quando as correntes migratórias que se seguiram após a chegada da família real portuguesa, em 1808, desencadearam um processo de “institucionalização” e sistematização do papel acessório e ornamental que as mulheres, salvo raras exceções, eram obrigadas a desempenhar. Tal movimento não passou incólume aos jornais inaugurais da imprensa brasileira. Neles, não são poucas as vezes em que nos deparamos com anúncios de livros que, na verdade, nada mais eram do que manuais de comportamento que objetivavam “formar” mentes e corações de mulheres “virtuosas”, “constantes”, “cristãs” e “felizes”. É o que se infere a partir dos anúncios publicados no periódico baiano *Idade d’Ouro* (1811-1823) em suas edições de 26 de setembro de 1817 e 07 de julho de 1818:

Na Loja da Gazeta vendem-se os Livros seguintes. [...]

Historia da virtuosa Portuguesa, ou exemplar das mulheres christãs, em 8. 800.

História Georgiana, ou a constancia: Novella offerecida ás Senhoras Portuguezas, por huma nacional, em 8. 800. [...]

Mulher (a) feliz dependente do mundo, e da fortuna, em 8. 3 vol. 2400. (IDADE D'OURO, 1817a).

Na Loja da Gazeta a S. Barbara vende-se os livros seguintes. (p. 5) [...]

Instruções de huma Mãe a sua Filha para o comportamento geral da sua vida. Traduzidas do Francez por huma Portuguesa. 8.º br. 120. (p. 6) (IDADE D'OURO, 1818a)

Naturalmente, a educação, formal ou não, também cumpria um papel decisivo neste processo. Como consequência, multiplicaram-se as professoras, colégios e estabelecimentos responsáveis exclusivamente pela formação de mulheres nas primeiras décadas do século XIX, buscando cumprir uma série de requisitos construídos culturalmente para moldar moças de “boa estirpe”. E a música tornara-se, com maior ou menor grau, um dos componentes decisivos desta fábula. As expressões “moça prendada”, “está pronta para casar” e as recentes “escolas de princesa” não chegaram à toa ao vocabulário dos nossos dias. Antes, são frutos de profundas inculcações socio-culturais. O paradigma da moça “bela, recatada e do lar” é, destarte, uma profunda herança cultivada desde os tempos coloniais.

A nascente imprensa luso-brasileira captou parte deste fenômeno já em seus primeiros anos. Na edição de 16 de dezembro de 1812, a *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808-1822) manifesta o anúncio de **D. Catharina Jacob** apresentando ao público a sua “Academia para instrução de Meninas”, situada na rua da Lapa em frente à casa da Duquesa de Cadavel (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1812).

No colégio, que iniciou os trabalhos no dia 1º de janeiro de 1813, quinze dias após o anúncio, aprendia-se não somente a ler, escrever e falar português e inglês “gramaticalmente”, mas também “toda a qualidade de costura e bordar, e o manejo da casa”. O tripé conceitual da pedagogia fincava-se na combinação de “educação, religião e moral”, atributos com os quais **D. Catharina** considerava merecer “eternamente a proteção dos pais, parentes e pessoas” para a formação de suas filhas. O preço da mensalidade, em regime de pensionato, era de 18\$000 réis. Contudo, se os pais ou responsáveis quisessem incluir no pacote aulas de música, dança e desenho, estas deveriam ser pagas à parte. As moças passavam a semana na academia e, se as famílias desejassem, poderiam retornar aos seus lares às vésperas de dias santos e/ou aos sábados pela tarde, quando tinham a obrigação de volver à academia às vinte horas do dia seguinte (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1812).

Tal realidade atravessou integralmente o século XIX e foi captada pelo escritor Aluísio de Azevedo no romance *O Cortiço*, de 1890. Nele, a pequena Senhorinha, filha dos personagens portugueses Jerônimo e Piedade, frequentava uma escola do gênero e retornava à estalagem na qual vivia a mãe somente aos domingos e dias santos: “‘Era justo, era! Que a pequena aos domingos e dias santos lhe fizesse companhia!’ E então, para ver a filha, tinha que ir ao colégio nos dias de semana” (1890, p. 300).

Voltando aos periódicos, o anúncio de **D. Catharina** foi repetido na edição da *Gazeta* de 06 de janeiro de 1813 (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1813a). Mais detalhes sobre o colégio ainda se encontram na edição de 03 de abril do mesmo ano (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1813b), quando a diretora informa que a princesa real havia concedido licença para que as alunas usassem uma medalha com o “retrato da Augusta Senhora” e, outrossim, que a academia também admitia alunas que desejassem cursar as aulas, mas tivessem que voltar às suas casas para dormir. O preço, neste esquema, era de 12\$000 réis (50% a menos do que no regime de internato).

Um ano e meio após as notícias da academia de **D. Catharina Jacob**, a *Gazeta* nos apresenta um novo anúncio do gênero em sua edição de 10 de agosto de 1814: “Na rua d’Alfandega N. 50 [ao] lado direito há uma casa da Viúva **Roza Clara de Almeida**, para ensinar Meninas a ler, escrever, contar, cozer, bordar, marcar, tocar, dançar, &c., sendo tudo por preço módico” (GAZETA

DO RIO DE JANEIRO, 1814). Atine-se para o fato de que as competências prometidas pela viúva são praticamente as mesmas do exemplo anterior, à exceção do ensino de língua estrangeira.

Mais três anos se passam até que **Madame Clementiny**, uma francesa “novamente chegada a esta cidade [do Rio de Janeiro]” e que havia dirigido por dez anos uma casa de educação de meninas na França, ofereça os seus serviços às “pessoas que desejarem empregá-la na educação de suas filhas” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1817a). O endereço do colégio-residência era sito à rua de S. José n. 19 e o anúncio foi publicado na edição da *Gazeta* de 06 de agosto de 1817, ofertando lições de francês, harpa, piano e música vocal. O diferencial deste reclame em relação aos anteriores está justamente na ênfase conferida às atividades musicais, que deixam de constar como competências extras, pagas à parte e listadas sempre ao fim das ofertas disciplinares, quase que como um bônus de luxo. **Clementiny**, pelo contrário, não trata a música como atividade complementar, mas a coloca nos holofotes da propaganda.

Este posicionamento é reiterado pelo paralelo anúncio do concerto de harpa, piano, canto, harpa-piano (instrumento de “nova invenção” e que merecia “particular atenção”) que a Madame oferecera para “não deixar dúvida alguma sobre a sua suficiência na arte que professa” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1817). Um evento desta natureza – concerto privado com objetivos específicos, geralmente chamado de “benefício” – não era captado pela *Gazeta* desde a edição de 11 de outubro de 1809, oito anos antes, quando **Madame Carlota D’Aunay** e **Joaquina Lapinha** protagonizaram uma apresentação na mesma Rua de São José, só que na casa de n. 08 (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1809). **Clementiny**, como vimos, habitara o n. 19.

Dez dias depois do anúncio de **M. Clementiny**, um novo “colégio de educação de meninas” é divulgado na *Gazeta* de 16 de agosto de 1817. As competências oferecidas voltam a seguir o padrão de formação básica imposto às mulheres do período, com o estabelecimento se propondo a ensinar “a ler, escrever, contar, Gramática *Portuguesa, Francesa e Inglesa*, e a cozer, marcar, bordar de todas as qualidades, dança e música” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1817b). Tal qual a academia dirigida por **D. Catharina Jacob** (Rua da Lapa em frente à casa da Duquesa de Cadavel), o endereço desta última também estava circunscrito nas imediações, precisamente ao Largo da Lapa n. 24.

Um ano depois, na *Gazeta* de 04 de julho de 1818, encontramos nova incidência, desta vez “uma Senhora que se propõe a ensinar meninas a ler, escrever e contar, fazer meia, bordar, cozer, bordar de branco, e de oiro, e prata, e matiz, marcar, fazer flores, enfeites, &c; igualmente ensinará música e a cantar” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1818a). Com logradouro na Rua de Mata-cavalos n. 3, próximo ao Arco, este será o quinto diferente endereço de um colégio e/ou casa que se oferece para educar meninas segundo as competências esperadas de uma mulher na sociedade brasileira Oitocentista.

Note-se que, a despeito das poucas modificações (ausência da dança e línguas estrangeiras e acréscimo da feitura de flores e enfeites), as matérias e afazeres descritos neste exemplo se coadunam com aqueles já mencionados anteriormente. A nota foi repetida com algumas alterações na *Gazeta* de 02 de setembro do mesmo ano, quando se acrescenta: “Na mesma casa se faz toda a qualidade de costura, d’homem e de Senhora; lava-se, engoma-se de pregas, lavam-se meias de seda, tudo pelos preços mais cômodos. Quem quiser dirija-se à mesma casa” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1818b).

Por fim, já na década de 1820, a *Gazeta* nos deixa perceber as atividades de mais uma escola similar: “No dia 08 de janeiro de 1821 abre-se o colégio de D. Marianna, na rua das Violas N. 32, os Professores de Música, Dança, e Desenho continuam como no ano passado” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1821). A parte final da propaganda nos revela que a academia de **D. Marianna** atuava, pelo menos, desde o ano anterior. Somente no Rio de Janeiro, este será o sexto anúncio de

uma escola/casa do gênero no intercurso de uma década (1812-1821). Contudo, estes são apenas os exemplos que foram possíveis recolher a partir dos periódicos embrionários da imprensa brasileira. É muito provável que o número de “academias de instrução para meninas” tenha sido consideravelmente maior.

Com base nos dados apresentados, pode-se sugerir que, nas primeiras décadas dos Oitocentos, a formação básica das mulheres advindas das famílias com recursos – já que as pobres, escravas e/ou distantes dos centros urbanos eram fadadas a uma invisibilidade ainda maior – incluía o domínio de três categorias de saberes/fazer:

1. Formação básica: ler, escrever, contar e, se possível, dominar línguas estrangeiras;
2. Afazeres domésticos: cozer, coser, bordar, manejar a casa, etc.;
3. Atividades artísticas e/ou “recreativas”: dançar, desenhar, cantar, tocar instrumentos musicais, fazer enfeites e flores, etc.

Além disso, destaque-se a distinção de gênero que infalivelmente havia no ensino do período: homens ensinavam homens; mulheres ensinavam mulheres, uma prática que perdurou quase dois séculos antes de se esvaziar completamente no fim do século XX.

Como síntese, apresentamos a Tab. 1 reunindo as informações essenciais sobre as casas, colégios e senhoras que atuaram no Brasil como educadoras de meninas nos decênios iniciais do século XIX:

Tabela 1: 06 exemplos de casas de educação de meninas no Brasil entre 1808-1822

Nome	Nacionalidade	Local/ Endereço	Disciplinas	Data	Preços	Especificidades
D. Catharina Jacob / Academia para Instrução de Meninas	Inglesa	Rio de Janeiro, Rua da Lapa em frente à casa da Duquesa de Cadavel	Ler, escrever, português, inglês, bordar, costurar, manejo da casa	1812 1813	18.000 rs/ internato 12.000 rs/ sem dormir	Baseada na aplicação do tripé: educação, religião e moral
Viúva Roza Clara de Almeida	Portuguesa ou luso-brasileira	Rio de Janeiro, Rua d'Alfandega n. 50.	Ler, escrever, contar, cozer, bordar, marcar, tocar, dançar.	1814	“Preço módico”	-----
Madame Clementiny	Francesa	Rio de Janeiro, Rua de S. José n. 19	Francês, harpa, piano e música vocal	1817	-----	Ênfase na música/ concerto demonstrativo
Colégio de Educação de Meninas	-----	Rio de Janeiro, Largo da Lapa n. 24	Ler, escrever, contar, português, francês, inglês, cozer, marcar, bordar, dança e música	1817	-----	-----
“Uma Senhora”	-----	Rio de Janeiro, Rua de Mattacavallos n. 3, próximo ao Arco.	Ler, escrever, contar, bordar, cozer, marcar, música, canto fazer flores, en-feites, fazer meia	1818	-----	A casa também se oferecia para costurar, lavar e engomar para pessoas de fora
Colégio de D. Marianna	Portuguesa ou luso-brasileira	Rio de Janeiro, Rua das Violas n. 32	Formação básica, música, dança, desenho	1820 1821	-----	-----

A par do sinuoso processo de conformação, é preciso ressaltar, todavia, que onde houve/há o desejo de moldar, também houve/há (e haverá sempre) um furo próprio da natureza humana que não se deixa, de todo, ser subjugada. É o que nos descortina o anúncio publicado no suplemento da gazeta baiana *Idade d'Ouro* em 29 de abril de 1817, revelando-nos que havia, sim, vozes contrárias e que a luta pela verdadeira emancipação das mulheres é, de fato, muito antiga.

Vende-se na Loja da Gazeta em S. Barbara os Livros seguintes: [...]
Mulher Feliz independente, em 8. 3 vol. 2400 [réis]. [...]
(IDADE D'OURO, 1817b).

OS COLÉGIOS E MESTRES PARA MENINOS (1808-1822)

Um dos modos de avaliar as particularidades do “ensino de meninas” – e as possíveis conexões históricas e socioculturais das práticas atuais com aquelas engendradas há dois séculos – pode ser inferido a partir da comparação dos distintos programas de formação para mulheres e homens em princípios do século XIX.

Se nas primeiras décadas dos Oitocentos as mulheres eram isoladas em residências de senhoras e/ou academias de instrução para meninas, os homens, por sua vez, também detinham casas, colégios e mestres próprios para a sua educação/formação. Os programas, contudo, guardavam diferenças substantivas. A principal delas consistia justamente na exclusão, para os meninos, de todos os saberes/fazeres domésticos da grade curricular.

Como já observamos na educação das mulheres, havia basicamente dois caminhos para a educação formal do período: estar sob os auspícios de um mestre particular, responsável por ministrar aulas de formação básica e, em alguns casos, princípios morais e religiosos; ou, para os (as) que pertenciam a famílias mais abastadas, ingressar no quadro de alguma escola ou academia, geralmente mantenedoras de um programa de disciplinas maior e mais diversificado.

A literatura brasileira Oitocentista é rica em amostras do gênero, sendo preciosa fonte complementar para compreendermos o panorama do ensino no Brasil nas primeiras décadas do século XIX. O romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, ratifica o pressuposto. Publicado em 1854, mas remetendo-se temporalmente à “Era no tempo do rei [D. João VI]” (frase que inicia o livro), nele acompanhamos os passos de Leonardinho, herói picaresco da trama, em sua primeira ida à casa do “mestre”. O menino é levado pelas mãos do padrinho, o compadre barbeiro, que não poupava esforços para fazer do travesso garoto um padre estudado em Coimbra:

[...] Vou tratar de metê-lo na escola, e depois... Toca.

Com efeito [o padrinho] foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este em uma casa da rua da Vala, pequena e escura. Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo.

Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos 6 nos discípulos por dá cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado. Era em um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um cordel a tira-

colo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito. [...] (ALMEIDA, 1996[1854]. p. 44-45)

Além de nos revelar os detalhes físicos do espaço e do próprio mestre, morador na Rua da Vala e famoso pelos “bolos” de palmatória, a passagem também nos deixa saber que, em pleno sábado, “os bancos estavam cheios de meninos” praticando a tabuada cantada. Ainda que expresso no contexto de um romance, a verossimilhança com o real o torna um exemplo nítido do primeiro tipo possível de educação formal que os meninos do período poderiam vivenciar, caso a família reunisse os mínimos recursos necessários: um grupo de alunos sendo orientado apenas por um professor, espécie de mentor “faz-tudo” que distribuía palmadas ao mesmo tempo em que fazia o coro da tabuada ecoar. Era a opção dos libertos de classe média e/ou média-baixa.

Por outro lado, na edição de 01 de julho de 1814, o *Idade d’Ouro* nos apresenta detalhes sobre a localização, o funcionamento, os preços e as matérias oferecidas pelo Colégio Bahiense, exemplo concreto da segunda forma possível pela qual meninos obtinham educação formal no início dos Oitocentos: através de academias, escolas, colégios ou estabelecimentos – religiosos ou não – que detinham um quadro maior de professores e, conseqüentemente, uma oferta de disciplinas e/ou oficinas mais diversa. Por se tratar de um exemplo modelar, reproduzimos o anúncio na íntegra:

O Diretor do Colégio *Bahiense*, para melhor comodidade de seus alunos, passou a trasladar seu Colégio para o sítio de Nazareth, casas do Tenente Coronel *Manoel José Vilela*, onde a amenidade do sítio, a salubridade do ar e amplitude do edifício dá grande comodidade para maior número de Colegiais. E tendo tomado novas medidas mais acomodadas ao País: estabelece que os seus Colegiais não pagarão entrada alguma, e em cada mês de pensão adiantado; os de primeiras letras e Aritmética 10\$ réis e os demais estudos 12\$000 e o Colégio fornece de todo o necessário para a escrita e livros de princípios, e não levarão mais que sua cama e roupa. E os que não pernoitam no Colégio pagarão conforme o que quiserem aprender, isto com toda a comodidade. Os Professores que atualmente tem exercício no Colégio são, um de primeiras letras e Gramática *Portuguesa*, um de Gramática Latina, um de Aritmética Prática e Teórica em Português, em *Francês*, e em *Inglês*: um de *Lingua Francesa*, um de *Inglesa*, um de Dança, Professores justos para terem seus exercícios logo que haja alunos para eles. Um de Filosofia e Matemática, que é o Reverendo Bacharel José Cardoso Pereira de Mello, Presbítero Secular; **hum de Música** & c. Em breve haverá mais Professores. (IDADE D’OURO, 1814, grifo nosso)

Este era o caminho habitual para os filhos das famílias mais abastadas. Note-se que os preços cobrados apresentavam duas modalidades: 10\$000 réis para as aulas de primeiras letras e aritmética; 12\$000 para as demais matérias, valores próximos aos praticados na Academia para Instrução de Meninas de **D. Catharina Jacob**. Outras similaridades entre esta última e o Colégio Bahiense têm relação com a dinâmica do funcionamento: dos internos, requeria-se apenas a roupa de cama e para uso pessoal; dos pais, exigia-se o pagamento adiantado de um mês sem necessidade de pagar a “entrada” (o que hoje conhecemos por “matrícula”); da escola, os estudantes recebiam “livros de princípios” e os materiais necessários para a escrita. Além disso, tal qual a Academia de **D. Catharina** (baseada no tripé educação, moral e religião), o colégio baiano também recebia pupilos fora do regime de internato. O pagamento, neste caso, era “conforme o que [os alunos] quisessem aprender”.

Já em relação à grade curricular, figuravam as seguintes disciplinas na oferta para os homens: primeiras letras, gramática portuguesa e latina, aritmética prática e teórica, francês, inglês, dança, música, matemática e filosofia. Conforme vimos, à exceção desta última e do latim, todas as outras matérias também constavam nos programas cursados pelas mulheres. Os homens, porém, não

precisavam se preocupar e tampouco gastar tempo/energia para aprender a cozinhar, costurar, bordar, marcar, fazer enfeites ou flores e ainda dominar com excelência os demais manejos de uma casa. Ou seja, dupla jornada para umas, caminho livre para outros. Realidade presente, por lástima, há mais de dois séculos...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel António de. *Memória de um Sargento de Milícias*. São Paulo: Editora Ática, 1996 [1854].

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890.

PERIÓDICOS CITADOS

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 11 out. 1809, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 16 dez. 1812, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 06 jan. 1813a, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 03 abril 1813b, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 10 ago. 1814, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 06 ago. 1817a, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 16 ago. 1817b, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 04 jul. 1818a, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 02 set. 1818b, p. 4.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO, Avisos, Rio de Janeiro, 21 fev. 1821a, p. 4.

IDADE D'OURO, Avisos, Bahia, 01 jul. 1814, p. 8.

IDADE D'OURO, Bahia, 26 set. 1817a, p. 7-8.

IDADE D'OURO, Bahia, 29 abril 1817b, p. 7.

IDADE D'OURO, Bahia, 07 jul. 1818a, p. 5-7.

IDADE D'OURO, Bahia, 21 ago. 1818b, p. 3.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

**A PRÁTICA CORAL NO COLÉGIO SANTA CLARA (GOIÂNIA):
UM RECORTE A PARTIR DA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DO
RAMALHETE SERAPHICO, OP. 32, DE FREI BASÍLIO RÖWER**Germano Henrique Pereira Lopes (UFG/IFG)
*germanomusic@gmail.com*Angelo de Oliveira Dias (UFG)
figaretto@gmail.com

Resumo: O Colégio Santa Clara foi peça chave na formação cultural e educacional de Goiânia. A descoberta recente de seu acervo coral tem suscitado diversos estudos. O objetivo deste artigo é, dentro de um recorte temporal específico, traçar um perfil da atividade coral da instituição – como eram os grupos corais, sua destinação etc. –, por meio da contextualização histórica e da análise da obra *Ramalhete Seraphico*, Op. 32, de Frei Basílio Röwer (1877-1956), publicada em 1926 e cujo material de performance integra o acervo musical do colégio. Os resultados apontam para uma atividade coral estruturada, voltada para o cotidiano da escola e para as suas atividades litúrgicas.

Palavras-chave: Canto Coral; Colégio Santa Clara; Frei Basílio Röwer; Motu Proprio; Música sacra.

Abstract: The Colégio Santa Clara was a key element in the cultural and educational formation of Goiania. The recent discovery of its choral archives has open the field for several studies. The purpose of this article is, within a specific time cut, to outline the institution's choral activity – such as the formation of their choral groups, their usage, etc. – through the historical contextualization and analysis of a work found in the school's music archive: the *Ramalhete Seraphico*, Op. 32, by Friar Basílio Röwer (1877-1956), published in 1926 and whose performance material integrates the musical archives of the school. The results point to a structured choral activity, focused on the daily life of the school and its liturgical activities

Keywords: Choral Singing; Santa Clara School; Friar Basilio Röwer; Motu Proprio; Sacred Music.

INTRODUÇÃO

Com o advento das ciências históricas, percebeu-se a importância dos materiais e documentos encontrados em acervos, pois guardam a memória de um povo, de um lugar ou de um recorte temporal. Uma das mais significativas descobertas da pesquisa do canto coral, na cidade de Goiânia, foi a do acervo de partituras e documentos correlatos das Irmãs Franciscanas da Ação Pastoral, responsáveis pelo Colégio Santa Clara. Tal evento ultrapassa a importância meramente musical; é um testemunho de parte da formação histórica da antiga cidade de Campininha das Flores, atual bairro de Campinas, e de Goiânia, futura capital do estado. O material, cuidadosamente preservado pelas irmãs ao longo de quase um século, desde sua chegada a Goiás, foi recentemente doado ao laboratório de musicologia da EMAC/UFG.

Este artigo tem por objetivo uma reflexão sobre a atividade coral do Colégio Santa Clara. Para tanto, iremos concentrar o olhar na obra *Ramalhete Seraphico*, OP. 32, do Frei Basílio Röwer

(1877-1956) publicada em 1926, pois o material de performance dela encontrado contém sinais evidentes de que foi largamente utilizado ao longo dos anos pelas irmãs/professoras e alunas. O recorte temporal da pesquisa foi situado de meados da década de 1920 até a data de 01/08/1958, esta firmada com precisão, pois encontra-se grafada em uma das cópias das partes vocais da referida obra.

Para este trabalho, serão abordadas em especial as duas primeiras das oito peças que compõem a obra: *Decus Morum e Franciscus Pauper et Humilis*. Inicialmente, serão verificados aspectos do contexto histórico das Irmãs Franciscanas da Ação Pastoral, assim como do Colégio Santa Clara. Em seguida, serão apontados alguns elementos biográficos do compositor e o contexto da obra, para subsidiar a análise que vem a seguir.

AS IRMÃS FRANCISCANAS DA AÇÃO PASTORAL E O COLÉGIO SANTA CLARA

As instituições religiosas são importantes meios para o desenvolvimento sociocultural de uma região. Em Goiás, não foi diferente:

As Ordens Terceiras e Irmandades eram organizações sociais importantes, ligadas à Igreja, constituídas por leigos, cuja principal finalidade era o fomento da devoção a um santo protetor e o auxílio entre seus membros. Tornaram-se importante elemento propulsor da atividade artística porque se envolviam musicalmente nas celebrações profanas e religiosas, nas quais eram o canto, a orquestra e a banda uma constante. Essas corporações cresceram paulatinamente, e a música com elas foi-se avultando, desenvolvendo-se e, com o sucesso, tornou-se um fenômeno social. (BORGES, 1999, p. 14)

Desde sua chegada à cidade de Trindade (antiga Barro Preto), em 1894, a Congregação Redentorista vem atuando intensamente na vida espiritual, social e artística de parte significativa do estado de Goiás. Com o desejo de abrir uma escola na região da vizinha Campininha das Flores, surge em 1920, por parte do Provincial dos Padres Redentoristas de Gars (Alemanha), Padre Matias Prechtel, um convite de ajuda, por parte das Irmãs Franciscanas alemãs, no trabalho das missões em Goiás, nas quais os Redentoristas já trabalhavam.

Não obtendo autorização para abrir escola paroquial em Campininhas, por motivos regulamentares, os religiosos alemães se empenharam inicialmente em obter religiosas para a fundação de um Colégio. Em face das limitações e dificuldades de encontrá-las no Brasil, foram procurá-las na Alemanha. (CRÔNICAS DOS PADRES REDENTORISTAS, 1984, p. 346)

A Congregação das Irmãs Franciscanas Seráficas, nome original da congregação, fundada em 1241, na cidade de Dillingen, na diocese de Ausburgo, na Baviera, Alemanha, teve no Brasil a fundação de sua primeira casa fora dos limites de seu país de origem. Como atesta MENEZES (1981, p. 77), o convento alemão, “atendendo ao apelo que lhe chegava do Brasil, decidiu transpor as fronteiras do Velho Mundo. Fez uma primeira fundação em nosso País, em Goiás, o Colégio Santa Clara”. Segundo PINA FILHO (2002, p. 41), “a participação das Irmãs Franciscanas na vida comunitária de Campinas e as atividades contínuas do Colégio Santa Clara, criado em 1922, permitiram um desenvolvimento musical mais acentuado que o comum”.

A vinda das Irmãs Franciscanas se revestiu de alta expressão, tanto no campo educacional como no tocante ao religioso, sendo uma mola propulsora para os vários níveis de desenvolvimento do povo, incluindo o artístico musical:

ARCHANGELO NOGUEIRA registra: “Em Campinas, as Irmãs Franciscanas passaram a atuar diretamente na ministração do Catecismo, na preparação à 1ª Eucaristia, na formação de Associações Religiosas, na confecção de alfaias, ornamentação da Igreja e direção da ‘schola cantorum’ da paróquia”. (HISTÓRIA DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DA AÇÃO PASTORAL, 1988, p. 53)

Em sua chegada a Goiás, as irmãs fundadoras do Colégio Santa Clara trouxeram consigo, além de vários objetos necessários para a nova realidade, uma pequena, mas significativa biblioteca musical, contendo obras que eram utilizadas no seu convento de origem, bem como alguns instrumentos musicais. Mais tarde viriam outros. Em 23 de Janeiro de 1924, “chega da Alemanha o primeiro piano, para a alegria das internas. Irmã Aparecida, exímia pianista, encantou as irmãs e a meninada ao tocar uma Sonata.” (BORGES E SILVA, 2011, p. 65).

Às partituras trazidas pelas irmãs, foram acrescidas inúmeras outras ao longo de décadas de atividade musical ligada à liturgia e à prática educacional, convertendo-se o material no que é hoje um vultoso acervo.

FREI BASÍLIO RÖWER (1877-1956)¹ E SEU TEMPO

Frei Basílio Röwer nasceu no seio de uma família católica, em 2 de novembro de 1877, em Neviges, Alemanha.

Na casa paterna, o pequeno Hugo – nome de batismo de Frei Basílio – não só recebeu os fundamentos de sólida piedade e os estímulos para a vida cristã, que mais tarde o levariam ao convento dos Frades Menores, mas aprendeu também o amor e gosto pela música, que o acompanhou pelo resto da vida. (SCHAETTE, acesso em 20/04/2017)

Ainda jovem, em seu país natal, matriculou-se no Colégio Seráfico de Bleyerheide. Passados seus estudos iniciais, chegou a Recife em 3 de dezembro de 1894. Mudou-se para a Bahia dois anos mais tarde, a fim de começar o noviciado, e recebeu o hábito franciscano e o nome de Frei Basílio. Em seguida fez o curso de filosofia e, em 1899, iniciou os estudos de teologia, em Petrópolis (RJ), onde foi ordenado sacerdote em 12 de maio de 1901. Concluída sua formação, continuou trabalhando em Petrópolis até 1907. A partir daí, passou por diversas cidades brasileiras, exercendo importantes cargos na Ordem Franciscana.

Em dois setores de atividade, Frei Basílio se distinguiu: como músico e como escritor. São dele os cânticos: *Ó Maria, concebida sem pecado original*; *Salve, salve, divino tesouro*; *Salve Mãe Imaculada*, e a *Ladainha do Sagrado Coração de Jesus*, esta para coro e solistas. No catálogo das composições de Frei Basílio, conservado pela Editora Vozes, constam 63 obras de sua autoria, incluindo aquela que talvez seja sua principal obra: o manual de cantos sacros *Cecilia*, de 1910 (1ª Edição), obra basilar na música católica brasileira, e que só seria suplantada em 1922, com o lançamento da antológica coleção *Harpa de Sião* (Ed. João Batista Lehmann). Ele foi também um dos mais destacados autores religiosos do Brasil, tornando-se sócio honorário do Instituto Histórico do Rio de Janeiro e recebendo o título de *doutor honoris causa* da Universidade de São Boaventura (EUA). Frei Basílio Röwer morreu em 1956, no Rio de Janeiro.

Como músico afinado com seu tempo, Frei Basílio e toda uma plêiade de compositores e dirigentes de música católica, que tiveram sua formação no final do século XIX, foi grandemente

¹ Grande parte das informações contidas nesta parte do artigo foram extraídas do sítio oficial da Ordem Franciscana no Brasil, <franciscanos.org.br> (acessado em 20/04/2017).

influenciado pelo movimento restauratista que procurou devolver à liturgia um modelo de espiritualidade que acreditava-se perdido, como atesta Duarte (2010, p. 554):

Além de Franceschini, diversos foram cultores da música litúrgica alinhada às propostas restauristas, dos quais destaca-se aqui os frades menores Pedro Sinzig, Basílio Röwer, Bernardino Bortolotti e Romano Koepe, padre João Batista Lehmann, Maximiliano Helmann e Henrique Oswald, cada qual aplicando às limitações impostas pelo *Motu Proprio* soluções estilísticas particulares.

O movimento de restauração da música sacra no final do século XIX estava inserido num movimento maior de Romanização das práticas religiosas em todo o mundo. Este “*esforço de romanização*” visava “*retomar as determinações do Concílio de Trento (1545-1563), reforçar a estrutura hierárquica da Igreja, revigorar o trabalho missionário, moralizar o clero e diminuir o poder das irmandades leigas.*” (HERMANN, 2003, p. 124; Apud GOLDBERG, 2016, p. 6). O *Motu Proprio* do Papa Pio X (1903) oficializou as mudanças na música de uso litúrgico, adequando-a ao desejo de manter e promover o decoro na Casa de Deus (SOBRE MÚSICA SACRA, acesso em 30/06/2017). A compreensão da simplicidade das obras do Frei Basílio Röwer é possível se estas estiverem inseridas dentro desse contexto maior.

Ramalhete Seraphico

Na tradição católica, um ramalhete espiritual é o conjunto de orações, boas obras e sacrifícios que é ofertado pelo fiel a Deus, a Jesus, a Maria ou a algum dos santos. Caracteriza-se, frequentemente, pela confecção cuidadosa de cadernetas, nas quais tudo isso é registrado. O *Ramalhete Seraphico*, Op. 32, do Frei Basílio Röwer, é um conjunto formado por três hinos a São Francisco, um em Latim e dois em Português: *Decus morum*; *Exultai, Francisco, na glória* e *Francisco, meigo santo*; por um moteto: *Franciscus pauper et humilis*; e por duas as antífonas e um salmo para o *Trânsito do Seráfico Pai* (São Francisco): *O Sanctissima anima*; *Voce mea ad Dominum clamavi* (Salmo 142), *Salve Sancte Pater*; há ainda um *Oremus*, para finalizar. A obra foi composta para duas vozes iguais, com acompanhamento de órgão ou harmônio, sendo publicada por uma das mais antigas casas editoriais religiosas do Brasil, e ainda em funcionamento, com mais de 100 anos de atuação: a Editora Vozes, também conhecida como Vozes de Petrópolis.

Uma cópia impressa desta obra (grade), publicada em 1926 (2ª edição, aumentada), foi encontrada no acervo do Colégio Santa Clara. Está encapada com papel madeira e figura entre as mais antigas obras do acervo. Junto a ela estava a parte vocal impressa, com suas folhas bastante gastas e unidas por fita adesiva, demonstrando um intenso manuseio. Há também um manuscrito sem data das partes vocais do primeiro hino *Decus Morum*, além de outra cópia manuscrita do hino *São Francisco, meigo Santo*, e, na mesma cópia, a parte da primeira voz do primeiro hino do *Ramalhete*. Essas últimas cópias manuscritas, em especial, possuem uma notação característica antiga, com a cabeça de nota inclinada transversalmente para a esquerda. A ortografia segue regras do período de publicação e foi utilizada uma caneta tinteiro, o que é atestado também pelo decaimento da tinta. (Figura 1) Estes fatos remetem à escrita produzida por copistas da segunda metade do século XIX e início do século XX, como verificado em acervos de diversas partes do país. Portanto, é possível supor que estas cópias foram produzidas ainda na década de 1920, o que permite conjecturar que a partitura original foi adquirida logo após sua publicação, poucos anos após a chegada das irmãs a Campinas.

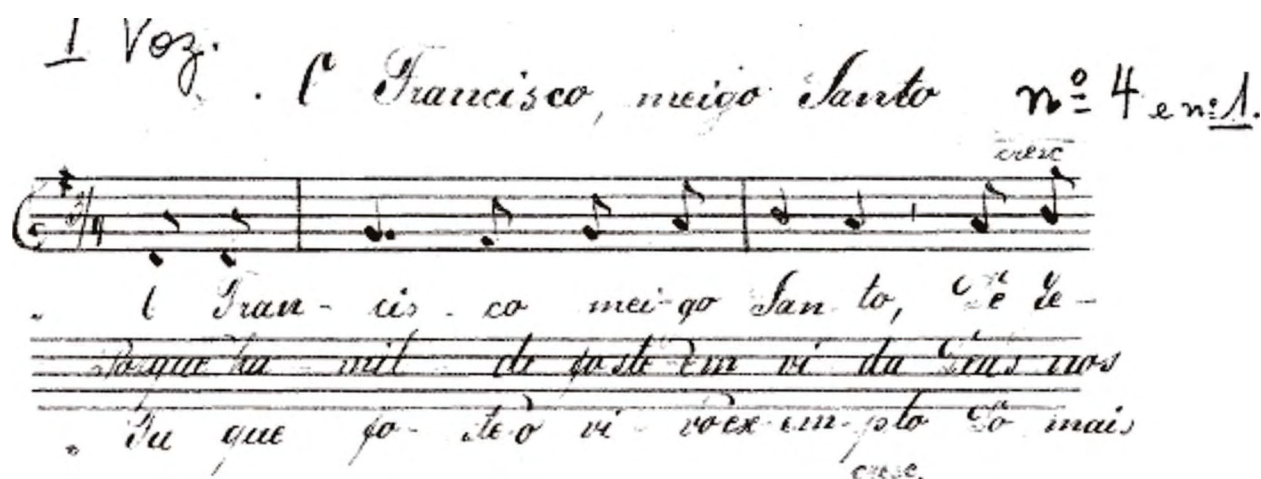


Figura 1: Cópia manuscrita das partes vocais do Hino São Francisco, meigo e Santo, de Frei Basílio Röwer.

Foi encontrada também uma cópia do terceiro hino, *Exultae, Francisco, na glória*, (1ª voz) (Figura 2), em escrita mais moderna e feito com uma esferográfica de tinta azul. É este o único manuscrito com datação (01/08/1958).

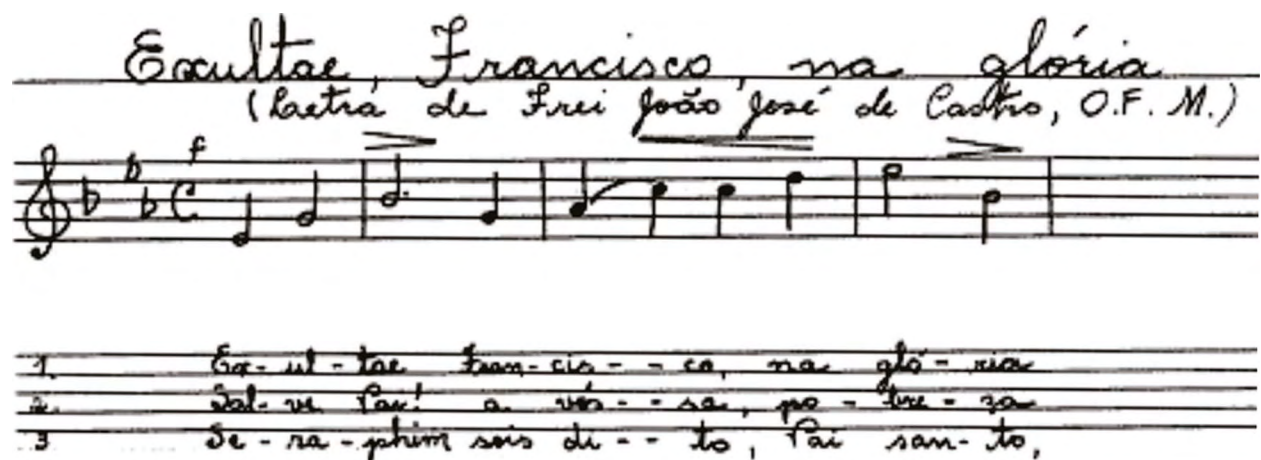


Figura 2: Parte vocal (1ª voz) da cópia manuscrita da parte vocal do hino *Exultae, Francisco, na glória*, única com datação (01/08/1958).

E, finalmente, temos uma folha de tamanho aproximado da moderna padronização A4, dobrada ao meio, utilizada como pasta para cópias datilografadas (originais e carbonos), somente da letra do hino *Exultae, Francisco, na glória*, recortadas em tamanho pequeno. Na “capa” do volume, consta um número 03 escrito a lápis vermelho, sugerindo a existência de outros volumes semelhantes. O exame deste material datilografado revelou 14 folhas, sendo 4 originais e 10 cópias carbono. Os originais diferem uns dos outros por pequenas diferenças na digitação, que foram repassadas para suas respectivas reproduções em carbono.

A primeira peça, *Decus Morum*, tem forma estrófica, escrita para duas vozes iguais e acompanhamento de órgão ou harmônio, este fazendo um pequeno prelúdio de quatro compassos, apresentando os motivos da peça. A parte vocal começa em uníssono nos quatro compassos seguintes, com melodia simples e extensão curta (C#3-A3), remetendo às características do cantochão. Em seguida, temos um pequeno trecho de dueto solo (dois compassos) aumentando a extensão das vozes (1ª voz F#3-D4 e 2ª voz D3-A3) e apresentado contraponto rítmico entre as vozes. O coro retoma com independência melódica entre as vozes, com entradas imitativas e contraponto rítmico e melódico. No acompanhamento, temos uma escrita coral a quatro vozes e contrapontada, como recomenda o *Motu Proprio*:

Posto que a música própria da Igreja é a música meramente vocal, contudo também se permite a música com acompanhamento de órgão. (...) Como o canto tem de ouvir-se sempre, o órgão e os instrumentos devem simplesmente sustentá-lo, e nunca encobri-lo. Não é permitido antepor ao canto extensos prelúdios, ou interrompê-lo com peças de interlúdios. O som do órgão, nos acompanhamentos do canto, nos prelúdios, interlúdios e outras passagens semelhantes, não só deve ser de harmonia com a própria natureza de tal instrumento, isto é, grave, mas deve ainda participar de todas as qualidades que tem a verdadeira música sacra, acima mencionadas. (SOBRE MÚSICA SACRA, acesso em 30/06/2017)

I. Decus morum

Preludio



Moderato
mf Coro



1. De - cus mo - rum, dux Mi - no - rum Fran - ci - seus te - nens præ - mi - um,
2. Dem - ptum so - lo, da - tum po - lo, Sig - no - rum pro - bant o - pe - ra,
3. Hunc se - quan - tur, huic jun - gan - tur Qui ex Æ - gy - pto e - xe - unt:
4. Est dux fi - dus, cla - rum si - dus: Du - cit re - lu - cet de - vi - a

1. Chri - - - sti Re - dem - - ptor
2. Æ - ter - - - na Chri - - - sti
3. Ve - ril - - - la Re - - - gis
4. Be - a - - - ta no - - - bis

Soli mf *Coro* *f*

1. In te vi - te da - tur vi - tæ, Chri - - - sti Re - dem - - ptor
2. Er - go vi - vit, nam ad - i - vit Æ - - - ter - - - na Chri - - - sti
3. In quo du - co, cla - ra lu - ce, Ve - - - ril - - - la Re - - - gis
4. De - vi - tan - do, de - mon - stran - do Be - - - a - - - ta no - - - bis

— 8 —

Figura 3: Primeira página do 1º Hino do *Ramalhete Seráfico*, Op. 32.

A segunda peça, *Franciscus Pauper et humilis*, exalta as principais virtudes de São Francisco: a pobreza e a humildade. Da mesma forma que a primeira peça, esta se inicia com um pequeno prelúdio no acompanhamento, desta vez com seis compassos, que apresenta elementos motivicos que serão ouvidos quando as vozes iniciarem o canto. Seguindo a ideia do cantochão, o coro inicia com uma extensão curta também, mas agora a duas vozes. Em seguida, temos um solo para segunda voz, um pouco mais longo que o da primeira peça (quatro compassos). O coro retoma com entradas imitativas, alternando movimentos contrários e paralelos nos inícios de cada frase. A extensão vocal já é um pouco mais ampliada, com a primeira voz chegando ao F4. Toda a escrita é contrapontada, com independência textual, ou seja, cantam o mesmo texto, mas em momentos diferentes, encontrando-se apenas em cadências.

2. Franciscus pauper et humilis

Preludio

mf
Fran - ci - seus pau - per et hu - mi -

Soli
- lia, Fran - ci - seus pau - per et hu - mi -

Coro f Fran - ci - seus *dim. molto*
- lia, Fran - ci - seus pau - per et

cresc.

- 5 -

Figura 4: Primeira página do 2º Hino do *Ramalhete Seráfico*, Op. 32.

A ATIVIDADE CORAL DO COLÉGIO: MEADOS DA DÉCADA DE 20 A 1958

Boa parte do acervo de partituras do Colégio Santa Clara é composta de obras para duas ou três vozes iguais. Com base em fontes pesquisadas, no começo de sua história, o Colégio Santa Clara era uma escola para meninas. Por isto, a maior parte da sua história coral foi marcada pela existência de coros de vozes femininas. Esta circunstância prática e que não era incomum em instituições religiosas ou de ensino voltadas para a mulher, representava uma exceção às instruções específicas do *Motu Proprio* quanto à composição do coro litúrgico:

Finalmente, não se admitam a fazer parte da capela musical senão homens de conhecida piedade e probidade de vida, os quais, com a sua devota e modesta atitude, durante as funções litúrgicas, se mostrem dignos do santo ofício que exercem. Será, além disso, conveniente que os cantores, enquanto cantam na igreja, vistam hábito eclesiástico e sobrepeliz e que, se o coro estiver muito exposto à vista do público, seja resguardado por grades. (SOBRE MÚSICA SACRA, acesso em 30/06/2017)

O coro poderia ser composto pelas meninas do ensino básico, pelas normalistas, jovens estas com vozes um pouco mais maduras e já com experiência no canto coral – caso tivessem iniciado sua formação escolar no próprio colégio –, e pelas irmãs/professoras. De maneira geral, em vista do número de múltiplas cópias encontradas, não apenas as do *Ramalhete Seraphico*, mas também de várias outras obras do acervo, o coro devia ter em torno de vinte cantoras. A presença do volume de cópias datilografadas e sem data pode servir, também, como indicativo de que o coro, em determinado período, tornou-se mais heterogêneo, incluindo alunas ou membros da comunidade que não tinham formação musical².

A análise das obras do acervo tem revelado principalmente peças funcionais para a liturgia católica, como comprovado na análise do *Ramalhete Seraphico*. Todavia, por sua simplicidade e funcionalidade, características do repertório sacro orientado pelos ditames do *Motu Proprio*, e por se tratar de uma instituição de ensino, podemos depreender também um direcionamento pedagógico do repertório, em consonância com o nível musical das alunas do ensino regular: extensão vocal confortável, melodias, ritmos e contraponto sem grandes desafios etc. Em suma, música acessível para um coro iniciante ou de média experiência, tudo isso acompanhado por harmônio, este com uma função que extrapola a de simples acompanhador para criar toda uma atmosfera, além de contribuir certamente para a manutenção da afinação e da unidade do conjunto. De fato, uma parcela diminuta do repertório encontrado no acervo é a *cappella*.

No que tange às características vocais, requeridas por uma apresentação restaurista do *Ramalhete Seraphico*, vozes mais brancas seriam, talvez, as mais numerosas, devido ao número maior de alunas na faixa etária infanto-juvenil, que teriam mais propensão a não usarem vibrato. Este é mais natural nas vozes adultas ou naquelas cultivadas. Ainda assim, a menos que se encontre documentos no acervo relacionados especificamente à prática de performance, não há como definir com precisão sobre como este recurso vocal era administrado pelas irmãs. Provavelmente, seguindo a prática da época (como atestam as inúmeras gravações corais do período) o vibrato era permitido nas vozes maduras no trabalho de coro, ainda que com parcimônia, quando não compromettesse aspectos da performance como timbre, articulação e clareza da dicção.

A cópia manuscrita da parte vocal (1ª voz) do hino *Exultae, Francisco, na glória*, datada de 01/08/1958, antecede o dia de comemoração de Santa Clara, padroeira da congregação, 11 de

² Há também a hipótese que estas cópias foram confeccionadas em período pós Concílio Vaticano II, o que coincidiu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, e com o fim do ensino obrigatório de canto orfeônico nas escolas.

agosto. Assim, pode-se supor que tal cópia foi feita para as celebrações daquele ano. As cópias datilografadas somente com a letra do mesmo hino nos fazem conjecturar algumas possibilidades: a participação de leigos no coro, no que tange à leitura musical; a familiaridade com o repertório dispensava o uso de partituras; a facilidade de se produzir cópias em série de partes datilografadas em virtude do mecanismo de cópias em carbono; etc.

Em suma, o trabalho coral do Colégio Santa Clara foi documentadamente intenso, como atesta o acervo musical da instituição. Como exemplo dessa atividade, sabe-se que a obra *Ramalhete Seraphico*, Op. 32, de Frei Basílio Röwer foi executada em diversas ocasiões, desde a década de 1920 até, pelo menos, agosto de 1958, o que é atestado pelo estado de manuseio do material e pelas suas múltiplas cópias encontradas. Por estar esta pesquisa em seus estágios iniciais, é possível saber o que era cantado, mas ainda é impreciso saber exatamente como era executado este canto, o que requer a continuidade e o aprofundamento da investigação do acervo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Maria Celeste (Irmã); SILVA, Rosina David Martins da. *Egressas(os) do Colégio Santa Clara que se destacaram na vida profissional*. Goiânia: Scala, 2011.

_____. *História da Congregação das Irmãs Franciscanas da Ação Pastoral*. Volume 1. Goiânia: Colégio Santa Clara, 1988.

BORGES, Maria Helena Jayme. *A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)*. Goiânia: FUNAPE, 1999.

Crônicas dos Padres Redentoristas de Campinas: 1908 a 1965 [transcrição digitada dos originais]. São Paulo: Santuário de Aparecida, 1984.

DUARTE, Fernando Lacerda Simões. Música e Ultramontanismo: Uma Configuração “Moderna” da Polifonia nas Missas de Furio Franceschini? In: I Simpósio de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM). 1, 2010. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. P 549-559.

GOLDBERG, Luiz Guilherme. Alberto Nepomuceno e a Missa de Santa Cecília de José Maurício Nunes Garcia. In: CASTAGNA, Paulo (Org.). ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA: Perspectivas metodológicas no estudo do patrimônio arquivístico-musical Brasileiro, 6., 2004, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-Música, 2006.p. 138-173.

MENEZES, Áurea Cordeiro (Irmã). *O Colégio Santa Clara e sua Influência Educacional em Goiás*. Goiânia: UNIGRAF, 1981.

PINA FILHO, Braz Wilson Pompeu de. *A memória musical de Goiânia*. Goiânia: Kelps, 2002.

RÖWER, Basílio. *Ramalhete Seraphico, op. 32*. 2. ed. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1926.

SCHAETTE, Estanislau. *Frei Basílio Röwer*. Disponível em: <http://www.franciscanos.org.br/?page_id=951>. Acessado em: 20/04/2017.

SOBRE MÚSICA SACRA. *Motu proprio Tra le sollecitudini*. 22 nov. 1903. Texto em português. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19031122_sollecitudini_po.html>. Acesso em: 30 de junho de 2017.

SINZIG, P.; RÖWER, B. *Cecilia: Manual de Cânticos Sacros*. 4. ed. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1917.

SINZIG, P.; RÖWER, B. *Acompanhamento de órgão ou de harmonium para Cecilia: manual de cânticos sacros*. 2. ed. Petrópolis: Escola Gratuita São José, 1910.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

**DIÁLOGOS EM PESQUISA EM MÚSICA NO
LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA**Tainá Maria Magalhaes Façanha (UFPA)
magalhaesfacanha@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em um relato de experiência a partir das participações da autora em atividades de pesquisa em música desenvolvidas no Laboratório de Etnomusicologia da UFPA, entre o ano de 2015 e início de 2017, sendo estas: os projetos “Memória do IECG: 120 anos de história”, “Memórias de Professores de Arte/Música: concepções, objetivos e ‘estratégia’ na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém - PA.”, “Mãos que tocam: Dóris Azevedo e o ensino de piano em Belém do Pará:” e a experiência no estágio supervisionado realizado no laboratório. Para tanto, foram explanados os objetivos, metodologias e diálogos epistemológicos dos projetos e, assim como, destacou-se, pontualmente, a importância dos diálogos estabelecidos para fortalecimento da Educação Musical e a Etnomusicologia, que vem sendo fundamental para formação docente e epistemológica na licenciatura em música da UFPA e PPGArtes UFPA. Por fim, evidenciou-se as produções no LabEtno, assim como publicações que foram realizadas posteriormente ao desenvolvimento dos projetos, um dos principais expoentes do laboratório.

Palavras-chave: LabEtno UFPA; Diálogo em pesquisa em música; PPGArtes UFPA.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em música no Estado do Pará vem sendo desenvolvida, principalmente, no programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará - PPGArtes UFPA, que teve sua primeira turma de mestrado em 2009 e, atualmente, no segundo semestre de do ano de 2016 a primeira turma de doutorado.

Nesse cenário, pode-se verificar que a cidade de Belém, assim como os demais municípios, abriga músicos em diversos níveis de formação e atuação, apresentando uma demanda muito grande para o atual mercado de trabalho e formação. Aproximadamente, existem em formação de nível técnico o Instituto Estadual Carlos Gomes - IECG e a Escola de Música da UFPA - EMUFPA; em nível superior três cursos de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (em Belém, Vigia e Santarém), um curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Belém - UFPA, o curso de Bacharelado em Música do IECG e, além destes, o PAFOR que vem sendo desenvolvidos na UEPA e UFPA; além disso, pode-se contar com a Fundação Amazônica de Música, escolas de música particulares e bandas de fanfarras dos interiores do estado, que contribuem para a formação de muitos músicos no estado.

O PPGArtes UFPA recebe pesquisadores de diversas linguagens artísticas, como artes visuais, teatro, dança e música, atualmente pode-se perceber, também, que muitos pesquisadores veem das áreas de comunicação, letras e designer. Dessa forma, esse PPG vem sendo fundamental para construção da pesquisa em artes no estado do Pará, neste artigo enfocando especificamente a área da música.

Neste contexto, as pesquisas são desenvolvidas, principalmente, nas linhas de pesquisa 2 Teorias e Interfaces Epistêmicas em Arte¹ e 3 História, Crítica e Educação em Artes² (na atual estrutura do programa), nas áreas, de maneira geral, de Historicidade, de Etnomusicologia, de Educação Musical e de Educação Inclusiva. Existe uma linha de pesquisa de poética, que consiste em basicamente nos estudos dos processos artísticos, mas que não há nenhum professor da área de música atuando nessa linha.

Ainda neste sentido, vem recebendo alunos dos cursos de Licenciatura em Música da UFPA e UEPA e do Bacharelado em Música, que durante determinado tempo era vinculado à UEPA e, atualmente, vinculado ao Instituto Estadual Carlos Gomes. Assim, o Estado do Pará e, especificamente, a capital Belém vem sendo palco de possibilidades para diversas pesquisas em Música.

Desde a conclusão da primeira turma a última que concluiu, 2011-2016, foram publicadas 34 pesquisas na área de música dentre as 156 monografias desenvolvidas no PPGArtes UFPA. Podendo-se verificar essa estatística no gráfico abaixo, onde relaciona-se a quantidade de dissertações de mestrado publicadas, em cada ano no PPGArtes UFPA, e quantas são da área de música.

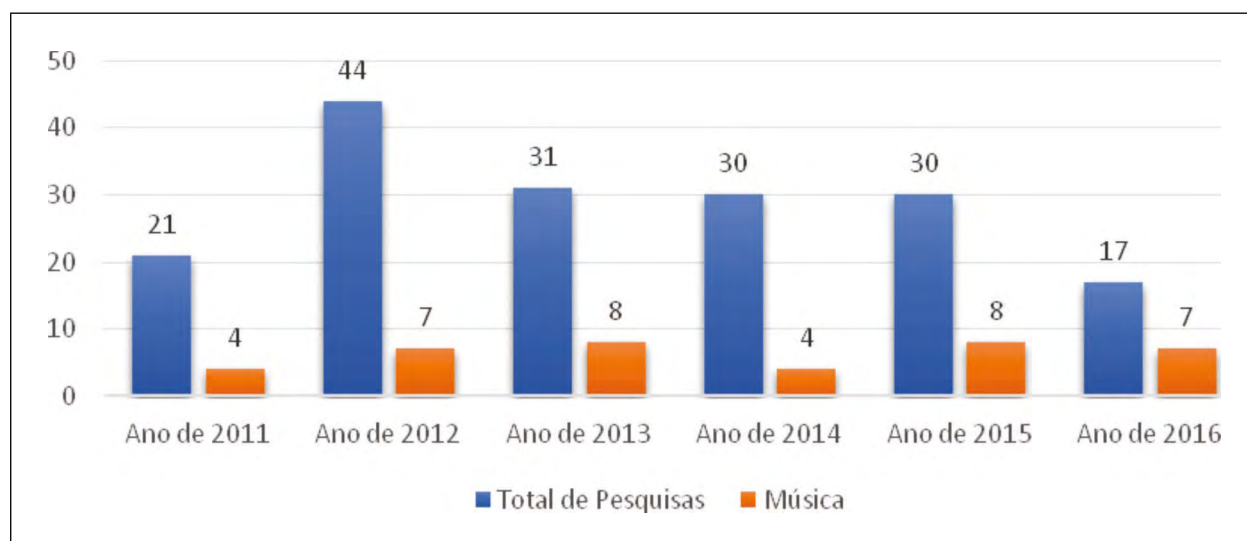


Gráfico: Quantitativo de pesquisas em Música no PPGArtes UFPA (2011-2016)

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados de 2017 - site do PPGArtes UFPA.

¹ “É dedicada à pesquisa teórica sobre artes e interfaces epistêmicas entre artes e outras áreas do conhecimento (como as ciências, a filosofia e a antropologia, por exemplo). Autores focados nos trânsitos entre áreas de conhecimento constituem embasamento importante (mas não exclusivo) nesta linha. São abordados: estudos sobre teorias do conhecimento nas artes e suas perspectivas epistêmicas em conexões Inter e transdisciplinares com outras áreas do conhecimento. Contribuições das práticas e modalidades dos saberes em arte nas interfaces entre o local e o global e no diálogo entre culturas..” (<http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa> acesso em 19 de fev. de 2017)

² “É dedicada à pesquisa teórico-aplicada de/sobre artes em relação com as disciplinas que tradicionalmente são consideradas como do campo da arte em comum com outros campos do conhecimento (como história da arte, crítica de arte e arte/educação). Autores dedicados a estas subáreas de conhecimento constituem embasamento importante (mas não exclusivo) nesta linha. São abordados: estudos teórico aplicados sobre modalidades de expressão, métodos e práticas artísticas na história, na crítica e na educação, considerando seus respectivos aspectos disciplinares, inter e transdisciplinares.” (<http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa> acesso em 19 de fev. de 2017)

Cabe elucidar que o PPGArtes UFPA atende alunos do Mestrado Profissional em Artes - PROFArtes, que é desenvolvido a partir de uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, totalizando 7 pesquisas concluídas na área de música dentre 15 concluintes desse programa em sua primeira turma no ano de 2016, entretanto por não haver dados mais específicos, tanto no site do PPGArtes UFPA quanto no site do PROFArtes, não foi possível somar a este montante o total de trabalhos. Além disso, das cinco pesquisas de pós-doutorados desenvolvidas no âmbito do programa duas são da área de Etnomusicologia.

As pesquisas desenvolvidas no PPGArtes UFPA, assim como as do PROFArtes, são desenvolvidas, principalmente, na área de Educação Musical em escolas especializadas no tange a suas práticas educacionais e historicidade; Educação Musical na educação básica quanto a formação de professores, práticas de ensino, articulação entre ensino e uso de tecnologias; Educação Musical Inclusiva com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, com crianças Autistas, com crianças disléxicas, com crianças com Síndrome de Dwon; pesquisa em Etnomusicologia, sobre práticas musicais, sobre mudança musical, pesquisas etnográficas relacionadas a vertentes religiosas etc.

Ligados ao programa, destaca-se a atuação de três grupos de pesquisas na área de música, nos quais são desenvolvidas as pesquisas dos mestrados, assim como projetos de pesquisas diversos ligados à área de atuação dos pesquisadores. São estes: Grupo de Estudos Sobre a Música no Pará [GEMPA] coordenado pela Profa. Dra. Sonia Maria Moraes Chada, Grupo de Pesquisa em Educação Musical na Amazônia coordenado pela Profa. Dra. Lia Braga Vieira e o Grupo de Pesquisa Música e Identidade na Amazônia coordenado pelas Profa. Dra. Liliam Cristina Barros Cohen e Profa. Dra. Sonia Maria Moraes Chada. O GEMPA e o GPMIA, funcionam no Laboratório de Etnomusicologia da UFPA - LabEtno UFPA que:

[...] têm como principal objetivo fomentar e produzir conhecimento sobre as diversas práticas musicais existentes na região Amazônica. Tal iniciativa constitui um reforço aos cursos de graduação e pós-graduação e ao GPMIA e ao GEMPA. Atualmente os grupos congregam estudantes de graduação e mestrado e, docentes em processo qualificativo em mestrado e doutorado, cujas pesquisas estão inscritas nos referidos grupos, ressaltando o caráter aglutinador destes. (Site do LabEtno – acesso em 10 de mar. 2017)

Atualmente aluna do PPGArtes, desenvolvo minha pesquisa de mestrado na área de Educação Musical, especificamente, com formação de professores, intitulada “Memórias de Professores de Arte/Música: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas de educação básica em Belém-PA. Fui apresentada ao Laboratório de Etnomusicologia da UFPA um pouco antes de ingressar no PPGArtes UFPA, por meio de uma parceria com o Laboratório de História Oral em Educação Musical - LabHOEM, coordenado pela Profa. Dra. Lia Braga Vieira.

No contexto, havia uma parceria entre o LabEtno e o Laboratório de História Oral em Educação Musical da UFPA - LabHOE UFPA, através dessa parceria tive meu primeiro contato com uma pesquisa desenvolvida pela Profa. Dra. Liliam Barros que estava à frente do projeto junto ao LabEtno.

Desde esse primeiro contato, e atuação efetiva de trabalho, ao ingresso, como aluna, no PPGArtes fui acolhida e passei a fazer parte do LabEtno, que especificamente, desenvolve pesquisa em Etnomusicologia. Mas que, vem estabelecendo um diálogo importante com as pesquisas desenvolvidas no PPGArtes, aliando não somente a oportunidade de desenvolvimento, mas a possibilidade de interações efetivas entre diversas áreas de concentração da pesquisa em Música.

PROJETOS

Partindo do contexto apresentado, objetiva-se aqui apresentar os projetos e atividades que foram, e ainda são, desenvolvidos no LabEtno. Para tanto, destacam-se três projetos de pesquisas e uma atividade de estágio supervisionado.

Com exceção do estágio supervisionado, os projetos “Memória do IECG: 120 anos de História”, “Memórias de Professores de Arte/Música: concepções, objetivos e ‘estratégia’ na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém-PA.” e “Mãos que tocam: Dóris Azevedo e o ensino de Piano em Belém do Pará.”, são desenvolvidos por meio da pesquisa em História Oral, que tem como base a realização de entrevistas em História Oral.

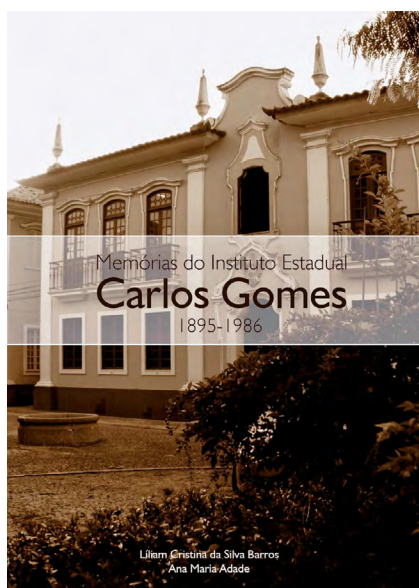
A pesquisa em História Oral é desenvolvida a partir de um projeto que delimita a quem, como e por quê entrevistar, segundo Meihy e Ribeiro (2011) e Meihy e Holanda (2014) pode se desenvolver pesquisa em História Oral de vida, temática e tradição oral. Sendo estes projetos desenvolvidos em História Oral de vida que privilegia as vivências e experiências pessoais do grupo de entrevistados, apresentado detalhes subjetivos que são organizados em ordem cronológica: início, meio e fim. Como destaca Meihy e Ribeiro (2011, p. 84):

A história oral de vida, ao trabalhar com experiência, sugere entendimento do espaço pessoal, subjetivo, e supõe-se que haja um roteiro muito menos factual e mais vinculado a outras alternativas que revelam, por exemplo, as narrativas pessoais através de impressões, medos, sentimentos, sonhos. Com isso, quer-se afirmar que não há necessariamente um caminho obediente à continuidade material dos fatos e, assim, se reconhece na história oral de vida uma história do subjetivo.

Ainda, é possível a partir da história oral de vida desenvolver trabalhos que tangenciam pelas pesquisas que tem foco principal memórias, que no caso são as principais fontes para construção e delimitação das pesquisas que foram e estão sendo realizadas no LabEtno. Sendo pesquisas que tratam de memórias, a partir de narrativas de vida fundamentas em Candau (2012), Halbwachs (1990), Paul Ricouer (2007).

Memórias do IECG: 120 anos de História

Este projeto deriva de um projeto “guarda-chuva” intitulado “Memória Histórica do Instituto Estadual Carlos Gomes”, que é coordenado e desenvolvido pela Profa. Dra. Liliam Barros Cohen desde de 2012. Como primeiro fruto deste trabalho houve o lançamento do livro “Memória do Instituto Estadual Carlos Gomes 1895-1986” que é composto:

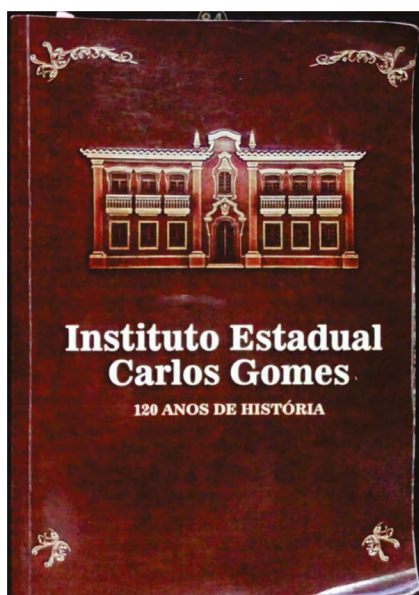


Fotografia 1: Capa do Livro Memória do Instituto Estadual Carlos Gomes 1895-1986

Fonte: Acervo da autora.

Capítulo I - Memória Histórica do Instituto Carlos Gomes (Fac-símile do livro de Vicente Salles); Capítulo II - Memória Histórica do Instituto Estadual Carlos Gomes à época de sua reinauguração (1929-1986) por Lilium Barros; Capítulo III - As condições de criação e funcionamento de um conservatório, por Lia Braga Vieira; Anexos - Que consiste numa cópia digitalizada do livro de José Domingues Brandão, “noções preliminares de harmonia para guia aos estudos dos alunos de 1º e 2º anos”.

Vinculado a este primeiro projeto, o subprojeto “Narrativas de Práticas Musicais e suas relações com a Educação Musical” – ligado ao LabHOEM, coordenado pela Profa. Dra. Lia Braga Vieira – teve como principal objetivo “compreender a história do IECG como um conjunto de histórias que ali se formaram e/ou atuaram até o ano de 2014” (Barros e Vieira, 2015, p. 14). Realizado em parceria entre LabEtno, o LabHOE e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão do Instituto Estadual Carlos Gomes, que resultou na publicação de um livro que retrata a história do IECG a partir de 58 narrativas de professores, sendo lançado no ano de comemoração de 120 anos deste instituto.



Fotografia 2: Capa do livro Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história

Fonte: Acervo da autora.

Para tanto, foi montada uma equipe composta por alunos do PPGArtes ligados ao LabEtno e ao LabHOE e pesquisadores externos da vinculados a Universidade do Estado do Pará. Ao todo participaram do projeto 23 pesquisadores, subdivididos em coordenadores, coautores convidados, pesquisadores coautores, pesquisadores colaboradores e bolsistas PIBIC/UFPA.

O livro está organizado em “À guisa de introdução: a trajetória do projeto ‘memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes’”, que consiste em uma introdução escrita pelas organizadoras do livro, descrevendo o projeto, objetivos, justificativa e metodologia de pesquisa.

Seguindo o capítulo I: “Um momento e um pouco de História”, que traz dois subcapítulos “a medalha comemorativa dos 120 anos do Instituto Estadual Carlos Gomes e algumas das muitas histórias que nos quer contar”, escrito por Habib Fraiha Neto onde descreve os processos de elaboração da medalha e narra um breve histórico do prédio onde é localizado o IECG atualmente. Logo em seguida o subcapítulo “Panorama da história do Instituto Estadual Carlos Gomes”, escrito por José Renato Furtado, Nayane Macedo e Liliam Barros, narra as fases de funcionamento do IECG; contém um apêndice “Uma breve história do ensino de violão no Instituto Estadual Carlos Gomes” escrito por José Antonio Salazar Cano que descreve como foram os processos de inclusão e ensino do violão no IECG.

Por fim, o capítulo III que segundo as autoras é o “coração deste livro” (Barros e Vieira, 2015, p. 16) que traz as “lembranças do cotidiano no Instituto Estadual Carlos Gomes”, subdividido por naipes de instrumentos e canto. Seis narrativas de professores de canto, doze narrativas de professores de cordas dedilhadas e friccionadas, quatro narrativas de professores de percussão, dezoito narrativas de professores de piano, quinze narrativas de professores de sopros entre metais e madeiras em por fim, três narrativas de professores de teoria.

Capítulo forjado a várias mãos, exatamente dez autores, um livro que não finda em si, é uma fonte de pesquisa para várias áreas de música, como história, etnomusicologia, musicologia e, principalmente, educação musical. Contém um rico material em narrativas, que trazem aspectos analíticos que não foram objetivados nesta pesquisa.

Memórias de Professores de Arte/Música: concepções, objetivos e “estratégia” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém-PA

Assim intitulada, minha pesquisa de mestrado, é desenvolvida em parceria com os GEMPA, GPMIA e LabEtno, onde pode-se desfrutar de estrutura física para escrita e equipamentos que auxiliam no desenvolvimento da pesquisa e, também, onde será organizado acervo após finalização do trabalho.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender o sentido do ensino da música em escolas estaduais de educação básica em Belém-PA, a partir de memórias formativas de professores licenciados em Música. Especificamente pretende: analisar as concepções de professores de Arte/Música nas escolas do na Rede Pública Estadual no distrito de Belém-PA; analisar os objetivos estabelecidos por professores de Arte/Música, para educação musical na educação básica; analisar as “estratégias” desenvolvidas por esses professores para efetivação do ensino de música na educação básica; relacionar as concepções, “estratégias” e objetivos eleitos pelo professor de Arte/Música observando as abordagens de educação musical na educação básica.

Para desenvolvimento da pesquisa foram escolhidos dois professores licenciados em música, que atuam em escolas de estaduais em Belém, sendo um com experiência de formação e atuação mais antiga e um com formação e atuação mais recente.

Mãos que tocam: Dóris Azevedo e o ensino de piano em Belém do Pará

Este projeto trata-se de uma pesquisa biográfica, que se encontra em sua fase finalização. Propôs-se aqui realizar pesquisa biográfica sobre a trajetória artística e docente da professora Dóris Azevedo. E, especificamente, registrar os relatos orais das trajetórias de formação e/ou de atuação da professora Dóris Azevedo; transcriber em narrativas os relatos dessas trajetórias, de modo a tornar perceptível o conteúdo e a forma das suas memórias; e, organizar os depoimentos da professora, de modo a flagrar aproximações e distanciamentos, semelhanças e contrastes, harmonias e tensões entre os períodos de sua vida enquanto pianista e docente do IECG e da EMUFPA, quanto ao ensino e demais atividades desenvolvidas.

Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado, apesar de não ser um projeto foi uma atividade essencial no desenvolvimento de pesquisas, consistiu em uma organização do acervo de um projeto desenvolvido a partir de uma atividade de pesquisa realizadas na disciplina de introdução a sociologia da música na licenciatura em música da UFPA, foram organizados em quadros de dados o levantamento, realizado por alunos, de práticas musicais em bairros da grande Belém.

A atividade resultou na organização desses dados do ano de 2010 ao primeiro semestre de 2016, resultando a construção de artigo que analisou e relacionou as informações contida nas pesquisas dos alunos. Possibilitando perceber a quebra de estereótipos das práticas musicais que antes os alunos imaginavam ser as mais predominantes em alguns bairros. Como, por exemplo no bairro do Guamá, o elevado número de lugares que de práticas musicais religiosas quando muitos descreveram imaginar que encontrariam mais tecnobrega.

PROMOVENDO DIÁLOGOS

As possibilidades de experienciar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do LabEtno proporcionaram produções acadêmicas, como um livro publicado, um livro em fase de finalização previsto para ser lançado em junho de 2017, publicações de artigos no congresso da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM nacional 2016, um artigo no Fórum latino americano de educação musical em 2016, um artigo no Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Etnomusicologia - ABET 2016, um artigo na III Jornada de Etnomusicologia do LabEtno UFPA em 2017 e realização de uma palestra no programa Roda de Memória do Museu do Estado do Pará em 2016.

Mas para além disso, permitiu que através da prática da pesquisa em ouvir o outro, sem julgar suas verdades, ressignificar o conceito de música e ensino da música. Podendo entender que há diversidades, no plural como mesmo destaca Queiroz (2015) quando dialoga a respeito de uma abordagem intercultural na educação musical na escola. Entendo que, na contemporaneidade faz-se necessário rever-se para que:

[...] Essas quebras de paradigmas e o desmanche de verdades, que por muito tempo conduziram nossas formas de agir, pensar e educar a sociedade, derrubaram muros, explodiram fronteiras, misturaram insolúveis, remixaram vozes, deram visibilidade insensíveis, nos fizeram perceber que o “outro” pode e deve ser diferente do “eu”, que na e pela diferença podemos redefinir o “nós”. (QUEIROZ, 2015, p. 199)

O laboratório que tem como principal foco as pesquisas em Etnomusicologia tem se configurado como um espaço aberto ao diálogo com pesquisas no âmbito da educação musical em diversos locais, mas principalmente promovendo um olhar etnomusicológico aos pesquisadores que integram esse ambiente.

Um ambiente de pesquisa e formação, que ressignifica os pensamentos da pesquisa em música promovendo um olhar para além das fronteiras disciplinares, um olhar transdisciplinar que no caso desses projetos apresentados transbordou os muros e estabeleceu relação no que tange ao contexto cultural, educacional e social da música em Belém.

Além disso, no âmbito do PPGArtes - UFPA tem se apresentado como espaço que difunde pesquisa e promove eventos importantes para música na região norte, como as Jornadas de Etnomusicologia que já estão em sua terceira edição, o Simpósio Internacional de Música na Amazônia que ocorreu em novembro de 2016 e o encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Etnomusicologia.

No mais, percebo que a partir das pesquisas realizadas nesse espaço forjaram minhas raízes formativas e que constituíram muitas de minhas concepções na pesquisa em música e que há muito mais no “nós” do que no “eu”, que há muito mais culturas onde antes enxergava apenas uma. Um olhar etnomusicológico para pesquisas em música que nunca estão e serão dissociadas de seus contextos culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary. *Tornar-se professore de música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativa de professores*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011

ABREU, Washington Nogueira de. *Concepções dos Educadores Musicais Sobre o Ensino de Música na Educação Básica da Rede Pública Municipal da Cidade do Natal / Rn Natal / Rn 2015*. (Dissertação de Mestrado). Rio Grenade do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

BLACKING, John. *Humanly Organized Sound*. In *How musical is man?* 6. ed. Seattle: University of Washington Press, 2000. p. 3-31.

CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo. Editora Contexto, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006

MEIHY, José Carlos Sebe B. e HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B. e RIBEIRO, L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MERRIAM, Alan P. Social Behavior: The Musician. In: *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.

<http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/pesquisa/grupos-de-pesquisa>>. Acesso em: 13 de mar. de 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidades em Música. In: SILVA, Helena e ZILLE, José (Orgs.). *Musica e Educação: diálogos do som*, v. 2. Barbacena. EdUEMG, 2015.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

MELOPEIA: A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGALeonel Batista Parente (UFG)
parentelleo@gmail.com

Resumo: este artigo é resultado de uma pesquisa realizada a fim de identificar *strictu sensu* o que se entende por melopeia e sua relação com a Tragédia Grega, tendo em vista que as traduções dos textos gregos a definem por música em sentido lato. Para compreender este conceito, colocando-o também no âmbito literário, uma vez que na cultura grega poesia e música sempre estiveram juntas, buscou-se base em autores como Aristóteles, que a despeito de não se deter tanto neste tema, foi quem primeiro trouxe ao mundo ocidental a menção de melopéia dentro de um contexto dramático, afirmando que seu efeito poderia atingir a todos. Aristides Quintilianus, no século III, que de forma sistemática a divide em partes e gêneros, e em Ezra Pound, num contexto literário, que a inclui numa tríade retórica a fim de carregar de energia o texto poético. Concluiu-se que da prática da melopeia e sua revivência com a monodia do século XVI-XVII é que vai surgir a base para um novo gênero de música: a ópera.

Palavras-chave: Tragédia Grega; Melopéia; Ópera.

MELOPEIA E POESIA GREGA

Melopeia, do grego *melopoiía*, é um termo formado a partir contração do substantivo *mélos* e do verbo *poiéo*, que na cultura grega significava compor um poema. *Melos*, por seu turno – em sentido amplo – poderia ser qualquer peça musical, e em sentido estrito, poderia ser um canto ou uma linha melódica instrumental. O termo ficou conhecido no Ocidente por intermédio de Aristóteles (384-322 a.C.) que o cita entre os seis elementos que considerava essenciais na Tragédia Grega, quais sejam enredo, caráter, pensamento, elocução, espetáculo e melopeia (POÉTICA, 1450a, 10).

O conceito de melopeia remonta aos poetas gregos da era Clássica, séculos V-IV a.C., que declamavam suas odes em espaços de caráter público (ágora). Nestas declamações a inflexão vocal era carregada de meliosidade, e, por este justo motivo, tais poetas eram conhecidos como aedos (*aoidós*) e rapsodos (*rhapsōidós*) – de ode (*ōidē*), poesia acompanhada de música. Melopeia, portanto, era o resultado sonoro das odes declamadas pelos aedos e rapsodos, o que implica dizer que a poesia grega não era falada, mas cantada.

Obedecendo à métrica verbal imposta pela melopéia os poetas oralizavam suas récitas sob uma movimentação rítmica e dançante. Desses movimentos, o mais frequente consistia em levantar (*arsis*) e abaixar (*thesis*) sucessivamente o pé. Esse complexo de práticas, que compreendia melodia, ritmo, dicção e dança os gregos chamavam de *mousikē*, cujo sentido estava relacionado com a ideia de arte integral. No universo da *mousikē* a melopeia era apenas uma fração a serviço da forma cantilante das palavras, moldando-se de tempo em tempo de acordo com as inflexões da fala.

No início do século XX, com o advento da poesia vanguardista, Ezra Pound (1885-1972) recorre à concepção de melopeia, colocando-a numa estrutura triádica que engloba melopeia,

fanopeia e logopeia. Essa tríade retórica tinha como finalidade carregar de significado a linguagem poética. Conforme Pound (1990, p. 11), “melopeia é aquela em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta seu significado”. Isso significa usar o som das palavras e o ritmo das frases para gerar uma impressão de música. Na perspectiva poundiana, uma das características da poesia é a estreita relação entre melopeia e significado, isto é, a interação da sonoridade com o sentido. Entretanto, isso não categoriza que se não existir tal afinidade não possa haver discurso poético e nem que, apenas essa característica, define a natureza da poesia. Em Pound a relação entre melopeia e sentido é uma qualidade intrínseca, se não de todos os textos literários, pelo menos de muitos.

Pound considera que a base estrutural da poesia é constituída pela tríade melopeia, fanopeia e logopeia, que pode ser entendida como música, imagem e ideia. Logo, para atingir uma linguagem poética carregada de sentido, deve-se recorrer ao ritmo e ao som: melopeia; à criação de imagens simbólicas: fanopeia, e ao uso de palavras e suas possíveis interpretações: logopeia. Ao entender a melopeia como a musicalidade presente na poesia Pound observa esta se atrofia quando se afasta muito da música. De igual modo, assegura que, na sua concepção, existem três espécies de melopeia, que seria a poesia par ser cantada, a poesia para ser salmodiada e a poesia para ser falada.

MELOPEIA, O MELOS PERFEITO

Em *De Musica* (I, 12), obra que se caracteriza pela divisão de assuntos como ritmo, métrica, escalas, etc., Aristides Quintilianus (séc. III d.C.) afirma que melopeia é o *melos* em estado *kataskeuastikós*: preparado, também entendido como melos perfeito (*teleion melos*). O estado *kataskeuastikós* era um processo de composição que englobava melodia (*melos*), ritmo, metro, dicção, poesia e dança cujo resultado era aquilo que se entendia por melopeia ou melos perfeito. Conforme Quintilianus, para se chegar a esse resultado

[...] é necessário que melodia, ritmo e dicção sejam considerados [...]. No caso da melodia, certo som simplesmente. No caso do ritmo, o movimento do som, e no caso da dicção, o metro. Os elementos necessários para o melos perfeito são: o movimento, tanto do som quanto do corpo, os cronoi [unidades individuais de tempo] e o ritmo, com base nos cronoi. (de musica I. 5.4-10)

Em *De Musica*, Quintilianus classifica três gêneros de melopeia: ditirâmbica, nômica e trágica. A ditirâmbica refere-se ao canto dedicado a Dioniso; a nômica ao canto dedicado a Apollo e a trágica refere-se à música da Tragédia. Dentro desses três gêneros há ainda três subgêneros: erótico, cômico e panegírico. Segundo sua forma estrutural, cada um dos três gêneros de melopeia pode ser dividido em três partes: escolha (*lēpsis*); mistura (*mixis*) e uso (*chrēsis*).

Escolha – diz respeito como se decide quanto ao uso correto das escalas (modos) e da posição da voz. Mistura – envolve o arranjo das notas musicais, posição das vozes e escalas. Uso – compreende as três seguintes ações: condução (*agōgē*), sucessão (*plokē*) e repetição (*petteia*). Condução – a melodia move para cima ou para baixo por notas consecutivas. Sucessão – as notas descrevem uma sequência de intervalos paralelos movendo-se para baixo ou para cima num movimento giratório envolvendo deslocamento entre tetracordes conjuntos e disjuntos. Repetição – selecionam-se quais notas devem ser usadas, e quantas vezes, bem como qual nota específica deve ser prolongada.

Quanto à posição da voz (mistura), Quintilianus salienta que se utilizavam normalmente as regiões grave, média e aguda, acomodando-se as vozes, ou diferentes partes de uma escala (modo), de acordo com o texto poético. O critério de escolha para cada região era segundo o caráter (*ethos*) pretendido. Quanto à sonoridade, esta se diferenciava de acordo com a posição que cada nota ocupava na escala, havendo notas masculinas, femininas e neutras. Masculinas eram as notas graves, femininas as agudas e neutras as intermediárias. O uso de notas particulares determinaria o caráter (*ethos*) da melopeia, que poderia ser altivo (*Diastaltikón*), depressivo (*Sistaltikón*) e calmo (*Esyschastikón*).

O altivo exprimia o sentido de grandeza, virilidade, elevação e ações heróicas. De acordo com Quintilianus, este era o *ethos* das melopeias trágicas. O depressivo evocava desânimo e devassidão; adequado para lamentações, erotismo e empregado nas melopeias ditirâmicas (Dionísio). O calmo trazia quietude e paz; adequado para hinos e empregado nas melopeias nômicas (Apollo).

Os escólios de Aristides Quintilianus acerca da melopeia ocorrem no século III da Era Cristã; todavia, a época de sua maior desenvoltura, foi aquela das Grandes Dionísias – século IV a.C. –, quando eram frequentes nas Tragédias, principalmente com os três grandes trágicos Esquilo, Sófocles e Eurípedes (Poética, 1449a, 15). Assim, pela menção de Aristóteles em *Poética*, que se refere a esta época, sabe-se que a melopeia foi a música da Tragédia Grega; e, pelas explicações de Quintilianus, percebe-se que ela se emoldura num processo de composição, que pode ter sido um dos primeiros processos que envolveu música e drama de uma forma mais elaborada e pensada.

MELOPEIA, A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGA

É, portanto, necessário que sejam seis as partes da Tragédia que constituam a sua qualidade: mito, caráter, elocução, pensamento, espetáculo e melopeia. (...) Por elocução entendo a mesma composição métrica, e por melopeia, aquilo cujo efeito a todos é manifesto. (POÉTICA, 1449b, 35; 1450a,10)

A menção de Aristóteles em *Poética* (1450a10) remete à *Política* (1340b 19-20), quando diz que a música possui um prazer natural que se manifesta a toda idade e a todo caráter, de forma a despertar diferentes tipos de sentimentos num estado que engloba sensações de amor e ódio; brandura e bravura e todos os opostos, assim como outras qualidades morais. No contexto trágico, pode ser que Aristóteles esteja tentando dizer que o efeito da melopeia tinha influxo de suscitar os mesmos sentimentos descritos em *Política* (1340b 19-20).

(...) nas próprias harmonias [escalas] há imitações de disposições morais. E isso é claro, na medida em que se caracterizam por não serem todas de natureza idêntica; quem as escuta reage modo distinto em relação a cada uma delas. Com efeito, umas deixam-nos mais melancólicos e graves, como acontece com a mixolídia; outras enfraquecem o espírito, como as lânguidas; outras incutem um estado de espírito intermédio e circunspecto como parece ser prerrogativa da harmonia dórica, porquanto já a frígia induz o entusiasmo.

Pelo seu posicionamento, nota-se que na Tragédia Aristóteles tinha a melopeia como um elemento de valor expressivo, representante de um todo estético. É que observa Freire (1978) ao mencionar que

(...) do ponto de vista da encenação Aristóteles considerava a melopeia ou *composição musical* como o mais importante dos adereços da tragédia [...]. Considerava as partes corais só quanto à 'composição musical' (melopeia) [...]. A sua intenção parece ser recordar aos dramaturgos do seu tempo, a importância do coro perante o público [...]. (freire, 1978, p. 147, grifo)

E é justamente no coro que a melopeia incide enquanto música da Tragédia. Como ocorre em toda a música grega, do século V a.C. os coros trágicos cantavam sempre em uníssono, com uma nota para cada sílaba e acompanhado pela cítara e pelo *aulos*. Nas encenações, esses instrumentos às vezes tocavam em uníssono com os membros do coro, que se extenuavam e jejuavam durante o treino de suas vozes para uma boa apresentação nos teatros (LEIS,).

Certos tipos de melodias eram mais apropriados para acompanhar determinadas cenas, assim como certos tipos de danças e gestos acompanhavam determinadas melodias para produzir efeitos precisos. Alguns modos eram usados em momentos específicos, o dórico geralmente era empregado em versos majestáticos e o mixolídio em lamentações e em diálogos entre o coro e o solista. Pequenas partes solo eram às vezes dedicadas aos membros do coro, e, em alguns casos, cantavam-se trechos recorrentes, retornando várias vezes a um mesmo ponto, como um *ritornello* (PINTACUDA, 1978).

O próprio poeta se encarregava de compor a melopeia e ensiná-la oralmente ensinar aos coristas. Esta não tinha uma notação precisa e definida, mas apenas algumas poucas indicações de inflexão vocal. Quase sempre se empregavam *nomos* – espécie de canto com escala e ritmo predeterminados – na composição da melopeia, embora em certas ocasiões novas melodias fossem compostas.

Conforme menciona Mario Pintacuda (1978), em *La Musica Nella Tragedia Greca*, a melopeia sublinhava momentos acalorados e patéticos, contribuindo para se chegar ao prazer artístico. Na maioria das vezes, usava-se o metro jâmbico, que, segundo Aristóteles, era o que mais se conformava ao ritmo natural da língua grega (Poética, 1449a, 15). Não obstante, também havia uma forma de acompanhamento instrumental chamada *parakataloghē*: voz acompanhada exclusivamente pelo *aulos*. A *parakataloghē* caracterizava-se pela ênfase rítmica e pela quase ausência de melodia, além de possuir uma grande eficácia cênica em virtude da tensão que provocava no público. Foi a forma predileta de Esquilo (PINTACUDA, 1978).

Pintacuda confirma que na construção da melopeia era frequente o uso de *nomos*, que possuíam a característica particular de serem cantados em registro agudo, sendo, portanto, de difícil entonação. Em *Agamenon*, de Esquilo, pode-se observar o emprego do *nomos orthios* – no diálogo entre Cassandra e o coro – e o caso dos *nomos beotico*, usado em uma provável tragédia de Sófocles.

Ainda informa Pintacuda que em diversas tragédias havia o canto *iálemoi*, um canto fúnebre e lamentoso que frequentemente era acompanhado de violenta manifestação de dor. Geralmente neste canto o grito lamentoso, *alilon*, era repetido duas vezes. Em *Orestes*, de Eurípedes, o *ailion* aparece durante o curso de uma longa melodia no modo frígio. As expressões encontradas no transcurso da melopeia no contexto trágico revelam-na como a mais forte expressão de sentimentos manifesta nas transições psicológicas dos expectadores.

DA MELOPEIA À MONODIA

No final do século XVI, na tentativa de reagir contra a complexidade e a obscuridade da polifonia, que havia invadido a Itália no início do século; e, diante de um profundo sentimento de melodia como constituinte da essência da música, um grupo de músicos poetas e humanistas conhecido como Camerata tenta mais uma vez fazer soar a música grega, perdida há séculos. Entendendo a melopeia como a música da Tragédia, os membros da Camerata tentam reviver sua prática monódica tal como era no drama grego do século V a.C.

A tragédia grega foi inteiramente cantada. De todos os homens cultos do século XVI, o frei Patrizi demonstrou esta verdade da melhor maneira e determinou o caráter da antiga melopeia dos gregos. Vincenzo Galilei, Girolamo Mei, o Conde Bardi, e Jacopo Corsi, todos os poetas e músicos, escreveram ensaios sobre essa forma de melodia. (The Armonicon, 1826, p. 61)

De fato a dramaturgia grega serviu de molde para a Camerata na empresa de produzir um novo estilo de música. Nessa perspectiva, os Florentinos acreditavam estar renovando a prática musical da Grécia Antiga e que, fazendo isso, estariam realizando algo que fosse revolucionariamente importante no campo da música e da arte dramática (GROUT; WILLIAM, 2003)

O interesse pela música grega esteve mais intimamente ligado ao professor da Universidade de Florença, Piero Vettori (1499-1585), e seu aluno Girolamo Mei (1519-1594). Em vez de recorrer a traduções latinas, Vettori e Mei fazem sua própria tradução dos manuscritos gregos de forma que os membros da Camerata passam a ler os textos extraídos diretamente da fonte original.

O estilo musical que se desenvolve com base nestas traduções foi chamado posteriormente de monodia por Giovanni Battista Doni e consistia numa única linha vocal sustentada por uma linha de baixo instrumental. A partir dos anos 1590 a monodia passa a se configurar como um relevante veículo de expressão dramática, notadamente nas mãos de Jacopo Peri.

Em 1597, a partir do texto de Ottavio Rinuccini, Peri compõe *Dafne*, drama inteiramente cantado em estilo monódico, á guisa da melopeia grega. O experimento de Peri foi apresentado diante de um pequeno público de aristocratas, sendo este a primeira criação dentro de um gênero que acabava de surgir, diga-se, ópera. Posteriormente, Peri explicou que seu experimento pretendia colocar em prática os ideais humanísticos sobre a música. Por essa razão foi inteiramente cantado, numa tentativa de imitar o que ele acreditava ter sido a Tragédia Grega (GROUT; WILLIAM, 2003).

A partir daí a monodia passa a ser a grande novidade da então nascente era Barroca. Ela se descreve, nas palavras do próprio Jacopo Peri como “*imitare col canto chi parla*”, isto é, imitar a fala no canto (RANDEL, 1969, p. 526). Seu ritmo é declamatório, seguindo os padrões do texto, frequentemente declamando várias palavras em uma mesma tonalidade. É uma fiel adesão aos ritmos naturais, acentos e inflexões do texto e desenvolvimento e transformação envolve a ênfase no recitativo, componente central das primeiras óperas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monodia, que havia sido a novidade na forma de composição, foi se desgastando pelo seu estilo monótono. Por isso Giovane Battista Doni, conhecido crítico de ópera do século XVII, propõe a utilização de árias e coros a fim de aliviar o tédio do recitativo, argumentando que o ideal dramático seria aquele em que a música alternasse com o diálogo falado. À medida que a ópera vai se desenvolvendo, a monodia, tentativa de melopeia, parece não ter sido mais lembrada pelos compositores, tornando-se uma desgastada caricatura diante da evolução da arte dramática. Contudo, daí já estava lançada a sorte desde quando a Camerata tentou reviver a música grega na sua forma mais elevada.

Depois da Camerata talvez um inovador nesse campo tenha sido Richard Wagner, já substituindo o termo ópera por drama musical (*Musikdrama*), o qual fazia parte de um contexto macro que chamou de *Gesamtkunstwerk* (Obra de arte total). Por *Gesamtkunstwerk* Wagner entendia o que fora a ideia de arte na era clássica grega, cujo princípio englobava a junção de música, dança, poesia e espetáculo cênico.

O objetivo de Richard Wagner era, portanto, realizar a perfeita fusão entre esses elementos. Por meio da técnica do *leitmotiv*, (motivo condutor), que consista numa linha melódica contínua, Wagner consegue unir música e drama do início ao fim de cada ato. Embora dentro de um forte cromatismo, em Wagner a melodia ainda obedece ao ritmo da fala, num estilo que combina recitativo e ária. Tal ideia – rítmica e métrica verbal – não poderia remeter ao sentido da antiga melopeia grega? Ou mais adiante, já no século XX, também não teria a velha melopeia dos gregos alguma relação com o *Sprechgesang* (fala cantada) do expressionista Arnold Schönberg? Por certo que sim, todavia isso seria tema para novas constatações acerca da melopeia. Por hora é suficiente saber que ela foi elemento de prima importância na Tragédia Grega, e, que da iniciativa de reviver sua prática, se conseguiu gerar uma nova forma de se fazer música.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica, 1993. (Texto grego-português).

_____. *Poética*. Tradução e notas Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Colihue, 2009.

FREIRE, Antônio. A catarse trágica em Aristóteles. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Lisboa, v. 34, p. 133-156, 1978.

GROUT, Donald Jay; WILLIAMS Hermine Weige. *A short history of opera*. New York: Columbia University Press, 2003.

MATHIESEN, Thomas J. (Ed.) *Aristides Quintilianus: On Music in three books*. New Haven: Yale University Press, 1983. (Texto grego-inglês)

PLATÃO. *As Leis*. São Paulo: Loyola, 2012.

PINTACUDA, Mario. *La musica nella tragedia greca*. Roma: Cefalù, 1978.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1990.

RANDEL, Michel Don. *The Harvard dictionary of music*. Cambridge: Harvard University Press, 1969.

THE HARMONÍCON. London: W.Clowes, 1826. 5v.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

**O ENSINO DE MÚSICA NA BELÉM DO ENTRESSÉCULOS:
POSSÍVEIS ABORDAGENS DO FUNDO DOCUMENTAL DO
INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES RECOLHIDO AO
ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ**Fernando Lacerda Simões Duarte (PNPD/CAPES - PPG-Artes/UFPA)
lacerda.lacerda@yahoo.com.br

Resumo: Dentre os fundos documentais produzidos pela Administração Pública do Estado do Pará, fontes relativas ao Instituto Estadual Carlos Gomes, produzidas nos últimos anos do século XIX e início do século XX se encontram sob a custódia do arquivo público deste Estado. Trata-se de documentação diversificada. Apesar da existência de diversas obras dedicadas à história do Conservatório, as fontes em questão possibilitam novas investigações. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo propor uma descrição geral destas fontes no tocante ao seu conteúdo, à organização adotada no acervo, às condições de preservação, e propor possíveis caminhos para novas investigações. Recorre-se aos estudos da memória, em Joël Candau, e a olhares sobre documentos e fontes em Le Goff, Gómez González e Ezquerro-Esteban. Os resultados revelaram os seguintes documentos: registros de frequência dos discentes, folha de pagamentos de professores, exercícios, anotações, ofícios e outros documentos, preservados em condições eficientes dentro das possibilidades da entidade custodiadora. As fontes possibilitam abordar o conservatório e o ofício do professor de música na *Belle époque* local pelo viés da história econômica, conhecer os atores sociais ligados à história da instituição, estudos de gênero, além de uma possível história da pedagogia musical no período em questão.

Palavras-chave: Instituto Estadual Carlos Gomes - Pará; Fontes para o estudo da música; Ensino de música na Amazônia.

INTRODUÇÃO

Um tema reiterado nos trabalhos mais recentes na área da Educação Musical tem sido a crítica ao modelo tradicional de ensino de música, modelo ou *habitus* conservatorial,¹ sobretudo quando transplantado sem maiores reflexões para a formação dos docentes nos cursos de licenciatura em música (VIEIRA, 2001; PEREIRA, 2014). Em que pese à existência de tais críticas, fato é que os conservatórios cumpriram e ainda cumprem a função do ensino técnico da música dentro de uma perspectiva erudita. Tais espaços de formação musical formal de uma geração inteira de músicos tiveram sua origem em um modelo francês – do Conservatório de Paris, fundado em fins do século XVIII – que rapidamente se espalhou pelo Ocidente (FONTERRADA, 2008, p. 81).

¹ “O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo condicionado de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais” (NOGUEIRA, 2006, p. 29). Segundo Pereira (2014, p. 91), seu objetivo “não pode ser reduzido a uma crítica austera e definitiva da educação musical tradicional, muito menos aos processos também tradicionais de ensino da música erudita – próprios do conservatório –, mas, sim, refletir sobre algumas inadequações dessas práticas na formação de professores de música para a educação básica”.

No Brasil, em fins do século XIX e inícios do XX, tal formação era voltada a ambos os sexos, sendo que a formação feminina se estendia tanto à atuação profissional, quanto à amadora, como demonstram as pesquisas de Mônica Vermes (2011), sobre a atividade musical no Rio de Janeiro entre 1890 e 1920.

Em Belém, a fundação do Instituto Estadual Carlos Gomes – também conhecido em Belém como Conservatório Carlos Gomes – se deu na última década do século XIX, numa fase de *Belle époque*, quando no auge do bem-sucedido ciclo econômico de exploração do látex propiciava à cidade considerável desenvolvimento. Do mesmo modo que nas demais capitais brasileiras que se beneficiaram de exitosos ciclos econômicos, Belém também se inspirava em modelos europeus, sobretudo na França. Neste cenário dos anos iniciais da República, se difundia no Brasil a crença numa noção de progresso capaz de alcançar todos os aspectos da vida social, própria do ideal positivista (FOLLIS, 2004), bem como a perspectiva de um ideal civilizador (ELIAS, 1994).

O Conservatório foi fundado como departamento da Academia de Belas Artes do Pará, em 1895, que, por sua vez, foi fundada em fevereiro de 1895, como resultado dos esforços da Sociedade Propagadora de Belas Artes, fundada um ano antes. Posteriormente o Conservatório de Música da Academia das Belas Artes do Pará foi denominado, em 1897, Instituto Carlos Gomes e hoje, Instituto Estadual Carlos Gomes (BARROS, VIEIRA, 2015, p. 21). Por esta razão, utilizaremos as nomenclaturas Instituto e Conservatório ao longo do trabalho. O Instituto foi dirigido por Carlos Gomes por poucos meses no ano de 1896. Apesar do forte impulso inicial, este deixou de funcionar em 1908, tendo sido reativado somente em 1929 (FURTADO, BARROS, MACEDO, p. 42-47).

Da primeira fase de funcionamento do instituto é um fundo documental recolhido ao Arquivo Público do Estado do Pará que se procura abordar no presente trabalho. Trata-se de documentação avulsa produzida entre 1899 e 1907, além de um ofício de 1913, quando o Conservatório já havia sido fechado (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2011, p. 27). Tendo sido produzido por uma entidade pública no exercício de suas funções, seria possível pensar que tais documentos não seriam, por esta razão, seletivos, do ponto de vista da história a ser contada (DUCKLES, HAGGH, 2001). Há de se considerar, entretanto, que todo documento remete ao contexto de sua produção. Neste sentido:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1996, p. 538)

Considerada tal ressalva, algumas questões orientam o desenvolvimento da presente investigação: quais as características deste fundo documental? Como se encontra conservado e organizado na entidade custodiadora? Sabendo-se da existência de trabalhos basilares referentes à história do Instituto Estadual Carlos Gomes, quais fontes foram consultadas pelos autores? Quais caminhos

seriam possíveis para novas investigações a partir destas fontes? Para responder tais questões, foi empreendida pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo aos aportes teóricos da memória, história e o papel do documento, em Jacques Le Goff (1996), bem como aos estudos da memória em Joël Candau (2011), segundo o qual os documentos escritos e quaisquer fontes diversas da oralidade atuam como extensões da memória, ou melhor, da metamemória, aquela compartilhada pelos sujeitos pela via da narrativa. Recorre-se ainda aos autores que se dedicaram à Arquivologia musical, a fim de apresentar noções acerca das fontes para o estudo da música e sua abrangência. A pesquisa documental e o estudo aqui proposto se revelam resultados parciais de nosso projeto de trabalho e pesquisa pós-doutoral sobre o patrimônio arquivístico-musical paraense.

Este trabalho se divide em três itens. No primeiro, será apresentada uma abordagem teórica das fontes para o estudo da música, bem como a teoria das três idades documentais; em seguida, serão abordadas as fontes consultadas pelos autores que lidaram com a história do Instituto Estadual Carlos Gomes; finalmente, será descrito e analisado o fundo documental intitulado *Instituto “Carlos Gomes”*, recolhido ao Arquivo Público do Estado do Pará.

FONTES PARA O ESTUDO DA MÚSICA

Segundo Antonio Ezquerro-Esteban (2016), é possível classificar o patrimônio musical em documental, espacial, organológico e propriamente musical. Na primeira categoria se encontram partituras, hinários etc.; na segunda, as salas de concerto, teatros, igrejas, salões etc.; já o patrimônio organológico contempla os instrumentos musicais. O patrimônio propriamente musical tem caráter imaterial, sendo, portanto, sonoro ou auditivo. Nesta taxonomia, as fontes de aqui trabalhadas se enquadram na primeira categoria.

Já em *El archivo de los sonidos*, as fontes para o estudo da música configuram um universo amplo, para além dos domínios do documento escrito:

Consideraremos como fonte para o estudo de qualquer aspecto relacionado à Musicologia todo documento, material bibliográfico ou pessoa que possa proporcionar informações ao pesquisador sobre qualquer dos campos desta ciência. [...] o conceito de fonte é mais amplo do que o de documento, pois este não compreende a maior parte da bibliografia que se ocupa dos temas do objeto de estudo, que não proporciona informações “em primeira mão”, mas que em muitos casos orienta significativamente o pesquisador. [...] Dentro das fontes, algumas serão propriamente musicais, como as partituras, registros sonoros etc., e outras, “perimusicais”; estas últimas não contêm música diretamente, mas proporcionam informação relativa a ela. Neste grupo encontramos atas de reuniões, livros de caixa, e muitos outros (GÓMEZ GONZÁLEZ *et al.*, 2008, p. 93, tradução nossa).²

Tal taxonomia abrange fontes diretas e indiretas. São fontes diretas: (1) Partituras, registros sonoros e audiovisuais; (2) Libretos e textos; (3) Escritos pessoais dos compositores; (4) Tratados sobre música; (5) Documentação de órgãos governamentais ou instituições com atividades musi-

² “Consideraremos como fuente para el estudio de cualquier aspecto relacionado con la musicología a todo documento, material bibliográfico o persona, que pueda proporcionar información al investigador sobre cualquiera de los campos de esta ciencia. [...] el concepto de fuente es más amplio que el de documento, pues éste no comprende la mayor parte de la bibliografía que se ocupa de los temas objeto de estudio, que no proporciona información ‘de primera mano’, pero que em muchos casos orienta significativamente al investigador. [...] Dentro de las fuentes, algunas serán propiamente musicales, como las partituras, registros sonoros, etc., y otras perimusicales; estas últimas no contienen directamente música, pero proporcionan información relacionada con ella. En este grupo encontraremos actas de reuniones, libros de cuentas y un largo etcétera” (GÓMEZ GONZÁLEZ *et al.*, 2008, p. 93).

cais; (6) Estatutos e regulamentos; (7) Entrevistas pessoais; (8) Instrumentos musicais; (9) Objetos artísticos (objetos tridimensionais e de iconografia musical); (10) livros de contas (de caixa ou de “fábrica”); (11) cerimoniais (religiosos e civis); (12) dossiês de concurso; (13) documentação avulsa; (14) livros sacramentais de paróquias; (15) documentos pontifícios [e demais legislação eclesiástica sobre música]; (16) documentos notariais ou cartoriais; (17) Impressos: críticas musicais e anúncios de concertos; (18) cartazes e programas de concertos; (19) correspondências. Já entre as fontes indiretas, seus autores elencaram: (1) Guias de arquivos; (2) Inventários; (3) Catálogos e bases de dados; (4) Índices informatizados (GÓMEZ GONZÁLEZ *et al.*, 2008, p. 93-102). Nesta perspectiva, as fontes recolhidas ao Arquivo Público do Estado do Pará se encontram na categoria de documentação de órgãos governamentais, uma vez que, desde o início de seu funcionamento, o Conservatório de Música da Academia das Belas Artes do Pará ou Instituto Carlos Gomes – contou com dotação financeira e gestão estatais (FURTADO, BARROS, MACEDO, p. 42-47).

Ainda acerca das fontes, mostra-se pertinente abordar a classificação do fundo documental aqui estudado a partir da teoria das três idades documentais. Esta teoria foi desenvolvida no campo da Arquivística e pressupõe que um documento que se encontra em fase corrente cumpre a função para a qual foi produzido. Já na fase intermediária, os documentos perdem seu uso frequente, como seria o caso de um processo que, embora transitado em julgado, ainda não teve a prescrição ou a decadência do direito consumadas. Neste caso, ele poderia ser novamente consultado por sua função primária. Finalmente, os documentos recolhidos em fase permanente são destinados pelas entidades custodiadoras à pesquisa em caráter definitivo. Assim, uso passa a se justificar por sua função secundária, de caráter informacional.

Embora a aplicabilidade desta teoria a fontes musicais seja questionável quando se pensa na eventual perda do valor primário – já que partituras foram feitas para a execução e podem cumprir tal finalidade enquanto seja possível compreender a notação utilizada –, no caso do fundo documental aqui abordado não parecem existir maiores discussões, uma vez que se trata de documentos administrativos, provas e exercícios dos discentes. Fica evidente, portanto, que as fontes do Instituto Carlos Gomes se encontram recolhidas em fase permanente.

O INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES EM FONTES E NA LITERATURA

Duas obras são hoje de particular relevância para que se compreenda a história do Conservatório. A primeira delas é *Memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes: 1895-1986* (BARROS, ADADE, 2012), que traz o fac-símile do livro *Memória Histórica do Instituto Estadual Carlos Gomes*, de Vicente Salles, editado inicialmente pelo próprio autor, mas com tiragem bastante limitada. Traz ainda um capítulo dedicado à memória histórica do Instituto à época de sua reinauguração e da segunda fase (1929-1986), bem como uma abordagem das condições para a criação e funcionamento de um conservatório, e uma cópia digitalizada de um livro de harmonia. Nesta obra interessam particularmente as fontes primárias consultadas por Vicente Salles, a saber: periódicos da época, tais como o *Almanach Administrativo, Mercantil e Industrial para o Anno Bissexto de 1868*, *O Mosquito*, de 1895, ambos publicados no Pará, e um volume de 1936 da *Revista Brasileira de Música*, publicada no Rio de Janeiro. Salles consultou ainda documentação oficial, especialmente o *Diário Oficial* do Pará, entre os anos de 1895 e 1908, e o decreto estadual de 8 de fevereiro de 1902, com o regulamento do então Instituto Carlos Gomes. Além de tais fontes, Salles procedeu ainda à pesquisa bibliográfica em diversos autores.

A segunda obra de referência para a temática aqui pesquisada é *Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história* (BARROS, VIEIRA, 2015), livro que reúne artigos de diversos autores e uma interessante diversidade de fontes: por um lado, lida com história oral, a fim de recobrar as memórias mais recentes de colaboradores formados ou atuantes no Instituto; por outro, recorre a uma extensa pesquisa de fontes primárias, sobretudo no capítulo *Panorama da história do Instituto Estadual Carlos Gomes* (FURTADO, BARROS, MACEDO, 2015). Tal pesquisa se deu em considerável quantidade de periódicos de circulação em diversas cidades brasileiras, que foram consultados por meio da Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional, além da consulta física a dois volumes microfilmados do periódico *O Estado do Pará* recolhidos à seção de microfilmagem da Biblioteca Pública Arthur Vianna, em Belém. Os autores consultaram ainda documentação produzida pelo Instituto digitalizada, tais como atas e seu projeto pedagógico, além de trabalhos acadêmicos, dentre os quais, os de Vicente Salles.

Fica evidente, após a consulta do extenso arrolamento de fontes das duas obras mencionadas, que as fontes referentes à primeira fase do Instituto hoje recolhidas ao Arquivo Público do Pará permanecem pouco estudadas.

O FUNDO DOCUMENTAL DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ

O fundo documental procedente do Instituto Estadual Carlos Gomes se encontra inventariado na *Listagem de Fundos Existente [sic] no Arquivo Público do Estado do Pará – Área: Educação e Cultura* (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2011, p. 27). Tal listagem identifica categorias de documentos no campo *Série*, bem como sua datação. São apresentados os seguintes dados: (1) Exercícios musicais, de 1899, 1901 e 1902; (2) Folhas de Pagamento, de 1901; (3) Mapas do movimento de aulas, de 1900 a 1903 e de 1905 a 1907; (4) Ofícios, de 1913 (quando o Instituto já havia sido fechado); (5) Petições, de 1900 e; (6) Requerimentos, de 1904 e 1905.

Cada série se encontra em uma caixa de arquivo-morto de papelão, sem numeração, mas identificada pelo nome do Instituto, Série e Anos dos documentos, com dois níveis de proteção, a caixa e um invólucro de papel. Em que pese ao esforço da entidade custodiadora a fim garantir a conservação dos documentos, sabe-se que ainda não se encontram nas condições ideais, que seriam a de seu acondicionamento em caixas de papel neutro, projetadas para o tamanho dos documentos, respeitando o suporte material dos documentos. A disposição dos documentos na horizontal evitaria ainda que a ação da gravidade provocasse curvaturas nos fólios. Contudo, há de se observar que:

A forma de guarda (vertical ou horizontal) é delimitada pelo tamanho da obra, pelo suporte que a compõe, compatibilidade do acervo, espaço interno do mobiliário, aproveitamento de matéria-prima, entre outros fatores. Ambos os sistemas de guarda têm como propósito munir os documentos de diversos Níveis de proteção, que visam dar maior proteção às obras. Geralmente opta-se por dois, três ou quatro níveis de proteção que podem ser constituídos por acondicionamento primário, secundário e terciário, além do mobiliário. [...] A partir desses fatores, algumas instituições adotaram acondicionamentos que com o passar do tempo pode-se verificar sua durabilidade, praticidade e eficácia. (BRITO, 2010, p. 11)

Assim, considerando o volume da documentação recolhida ao arquivo público, seu acondicionamento parece ser o mais eficiente dentro das possibilidades da entidade custodiadora.

Nossa consulta aos documentos foi parcial, focada principalmente nas três primeiras séries mencionadas acima. Procedemos à consulta em março de 2016, ainda no endereço provisório do

arquivo, em um prédio da Assembleia Legislativa do Pará, quando o prédio de estilo neoclássico que abriga o Arquivo Público – juntamente com a biblioteca – se encontrava em reforma. Em razão do processo de retorno do Arquivo para sua sede – com reabertura prevista para agosto de 2017 –, não nos foi possível consultar adequadamente o restante da documentação. Estabelecer relações entre este fundo documental, a literatura acerca da história do conservatório e outras fontes documentais da história oral possibilita diversas vias para a investigação que poderiam se desdobrar em temas de pesquisa para diversos níveis de formação. Serão agora apresentadas algumas destas possibilidades.

As listas de frequência das aulas – de Piano, Flauta, Harpa, Canto, Harmonia, História da Música, Solfejo e outras – possibilitam conhecer quais eram os discentes do Instituto. Se tais fontes forem relacionadas a outras de caráter documental ou a ornais de circulação, seria possível buscar conhecer quais discentes se profissionalizaram e quais se mantiveram no amadorismo, e especialmente o lugar das mulheres nos bancos do conservatório. Um interessante exemplo era a classe de harpa de 1900, composta por quatro alunas (Maria da Glória Pinho, Myriam Cunha, Ignez Godinho e Julieta Correa de Miranda) e com uma docente mulher, Esmeralda Cervantes (INSTITUTO “CARLOS GOMES”, 1900). Seria possível observar, deste modo, se acontecia em Belém, o mesmo que Monica Vermes observou que, no Instituto Nacional de Música, no Rio de Janeiro em fins dos 1800:

em 1895, dos 401 alunos matriculados, 347 eram mulheres (Vermes, 2004) e elas não eram candidatas ‘naturais’ ao exercício profissional da música. Outro desequilíbrio observado era na concentração de alunos nos cursos de piano, violino e canto e o grande desinteresse pelos cursos de instrumentos de orquestra, como fagote e tuba. Com o propósito de retificar esse desequilíbrio, Miguez tomou uma série de iniciativas que se vêem refletidas no regulamento de 1900 do Instituto Nacional de Música: a criação de estímulos destinados aos alunos dos cursos de canto solo (homens e mulheres), viola, contrabaixo, oboé, fagote, clarinete, trompa, clarim, bombardão e tuba (só homens) e a criação de cursos noturnos. (VERMES, 2011, p. 9)

Outro viés possível seria analisar, por meio de uma abordagem que se aproximasse da história econômica, a folha de pagamento dos docentes e pensar quais condições de subsistência o ensino de música possibilitava, e até que ponto era necessário assumir carreiras profissionais paralelas, como as de compositor e instrumentista. Ainda acerca dos docentes, o fundo documental possibilita informações para trabalhos acadêmicos que abordam a atuação destes músicos – Gama Malcher, Clemente Ferreira Junior e outros – na *Belle époque* belenense.

Finalmente, a série mais interessante deste fundo nos parece ser a dos exercícios musicais, pois possibilita a investigação da história da pedagogia musical no Instituto Estadual Carlos Gomes, aproximando a pesquisa musicológica daquelas realizadas pela subárea da Educação Musical. Apesar do potencial de tal aproximação de maneira geral – já que são diversas as fontes de interesse para as duas subáreas recolhidas a diversos acervos brasileiros –, este caminho ainda nos parece ainda pouco explorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, podemos destacar a relevância dos fundos documentais recolhidos aos arquivos públicos como promissora via para investigações, uma vez que seu conteúdo possibilita não somente a revisão das histórias da música existentes, mas também a investigação de temas inéditos.

O fundo documental aqui abordado possui, de acordo com a classificação do Arquivo Público do Estado do Pará, seis séries, que incluem listas de presença das aulas, registros de pagamentos de professores, exercícios, anotações e outros documentos administrativos. Tal fundo documental foi preservado em caixas de arquivo-morto, com dois níveis de proteção, revelando condições eficientes dentro das possibilidades da entidade custodiadora.

Apesar de existir considerável historiografia do Instituto Estadual Carlos Gomes, este fundo documental não se encontra entre as fontes consultadas pelos autores, revelando-se, portanto, uma possível via para novas investigações: histórias e memórias institucionais, aspectos econômicos do ofício do professor de música na *Belle époque* belenense, os atores sociais ligados à história do conservatório, especialmente as discentes mulheres, e a possibilidade de um estudo histórico da pedagogia musical do conservatório, aproximando as pesquisas das subáreas da Musicologia Histórica e da Educação Musical.

REFERÊNCIAS

BARROS, Líliam; VIEIRA, Lia Braga. (Org.) *Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2015.

BARROS, Líliam Cristina da Silva; ADADE, Ana Maria. (Org.) *Memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes: 1895-1986*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2012.

BRITO, Fernanda. *Confecção de embalagens para acondicionamento de documentos: Oficina Como Fazer*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2010.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

DUCKLES, V.; PASLER, J. The Nature of Musicology. In: DUCKLES, *et al.* *Musicology*. *Grove Music Online*. Oxford Music Online. Oxford University. 2001. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/46710>>. Acesso em 12 jan. de 2017.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EZQUERRO-ESTEBAN, Antonio. Desafios da Musicologia Panhispanica na atualidade: uma reflexão. In: ROCHA, Edite; ZILLE, José Antonio Baeta (Org.). *Musicologia[s]*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2016. p. 25-40.

FOLLIS, Fransergio. *Modernização urbana na Belle Époque paulista*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURTADO, José Renato Medeiros; BARROS, Líliam; MACEDO, Nayane de Nazaré Silva de. Panorama da história do Instituto Estadual Carlos Gomes. In: BARROS, Líliam; VIEIRA, Lia

Braga (Org.). *Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2015. p. 42-47.

GÓMEZ GONZÁLEZ, P. J. *et al. El archivo de los sonidos: la gestión de fondos musicales*. Salamanca: Asociación de Archiveros de Castilla y León, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. Diretoria de Patrimônio. Arquivo Público do Estado do Pará. *Listagem de Fundos Existente no Arquivo Público do Estado do Pará – Área: Educação e Cultura*. [Belém]: Arquivo Público do Estado do Pará, 2011.

INSTITUTO “CARLOS GOMES”. *Mappa do movimento dos Alunos de harpa da Professora Esmeralda Cervantes Grossmann*: em março. Recolhido ao Arquivo Público do Estado do Pará. Localização: Documentos avulsos. Instituto Carlos Comes. Série: Mapas do movimentos de aulas. [Belém]: autógrafo de Esmeralda Cervantes, 1900.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

VERMES, Mônica. A Cena Musical do Rio de Janeiro, 1890-1920. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011. 12 p.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

O HINÁRIO NOVO CÂNTICO EM DUAS IGREJAS PRESBITERIANAS DE GOIÂNIA: POSSIBILIDADES, PERMANÊNCIAS E RENOVAÇÕESTirza Sodré Almeida Lima (UFG)
*limasodre@bol.com.br*Magda de Miranda Clímaco (UFG)
magluiz@hotmail.com

Resumo: Este artigo, que relata alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento, tem como objeto o hinário presbiteriano e sua utilização em duas Igrejas Presbiterianas em Goiânia/GO, a Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia (PIPG) e a Igreja Presbiteriana do Setor Bueno (IPSB). A principal finalidade deste trabalho é conhecer estruturalmente esse hinário protestante e investigar o seu uso e prática nestas igrejas, tendo em vista circunstâncias de permanência e renovação. A trajetória teórico-metodológica realizada até o momento, levantamento bibliográfico e documental, análise de fontes iconográficas, sonoras e audiovisuais, análise da obra Hinário Novo Cântico e de partituras editadas que o integram, possibilitaram constatar preliminarmente a utilização em vigência do mesmo nas igrejas selecionadas, assim como alguns indícios de suas implicações com permanências e renovações.

Palavras-chave: Hinário Novo Cântico; Igrejas presbiterianas em Goiânia; Possibilidades, permanências, renovações.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em curso que tem como objeto de estudo o Hinário Novo Cântico e seu uso litúrgico, observados na sua condição de permanência e renovação em duas Igrejas evangélicas na cidade de Goiânia-Goiás, pertencentes à Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB). Uma Igreja foi fundada em 1935, a Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia (PIPG), e a outra em 1994, a Igreja Presbiteriana do Setor Bueno (IPSB). A opção por essas igrejas tem em vista uma das primeiras igrejas presbiterianas de Goiânia, fundada na década de 1930 praticamente junto com a cidade, e outra Igreja bem mais jovem, fundada na década 1990. Circunstâncias que vão permitir um trabalho comparativo da atividade musical dos seus cultos, em termos temporais e espaciais. Neste trabalho apresento os primeiros resultados conseguidos, sobretudo, através de levantamento bibliográfico e de sites na Internet, com a análise estrutural do Hinário em questão e de canções que o integram, levando sempre em consideração permanências e renovações.

A Igreja Presbiteriana do Brasil, grupo eclesial ao qual pertencem as igrejas pesquisadas, faz parte do universo das Igrejas Evangélicas. Segundo Matos (2005), essa Igreja surgiu com o processo da Reforma Protestante que se iniciou em 31 de outubro de 1517 na Europa, quando Martinho Lutero (1583-1546), monge e professor de teologia, publicou as 95 teses que contrariavam práticas e doutrinas da Igreja Romana da época. O protestantismo expandiu-se pelo mundo até chegar ao Brasil. Hoje, sabe-se que os evangélicos são um contingente significativo na população brasileira, pois segundo dados do último Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obtidos através de endereço eletrônico do Governo do Brasil, mais de 42 milhões de pessoas são evangélicas.

A música na IPB, assim como em muitas igrejas cristãs, sempre teve e ainda tem um importante papel, sobretudo na liturgia de seus cultos. Esta importância veio desde os primeiros cristãos:

(...) como os primeiros cristãos foram judeus, o novo culto não devia distinguir-se muito em sua forma do das sinagogas. Era, por sinal, nas numerosas sinagogas rurais que esses cristãos da Palestina, da Síria e da Ásia Menor se reuniam para cantar os salmos. (CANDÉ, 2001, p. 185)

A música continuou fazendo parte do momento litúrgico cristão durante toda a Idade Média, no entanto, passou a ser cantada sem a participação da congregação e em língua entendida apenas pelo clero. A Reforma Protestante modificou esse modelo de culto. Silva (2002) narra que os reformadores buscaram fazer refletir na liturgia seu desejo de mudança na Igreja. Isso na música deu-se, principalmente, através da participação da comunidade no canto, com músicas cantadas na língua do povo e através da formação de hinários e saltérios. Foi buscando essa música que cheguei ao Hinário Novo Cântico.

Esse Hinário, pertencente à Igreja Presbiteriana, possui vasta herança européia e norte-americana, e, segundo Dolghe (2007), alguma contribuição brasileira. Segundo esse autor (2007, p. 154 e 155), a produção musical dessa corrente religiosa que se fixou no país “foi a que veio com o protestantismo de missão. (...) Isso quer dizer que a produção musical que se consolidou em solo brasileiro foi a baseada na hinódia inglesa e norte-americana”. O casal missionário Robert e Sarah Kalley (1825-1907) é prova disso, os dois organizaram um dos primeiros hinários protestantes brasileiros intitulado Salmos e Hinos. Tal hinário fora o primeiro a ser utilizado em várias Igrejas protestantes no país, inclusive na Igreja Presbiteriana. Sobre este hinário organizado pelo casal Kalley, Doughie diz:

Nesse trabalho, Sarah não se preocupava com a originalidade musical. Suas adaptações causam certo estranhamento por parte dos musicistas. [...]. Do mesmo modo, Sarah procedia com os poemas de sua autoria. Muitos deles eram “encaixados” em melodias já existentes, obviamente européias e americanas, e, por vezes, algumas traduções eram colocadas em melodias diferentes das compostas originalmente. As adaptações de Sarah Kalley mostravam a total liberdade que ela encontrava para atuar em solo nacional. (DOLGHIE, 2007, p. 157)

A ciência da importância que tem os hinos para a Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia, da qual faço parte, assim como a compreensão de que o fator transformação é inevitável em qualquer circunstância histórica, trouxeram o incentivo para investir na pesquisa que levou à comparação das atividades musicais dessa antiga igreja goiana com as atividades musicais de uma Igreja mais jovem, a Igreja Presbiteriana do Setor Bueno. Penso que essa circunstância tem condições de ser utilizada como uma referência para se pensar como acontecem as mudanças na prática do Hinário Novo Cântico em duas igrejas que começaram a sua existência em cenários temporais diferentes, embora numa mesma cidade.

Assim, diante deste contexto, surgiram as questões: qual a importância, no tempo e espaço, do Hinário Novo Cântico praticado em uma Igreja Presbiteriana antiga e em uma Igreja Presbiteriana (relativamente) nova na cidade? Quais as peculiaridades da inserção e do cultivo deste tradicional hinário em cada uma dessas igrejas? Há incidências de processos discerníveis de transformações na sua utilização nessas comunidades? Buscando responder essas questões, houve o empenho em investigar a prática do hinário protestante Novo Cântico e seu uso litúrgico nessas duas Igrejas Presbiterianas selecionadas, visando circunstâncias de permanência e renovação.

Roger Chartier (2002) e Stuart Hall (2014) fundamentaram teoricamente a pesquisa, quando refletem sobre os processos identitários que têm como suporte o simbólico, passíveis de serem percebidos através da observação, descrição, análise e interpretação de práticas cotidianas e obras partilhadas por um grupo social. Essas práticas são capazes de evidenciar investimentos, valorações, classificações e categorizações por parte daqueles que pertencem ao grupo que as praticam, representações sociais, portanto, forjadoras de processos identitários. Segundo Hall,

[...] a identidade está profundamente envolvida com o processo de representação. Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas. [...] Todas as identidades estão representadas no espaço e no tempo simbólicos. (HALL, 2014: 71)

A abordagem do representacional, junto à contextualização espacial e temporal do objeto, tem permitido verificar como acontecem essas práticas nas igrejas selecionadas, já possibilitando reconhecer valorações, classificações, categorizações, peculiares a cada uma dessas igrejas, perceber como lidam com permanências e renovações relacionadas ao uso do hinário Novo Cântico.

Nesse momento Cornelius Castoriadis (1995), Freire (1994) e Walter Benjamin (1994) também se constituem em base teórica para esse trabalho, quando chamam atenção para a dinâmica do tempo múltiplo que perpassa as tramas sócio-histórico e culturais. Tempo múltiplo que leva à percepção da existência de passado e futuro no tempo presente, o que possibilita identificar a convivência intrincada de diferentes “agoras”, importante na abordagem dos processos que observam permanências e renovações numa circunstância cultural. Segundo Benjamin (1994, p. 229), “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”.

Assim, a obra Hinário Novo Cântico e algumas práticas a ele relacionadas nas duas Igrejas Presbiterianas de Goiânia escolhidas nessa pesquisa, que ainda se encontra em andamento, foram observadas e analisadas tendo em vista o representacional e as circunstâncias relacionadas ao tempo múltiplo. Através da observação do simbólico que dá suporte ao representacional (CHARTIER, 2002), que subtende análise, interpretação e uma descrição minuciosa de suas estruturas, começam a ser percebidos valorações, modos próprios de sentir, utilizar e se relacionar com os hinos. Do mesmo modo, essas mesmas análises já estão trazendo a percepção de alguns elementos residuais e atuais inerentes à dinâmica temporal mencionada que perpassa as obras e práticas musicais em questão. Tem-se aqui, portanto, o foco no tempo atual das duas Igrejas e suas implicações com o tempo múltiplo.

Os primeiros momentos da pesquisa documental, implicando também na audição, análise e interpretação de algumas obras do Hinário Novo Cântico, selecionadas para a pesquisa, já possibilitou uma análise estrutural cuidadosa do corpo do próprio hinário, assim como a análise de algumas obras musicais nele inseridas, buscando a sua estrutura e relação com as fontes sonoras e com o material explicativo e contextualizador que o integram. Os dados colhidos no levantamento bibliográfico, de fontes online e a fundamentação teórica também foram entrecruzados nessas primeiras análises. Fontes iconográficas e áudio-visuais, fotografias e vídeos acessíveis ao público, sobretudo, através dos sites das Igrejas na Internet, também foram consultadas. Lembrando que a exploração dessas fontes tem buscado sempre o residual e as diferentes atualizações desse material, a evidência de representações.

O HINÁRIO NOVO CÂNTICO E SUA ESTRUTURA

O Hinário Novo Cântico, na sua última edição do ano de 2013, possui em sua capa a logomarca da Igreja Presbiteriana do Brasil acompanhada do seu nome: Novo Cântico (Figura 2). Essa logomarca traz a imagem de uma sarça de fogo que normalmente vem acompanhada do nome da Igreja. No Programa de Identidade Visual da instituição, no que se refere ao conceito da marca, o pastor Celsino Gama, ex-Secretário do Conselho de Comunicação & Marketing (1994-1999) diz que o símbolo com o nome da Igreja e a imagem, que podem ser conferidos na Figura 1, servem para dar à Igreja uma Identidade Visual.



Figura 1: Símbolo com o nome da Igreja e a imagem da sarça de fogo

Fonte: Disponível em: <http://www.ipb.org.br/>.

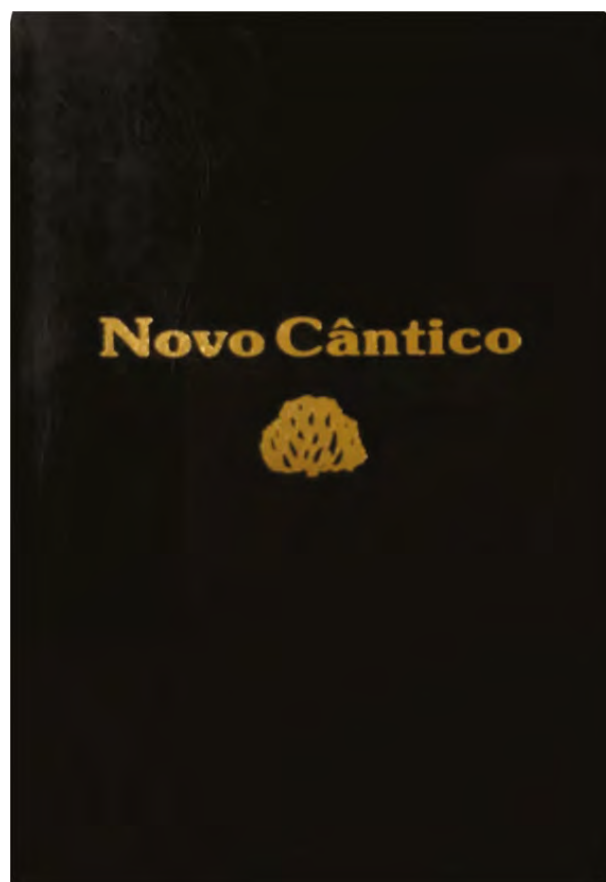


Figura 2: Hinário Novo Cântico

Fonte: Disponível em: <http://www.cemporcentocristao.com.br/hinario-presbiteriano-novocantico>. Acessado em: 07 jul 2017.

No início do Hinário, nas primeiras páginas que antecedem as partituras, encontra-se uma seção que visa demonstrar a divisão por conteúdos, ou seja, pelos assuntos principais dos hinos, que estão propositadamente juntos em sua sequência numérica. São ao todo oito partes temáticas, e, dentro de cada tema, há também subtemas, forjando um contexto que já implica em valorações, categorizações, classificações do grupo em questão, o que faz com que representações se evidenciem, portanto. Circunstância que leva novamente às implicações evidenciadas pela sarça de fogo que remete simbolicamente à necessidade de se manter a chama da fé sempre acesa. Eis os temas:

I. Louvor e Adoração - 65 hinos; II. Confissão - 15 hinos; III. Edificação - 117 hinos; IV. Apelo - 20 hinos; V. Consagração - 9 hinos; VI. Cristo - sua vida - 74 hinos; VII. Igreja - seu ministério - 73 hinos; VIII. Assuntos diversos - 36 hinos.

Após essa divisão por conteúdos, que significa no contexto, tendo em vista o representacional e os processos identitários que já se esboçam, vem as partituras de todos os hinos. Algumas estão acompanhadas por notas históricas sobre os compositores, letristas, tradutores, etc. Na parte posterior do Hinário aparecem nove tipos de índices que facilitam diversos tipos de pesquisa. São eles: 1. Índice das referências bíblicas; 2. Índice dos títulos das músicas; 3. Índice da métrica (sequência numérica em ordem crescente, pelo número de sílabas em cada verso e total de versos em cada estrofe); 4. Índice dos compositores, arranjadores e fonte das melodias; 5. Índice dos autores, tradutores e procedências dos textos; 6. Índice dos autores e compositores incluídos nas notas hinológicas; 7. Índice dos primeiros versos originais dos hinos traduzidos, adaptados, ou que serviram de inspiração para novas produções; 8. Índice dos primeiros versos; 9. Índice dos coros.

Novamente representações se objetivam, agora através dessa lista, quando essa parte da estrutura do hinário mostra índices que trazem antigos compositores, procedência de textos, hinos originais, junto à indicação de novos arranjos, diferentes letras e temas, “versos originais traduzidos, adaptados ou que serviram de inspiração para novas produções”. Nesse contexto já se revelam, portanto, o tempo múltiplo que o perpassa, não só novos investimentos, adaptações e valorações, mas também permanências.

O HINO 139: UMA BREVE ANÁLISE

Far-se-á a seguir a análise de uma obra do Hinário Novo Cântico com os mesmos objetivos. A obra selecionada, dentre outras já analisadas, foi o hino 139 (Figura 3), cujo título original é *Lyngham*, composto em 1821 pelo compositor religioso inglês Thomas Jarman (1776-1861). A versão em português deste hino no Novo Cântico realizada no ano de 1861, conforme indicado na própria partitura, não é uma tradução, mas uma metrificação do texto adaptado do salmo 121 em português, realizada 40 anos depois pela missionária, musicista e poetisa Sarah Kalley. A mesma transportou este texto para outro hino, com métrica semelhante, desta feita para a melodia de *St. Stephen*, composta em 1789 pelo inglês William Jones (1726-1800). Com estes dados, portanto, já se percebe permanências e renovações nas primeiras informações sobre este hino, o que abre caminho também para se refletir sobre o processo de uso do hinário.

Uma análise genérica revela que a obra está construída em forma binária, sem indicativos de dinâmica. A estrutura harmônica mostra-se convencional, dentro da funcionalidade do sistema tonal. A melodia, em Fa M se apresenta diatônica, predominantemente em graus conjuntos, sem ornamentos e modulações. No compasso 8 ocorre um bequadro no Sib, porém, não há estabelecimento de nova tonalidade. A nota mais aguda é um D 4 que aparece três vezes: nos compassos 2, 7 e 19 (Figura 3).

Ao todo a obra possui vinte e um compassos, e, por causa da letra, esses são repetidos cinco vezes, o que revela a utilização da forma estrófica. Apresenta um período duplo. Na primeira seção aparecem duas frases. A primeira frase, que tem quatro compassos, termina no I grau do tom de Fa M e a segunda, que tem seis compassos, no V grau. Já na segunda seção, a primeira frase tem quatro compassos, terminando no V grau da tonalidade principal, e a segunda, que tem nove compassos, termina no primeiro grau.

139 O socorro do crente

LYNGHAM. 8.6.[6].8.6.[6.6]
(Segunda música)

SALMO 121 Metr. SARAH POULTON KALLEY, 1861 THOMAS JARMAN, 1821

The musical score is presented in a standard format with a treble and bass clef. It includes five systems of music, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The lyrics are written in Portuguese and are repeated across the systems. The guitar chords are indicated above the notes. The key signature has one flat (Bb).

System 1: Chords: F, F9/11, F, Bb, F/C, C7. Lyrics: 1. Pa - ra, al - tos mon - tes o - lha; 2. No bra - ço for - te, es - pe - ra; 3. O pé do ser - vo de rei - Je; 4. Do cren - te, à mão di - gos - ta, es - fi; 5. Os i - ni - mi - gos dos fi -

System 2: Chords: F, C7/G, F, C/E, G7/D, C, F, Dm. Lyrics: 1. rei, Quem me so - cor - re - rá? Quem me so -; 2. Do meu Am - pa - ra - dor! Do meu Am -; 3. sus Ja - mais va - ci - la - ral! Ja - mais va -; 4. tá Quem o pro - te - ge bem! Quem o pro -; 5. éis Os que - rem as - sus - tar! Os que - rem

System 3: Chords: C/G, G, C, F, F, Fsus9, F. Lyrics: 1. co - rer - rá? Do meu di - vi - no; 2. pa - ra - dor! Por - e - le, o - mun - do; 3. ci - la - ral! O Deus que guar - da, os; 4. te - ge - bem! Nem sol - nem lu - a, o; 5. as - sus - tar! O pro - te - gi - do

System 4: Chords: C7/G, F, C/E, G7/D, C, F, F7. Lyrics: 1. pro - te - tor, Au -; 2. fei - to, es - tá, De -; 3. fi - lhos seus, Não -; 4. fe - ri - rá, So -; 5. por - Je - sus, Sem

System 5: Chords: Bb, F, C, C7. Lyrics: 1. xí - lio, me - vi - rá, Au - xí - lio, me - vi -; 2. tu - do, e - le, é - Se - nhor, De - tu - do, e - le, é - Se -; 3. a - dor - me - ce - rá, Não - a - dor - me - ce -; 4. cor - ro - sem - pre - tem, dar, So - cor - ro - sem - pre - tem, dar, Sem - me - do - de - ve - an - dar, Sem - me - do - de - ve - an - dar, Sem -

System 6: Chords: F, C7/G, F/A, F, Bb, F/A, C7/G, F, Csus, C, C7, F. Lyrics: 1. rá, Au - xí - lio, me - vi - rá, Au - xí - lio, me - vi -; 2. nhor, De - tu - do, e - le, é - Se - nhor, De - tu - do, e - le, é - Se -; 3. rá, Não - a - dor - me - ce - rá, Não - a - dor - me - ce -; 4. tem, So - cor - ro - sem - pre - tem, dar, So - cor - ro - sem - pre - tem, dar, Sem - me - do - de - ve - an - dar, Sem - me - do - de - ve - an - dar, Sem -; 5. dar, Sem - cor - me - do - de - ve - an - dar, Sem - me - do - de - ve - an - dar, Sem -

Anais do XVII SEMPEM

Figura 3. Hinário Novo Cântico. Hino 139 – O Socorro do Crente

Fonte: Hinário Novo Cântico. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2013. p. 216-217.

O Hino 139 é ritmicamente simétrico, praticamente do princípio ao fim as vozes caminham em blocos, indicando um trabalho homofônico em estilo acordal (GROUT, 2011). Sua estrutura se assemelha à estrutura do Coral, portanto, o hino muito utilizado por Lutero na língua vernácula, que caminha com valores mais longos, visando, em todos os seus detalhes, a inteligibilidade da mensagem que se almeja passar para os fiéis. Foram encontradas na obra cinco tipos de figuras rítmicas, porém, a predominância foi de mínimas e semínimas, o que reafirma o cuidado em buscar figuras mais longas. A melodia é diatônica e acontece um esboço de polifonia dos compassos 14 a 21. A tensão rítmica é alcançada no compasso 18, com a movimentação de colcheia e colcheia pontuada. Esse trabalho rítmico, junto ao esboço de polifonia quebra um pouco o trabalho homofônico.

Essa análise revela a valorização do gênero coral, um elemento residual importante para a Igreja, podendo se falar mesmo em um patrimônio Cultural profundamente ligado à sua história (GROUT, 2010). A mudança da letra, o esboço de polifonia que quebra a sequência acordal, são elementos que já apontam para renovações no decorrer da trajetória do hinário ao percorrer outros tempos e espaços. Mas em que espaços o objeto dessa pesquisa cumpre hoje a sua trajetória?

AS IGREJAS: PRIMEIRA IGREJA PRESBITERIANA DE GOIÂNIA E IGREJA PRESBITERIANA DO SETOR BUENO

Segundo dados obtidos pelo *site* da Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia (PIPG), em 1935 um pastor mineiro chamado Antônio Nunes de Carvalho mudou-se para o município de Campinas, em Goiás, para fundar uma congregação presbiteriana. Em 1948, a congregação organizou-se como Igreja Cristã Presbiteriana de Goiânia. O atual templo desta Igreja foi inaugurado em 1984, depois de quatro outras sedes (Figura 4).

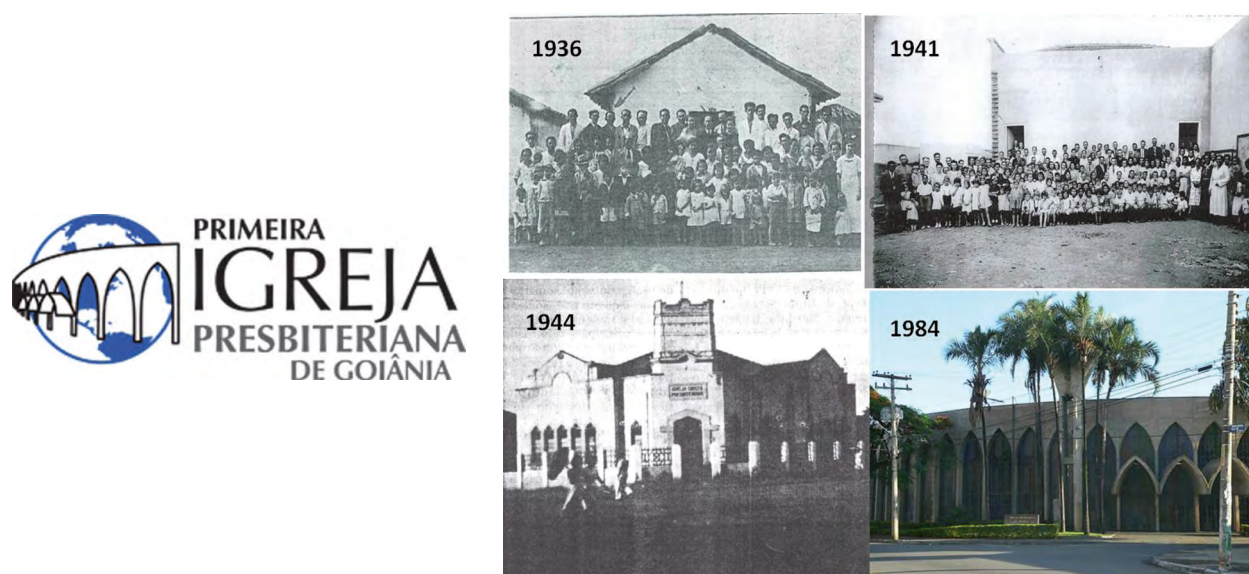


Figura 4: Quatro sedes da PIPG e logomarca

Fonte: Disponível em: <<http://pipg.org/Historico>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

Os elementos que integram o site, a narrativa do histórico da Igreja, as fotos com as quatro sedes, mostram o peso histórico dessa instituição fundada logo no início de Goiânia. A logomarca da Igreja traz um esboço da nova sede, apresentando um desenho que releva profundidade, ganhando proporções maiores na parte mais frontal, o que evidencia, no todo, o ponto de chegada de uma longa caminhada. O representacional revela ainda que a autoridade desse dado identitário é evidenciada também através da palavra PRIMEIRA escrita logo acima da palavra IGREJA, que aparece em letras bem maiores na sequência.

Já a Igreja Presbiteriana do Setor Bueno (IPSB), segundo consta em seu endereço eletrônico, é fruto da visão evangelística da Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia. Tem uma história bem mais recente, portanto. No ano de 1978, no Instituto Presbiteriano de Educação (IPE) – Unidade Bueno, deu-se início ao trabalho que redundaria nessa Igreja. Contudo, somente em 25 de setembro de 1994, este trabalho chegou à organização que possibilitou nascer a Igreja Presbiteriana do Setor Bueno, um bairro nobre da cidade de Goiânia.

A foto desta Igreja (Figura 5) evidencia uma construção moderna, recente, sem outros rastros históricos, que deixou um espaço bem frontal para a sua logomarca. O desenho de três peixes em círculo já revela e significa o que vem escrito logo abaixo desse desenho circundado pelo nome da Igreja: “Um lugar de vida”. O Hinário também é adotado ali, como em todas as Igrejas presbiterianas.



Figura 5. Logomarca e sede da IPSB

Fonte: Disponível em: <http://www.ipsbueno.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 13 fev. 2017.

No referente ao uso do hinário Novo Cântico, em ambas as igrejas pôde ser constatado, através das liturgias impressas nos boletins semanais disponíveis em seus sites, que entoam pelo menos dois hinos em seus cultos dominicais. Na PIPG isto também pode ser observado através dos vídeos dos cultos em seu site, já que esse é transmitido ao vivo, ficando as gravações disponíveis no mesmo. Quanto ao repertório dos coros e bandas ainda não pôde ser constatado se estes cantam músicas do Hinário, quer ocasionalmente ou regularmente. É o que o desenrolar da pesquisa de campo vai revelar, embora já fique claro o elemento permanência, restando agora um trabalho mais

específico em busca das renovações que acontecem na atualidade em uma Igreja que tem mais de oitenta anos e uma Igreja com pouco mais de vinte anos.

Por outro lado, já pôde ser constatado, através do boletim semanal da PIPG divulgado pelo site, que acontecem mais frequentemente na Igreja ensaios de quatro corais: coro misto, coro jovem, coro masculino e coro madrigal. Há também a menção ao ensaio em três dias da semana das bandas, conhecidas no meio evangélico como grupos de louvor. Consta ainda que um dia da semana é destinado a aulas de Teoria e técnica vocal.

Quanto à IPSB, o seu boletim semanal na internet informou que possui um coral misto e um coro infantil. Há também uma escala mensal de pessoas que tocam e cantam na banda que conduz as canções de louvor aos domingos. As fotos do coro, quando comparadas às fotos do coro da PIPG (Figuras 6 e 7), mostram um trabalho em proporção bem menor, tanto no número de cantores quanto no referente à interação coro e orquestra. Na prática, no entanto, a postura e sobriedade dos cantores se evidenciam como permanência nas duas igrejas.



Figura 6: Cantata de Natal da PIPG com coro e Orquestra

Fonte: Site da PIPG.



Figura 7: Cantata de Natal da PIPG. Coro

Fonte: Site da IPSB.

Já os grupos de louvor (Figuras 8 e 9), nos dois templos, revelam de forma bem evidente elementos de renovação, uma descontração maior na formação dos grupos e na postura, não se apresentam de uniforme. O uso de violões e guitarras elétricas já anunciam que o repertório, no mínimo, é mais variado.



Figura 8: Grupo de louvor (uma das bandas) da PIPG

Fonte: Site da PIPG.



Figura 9: Grupo de louvor da IPSB

Fonte: Site da IPSB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a coleta de dados preliminar que incluiu levantamento bibliográfico sobre a história e contextualização do Hinário Novo Cântico, uma análise cuidadosa deste hinário na sua última versão, a análise de alguns hinos que integram o seu contexto estrutural (embora o pouco espaço neste texto permitiu apresentar apenas uma), a análise de dados colhidos no site de cada Igreja na Internet, junto à atenção e observação redobrada durante a minha participação como frequentadora da PIPG, já estão permitindo observar elementos importantes que serão preciosos na sequência da pesquisa. Possibilitou observar que ambas as Igrejas valorizam muito a música em suas liturgias e que ambas utilizam o Hinário presbiteriano Novo Cântico durante os seus rituais religiosos e que esse hinário, na sua trajetória histórica, já vem demonstrando que está sujeito a constantes renovações.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: *Magia e Técnica, Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Org.). *Resultados da amostra do Censo 2010*. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 09 abr. 2014

CANDÉ, Roland de. *História Universal da música*. 2 volumes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 2002

DOLGHIE, Jacqueline Ziroldo. *Por uma sociologia da produção e reprodução musical do presbiterianismo brasileiro: a tendência gospel e sua influência no culto*. Tese de Doutorado, UMESP, 2007.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Ed. Gradiva, 2011.

FREIRE, Vanda. A História da Música em Questão. *Revista Música*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 152-170 nov. 1994.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

IGREJA PRESBITERIANA DO SETOR BUENO. (Goiânia). *Nossa História*. Disponível em: <http://www.ipsbueno.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 13 fev. 2017.

JARMAN, Thomas. *Lyngham*. Hinário Novo Cântico versão em português de Sarah Poulton Kalley. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2013.

MATOS, Alderi Souza de. *A caminhada cristã na história: a Bíblia, a igreja e a sociedade ontem e hoje*. Viçosa: Ultimato, 2005.

PRIMEIRA IGREJA PRESBITERIANA DE GOIÂNIA. (Goiânia). *História*. Disponível em: <<http://pipg.org/Historico>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

PROGRAMA de *Identidade Visual da Igreja Presbiteriana do Brasil*. Disponível em: <http://www.executivaipb.com.br/arquivos/identidade_visual.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

SILVA, Jouberto Heringer da, *Música na Liturgia de Calvino em Genebra*. In: *Fides Reformata*, São Paulo: Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, v. VII, n. 2, jul/dez, 2002.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

**REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO, A EDUCAÇÃO E A
MÚSICA DENTRO DE UMA SOCIEDADE UTILITARISTA
– A INUTILIDADE DA MÚSICA**Eliete Vasconcelos Gonçalves (SMERJ/UFRJ)
elietevg@gmail.com

Resumo: Este artigo constitui parte de minha pesquisa de dissertação de mestrado. Pretende refletir sobre o ser e o tornar-se sujeito na sociedade atual, uma tarefa difícil, ainda mais quando se toma como partida o pensar sobre a razão e a sensibilidade na sociedade atual e o papel que a música assume em todo esse contexto social e se constitui na escola. Tendo como base o ideal de formação integral do humano através dos gregos (Jaeger, 1995), a lógica capitalista de Marx (2004) ao lado da sensibilização da razão de Caregnato (2013), dentre outros autores que serviram de base conceitual como Foucault e Bastian (2009), propõe tecer uma reflexão a respeito dos conceitos de Ser e Tornar-se na sociedade moderna passando pelos caminhos que a educação tem percorrido no desenvolvimento da escola e a lógica utilitarista da escola moderna frente a inutilidade da música.

Palavras-chave: Música; Razão; Educação.

INTRODUÇÃO

Venho de uma família muito humilde e somos em um total de 9 irmãos, dos quais 5 são homens e 4 mulheres. Uma coisa que minha mãe sempre dizia é que todos nós precisávamos estudar, “ser alguém na vida”, o que eu traduzia como “aprender algum ofício”, mas que de fato nunca perguntava o sentido ao qual ela se referia.

É curioso que efetivamente nós buscamos “ser” alguém, mas pensando sobre o significado desse “ser” questiono-me se realmente me torno alguém ou se me faço algo, dentro desta concepção moderna do significado do “ser” ou “tornar-se”.

Ainda refletindo sobre significado do “ser” e tentando encontrar um significado para essa expressão, acredito que poderia dizer que popularmente esse “ser alguém” venha a significar “crescer na vida”, “ter um bom emprego”, “sustentar-se”, “constituir família” (como se dizia antigamente) ou ainda, ser uma pessoa de “boas condições” (expressão também antiga). Não sei se estaria enquadrada nessa lista de significados realizar-se profissionalmente, ter o suficiente para viver, ou qualquer outra coisa que não envolvesse um nível elevado de condição social (poder aquisitivo). Penso que em nossa sociedade esse “ser” está entremeado de “ter” e para “ter” é preciso “tornar-se”, assim é necessário criar caminhos cada vez mais curtos para o “tornar-se”. Atualmente nos “tornamos” antes mesmo de “sermos” e alguns de nós nunca chegarão a “ser”, apenas se “tornarão” aquilo que foram moldados para ser.

O IDEAL GREGO DE FORMAÇÃO

O ser humano tem propagado sua vida no mundo desde a sua gênese. As espécies também consolidam sua existência através da reprodução natural. Apesar de todas as espécies perpetuarem sua permanência no mundo através da reprodução, apenas a espécie humana conseguiu modificar a sua forma de viver e conservar seus feitos através dos anos.

A busca por descobrir o seu lugar no mundo, em tentar ser um indivíduo melhor em todos os aspectos, em se desenvolver em todas as suas potencialidades, física e espiritualmente, em buscar compreender os mistérios que o cerca, da vida, do ser, do universo, da razão, isso promove um nível de desenvolvimento que transpassa as barreiras individuais, e permite uma evolução daquilo que se considera como sociedade. Um povo que conseguiu alcançar esse ideal de desenvolvimento do indivíduo foi o povo Grego.

Se hoje a sociedade contemporânea segue uma vida organizada e evoluída, pode-se dizer que boa parte disso tem-se graças à concepção de viver em sociedade que os gregos antigos foram capazes de desenvolver.

Os Gregos alcançaram seu ápice evolutivo com os helênicos em um período que compreendeu cerca de 200 anos dentro de toda a sua existência, e foi deles que o mundo ocidental herdou toda sua concepção de cidadania, legislação e tudo que se entende por sociedade hoje.

Eles acreditavam que o ser humano deveria alcançar um modelo de arquétipo¹, e a busca desse arquétipo daria origem às notáveis personalidades que são conhecidas na história da humanidade, como Platão, Sócrates, Leônidas, dentre outros filósofos, guerreiros, homens notáveis que se destacaram por terem mudado o curso da história com seus feitos e ações. É na construção desse tipo de sujeito, com um elevado nível humano moral que os gregos se empenhavam. Esse era o ideal da cultura e a civilização que eles desenvolveram: a *paidéia* grega.

Paidéia

Paidéia é uma expressão grega que trás em seu conceito a ideia de formação do humano para a vida da *polis* através do seu desenvolvimento completo, corpo e alma. Assim como em outras palavras derivadas do grego, *paidéia* vai para além de vocábulo e tem toda uma conceituação que nos permite delimitar os momentos iniciais do pensamento educacional grego.

Segundo Jaeger (1995), para se tentar entender o sentido de *paidéia* seria necessário utilizar várias expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura, educação, todas juntas, visto que cada um desses termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Ou seja, se quisermos compreender o seu significado, teremos que estudar a forma como a cultura grega se desenvolveu, a maneira como eles entendiam a cultura e a educação e a partir do conhecimento desse modelo, dessa forma como eles realizavam a educação e entendiam a cultura humana seria possível compreender um pouco o significado da palavra Paidéia.

Seria um sistema integral voltado para a formação do ser humano em todos os aspectos que se pode conceber, a formação de um cidadão perfeito. Uma condição que levaria o ser humano a

¹ Arquétipos são formas estruturantes herdadas, comuns a toda espécie humana, resultado do depósito de impressões superpostas deixadas por vivências fundamentais, contendo padrões e comportamentos coletivos, que se manifestam em motivos mitológicos nas mais diversas culturas. São padrões hereditários de comportamento psíquicos, revestidos de qualidades dinâmicas, tais como autonomia e numinosidade (JUNG, Vol. XVIII/2, § 116).

sair dessa condição de cumprir o seu papel fundamental na sociedade, sair de seus fundamentos biológicos até conquistar as mais elevadas esferas espirituais.

EDUCAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS

Segundo Plutarco, educação não equivale ao ato de encher uma jarra, mas sim ao de acender uma chama.

Etimologicamente a palavra Educar vem do latim *educare*, que por sua vez ligado a *educere* significa “conduzir para fora”, “fazer sair” ou ainda *eduzir*, do latim *eductio*, que significa a ação de deitar fora, de lançar para fora; prolongamento, trazer à tona o que é inato em cada um, fazer aflorar os valores que são inerentes à condição humana.

Assim, a palavra Educação, em uma concepção tal qual os romanos, (herdeiros culturais da Grécia clássica) compreendiam, tem uma significação mais relacionada ao “trazer de dentro de nos próprios, fazer brilhar algo de nosso próprio interior”.

Em uma concepção mais moderna, vamos compreender educação como algo que diz respeito a trazer de fora algo que antes não possuíamos ou mais se assemelhando com o pensamento grego, troca de saberes onde o educador e o educando constroem conhecimento a partir de algo que já possuem.

Mesmo tendo conceitos que em parte se assemelhem às ideias dos antigos gregos, o sentido de educação na atualidade ainda está bem distante do ideal complexo de educação a que aquela civilização se referia.

Atualmente poderíamos relacionar o sentido de educação ao conceito de vocação, que vem do latim *vocatione*, *vocatio* – chamado – o chamado da alma. Quando hoje se analisa o conceito de vocação, evoca-se a ideia de algo que se traz de dentro, algo que já se possui e em algum momento desponta. Diz-se que uma pessoa possui vocação para as letras, para os números, vocação sacerdotal, vocação para as artes, significa que ele já traz em si esse direcionamento de alma.

A educação consiste em algo que envolve todos os aspectos de uma cultura, desde os individuais, a forma de se relacionar com o outro até os aspectos espirituais. Ela vai depender das normas e valores daquela sociedade, assemelhando-se assim ao conceito de *paidéia* quando traz o sentido de que não existe educação ou o verdadeiro ensinamento se não houver valores humanos. E é nesse estabelecimento de valores sólidos ou até certo ponto imutáveis e atemporais que uma verdadeira educação se torna possível.

A dissolução ou destruição dessas normas, ou seja, a modificação desses valores mais profundos, do que constitui essa base mais sólida que organiza a sociedade vai impossibilitar uma educação duradoura e sua transmissão às gerações seguintes, colocando em perigo até mesmo a existência dessa civilização e sua continuidade. Temos

Uma proposta de educação baseada em conceitos muito instáveis e em transformações muito rápidas da sociedade ofuscaria o verdadeiro ideal de educação. Diferentes culturas foram destruídas através de processos civilizatórios. Um exemplo bem característico disso foi o que aconteceu com as tribos indígenas no Brasil.

Assim, da mesma forma que ela pode libertar para abrir as fronteiras e oferecer a chance de autonomia, ela também pode aprisionar para disciplinar e servir como objeto de dominação.

Enquanto ela aprisiona, ela limita, enquanto liberta, amplia.

Cada indivíduo pode escolher o tipo de educação a que se pretende submeter, no entanto, nem todo sujeito recebe a oportunidade de escolha. Considerando tudo que se fala sobre educação

hoje, algumas questões, dentre as mais importantes residem no fato de que não há um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 2007).

A Educação está relacionada aos modos de viver e lidar com o outro, cultivar valores, padrões e perceber em seus modos de conduta como estão amparadas seus conceito de moral e ética. Por isso seu significado é dinâmico, ele não está preso a um único conceito, mas está aberto ao tempo, meio e grupo social ao qual se relaciona.

Os modos de pensar e viver de uma sociedade estão diretamente relacionados aos seus modos de trabalhar e se sustentar. Dentro desta perspectiva, a educação passa por um dilema que por vezes a reduz à serventia de um propósito qualquer e que se contrapõe ao seu pleno significado.

A LÓGICA CAPITALISTA

O sistema capitalista em que vivemos transformou a educação em uma espécie de mercadoria. Enquanto se precisa educar o indivíduo, também é necessário produzir o trabalhador, dessa forma educa-se o indivíduo para o trabalho.

Nessa lógica o trabalhador é moldado a querer cada vez mais, no sentido de que o indivíduo sinta de fato uma relação entre a sua atividade profissional e a utilização de suas capacidades. Fica assim diretamente relacionada ao ganho de capital a sua prosperidade, sua felicidade. Também são excluídos o sentimento e a paixão pelo que se faz, o que se deve ter em primazia é a busca pelo dinheiro, ainda que não haja desejo pelo que se faz, a sua riqueza ou a busca por ela é mais importante que todo o resto, ela pode comprar seu lazer, sua satisfação, seu descanso.

Da mesma forma que o trabalho se torna uma mecanização de ações o mesmo acontece com o estudo, pois é através dele que o indivíduo aprende a exercer aquilo que será seu “ganha pão”. São estabelecidos os mesmos esquemas das fábricas, o indivíduo aprende a função e a executa, automaticamente, maquinalmente.

Para se formar em alguma carreira, as faculdades/instituições determinam o número de anos que serão necessários para concluir aquela profissão, sejam dois, três, quatro, cinco ou até seis anos de graduação e tantos outros em especializações e complementações. Um estudante de medicina, por exemplo, talvez passe 12 anos de sua vida se preparando para exercer sua profissão de maneira competente.

Não só na carreira da medicina, como em tantas outras, ritualizam-se os processos transformando suas realizações em simples produtos.

O acúmulo de capital também encontra suporte em certas ideias religiosas. O indivíduo que trabalha e tem a paga pelo seu sustento, esse é abençoado. O fazer dinheiro à custa dos homens traz na religião a interpretação da virtude da benção, o ganho de dinheiro, desde que feito legalmente ganha o conceito de mérito, grandeza, graça (WEBER, 2005).

Para se produzir trabalhadores na mesma velocidade em que se concebe a industrialização é necessário criar espaços que desempenhem esse papel de maneira eficaz, assim a educação profissionalizante, voltada para formar mão de obra especializada em larga escala e em menor tempo tem seu crescimento acelerado e legitimado, não só por se apresentar como uma proposta inovadora de ensino, mas como um privilégio para alcançar o êxito na profissão em um curto espaço de tempo.

Dessa forma o ensino tecnológico pretende atender a parcela mais “desafortunada” da população, promovendo a inclusão social e a formação da mão de obra qualificada. No entanto, esse saber cada vez mais especializado priva o indivíduo de desenvolver suas capacidades mentais de maneira global. Enquanto o conhecimento é transmitido de maneira recortada e oferecido em partes, limita-se o desenvolvimento e aprendizado integral.

Quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, devido a isso geralmente se reconhece que um artista do campo tem uma variedade de pensamentos bastante superior a de um cidadão. Aquele talvez seja simultaneamente um carpinteiro e um marceneiro, e sua atenção certamente deve estar voltada para vários objetos, de diferentes tipos. Este trabalho ocupa todos os seus pensamentos, e como ele não teve a oportunidade de comparar vários objetos sua visão jamais será tão ampla como a do artista. Deverá ser esse o caso sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos. (SMITH, 1763, p. 318-21, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 28-29)

Voltando ao sentido do Ser, lembro que meu pai não deixava minha mãe trabalhar, mas ela conseguiu um emprego, mesmo contrariando a vontade dele, ela dizia que precisava daquilo.

Talvez se minha mãe fosse mais instruída (ela estudou até o 5º ano fundamental – antiga 4ª série) esse seu desejo de trabalhar seria compreendido de outra forma, como uma necessidade de fazer algo, tornar-se algo, Ser, o *devoir*. Possivelmente entenderia que não queria apenas sobreviver, queria viver, sentir.

Conjuntamente com o ensino especialista e com o ganho imediato e necessário de dinheiro, o indivíduo recebe a incumbência de guardá-lo, como se guardar fosse sinônimo de prosperidade, felicidade, o alcance das glórias por todo seu esforço, a tão sonhada prosperidade.

Suas necessidades básicas são transformadas num sentido único da busca pelo dinheiro, ele é de igual modo ajustado a entender que sua riqueza está no seu capital e que para viver, sentir-se vivo é preciso acumular. Dessa forma afirma-se que além das necessidades do trabalhador da manutenção da miserável vida física e de suas atividades, todo o mais é luxo. E todo luxo é visto como reprovável e dispensável, assim, a ciência da riqueza é vista também como ciência da renúncia, da privação, da poupança. Quanto menos se comprar livros, ir ao teatro, ir ao bar, comer, beber, se divertir, mais economizará e maior será a sua riqueza (MARX, 2004, p. 141).

Tudo o que o economista lhe retira da vida e da humanidade, dará retorno em dinheiro e riqueza. Tudo o que ele não pode por si mesmo, conseguirá o dinheiro em seu lugar: pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro. Sabe adquirir a arte, a cultura, os tesouros históricos, o poder político; pode viajar, apropriar todas estas coisas, comprar todas as coisas. Ele é a verdadeira fortuna. Mas, embora possa fazer tudo isso, só pretende criar-se a si mesmo, porque tudo o mais é seu escravo. Se alguém é dono do senhor, será dono da mesma maneira do escravo e já não terá necessidade de mais nenhum escravo. Deste modo todas as paixões e todas as atividades têm de afundar na *sovinice* (grifo do autor). O trabalhador deve apenas ter o que lhe é necessário para querer viver e deve querer viver unicamente para ter isso. (MARX, 2004, p. 142)

Tudo que o capitalismo trata como luxo, é passível de traduzir-se como riqueza, podendo dessa forma associar ao seu significado o supérfluo, o dispensável. Assim torna-se ostentação aquilo que não se pode excluir o prazer, figurando-se como dispensável. Dentro desta perspectiva configuraram-se as artes, porque lidam essencialmente com a sensibilidade, o prazer. Esse pensamento capitalista aclara a dialética vivida dentro das escolas sobre sua importância ou não importância no currículo e a necessidade constante em se justificar sua presença ao lado das outras disciplinas.

Se as artes, a educação física, a filosofia e tudo que envolve prazer físico, reflexões e sentimentos tem importância secundária na escola, a educação de caráter utilitário tem status de dimensionar a quantidade de saber das instituições.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA

Algo que se torna secundário em toda essa discussão a respeito do que é mais ou menos importante é a experiência, o encontro do indivíduo com aquele conteúdo implícito naquela linguagem, e essa experiência não pode ser traduzível. A experiência é sempre mais complexa que a linguagem que se propõe a dar conta dela. Quando se resume a matemática, a geografia, o português a um conteúdo frio, traçado, delimitado em regras e valores e despreza-se muitas vezes a sua experiência, limita-se o aprender pelo entender e pelo executar. E determinados conteúdos são mais suscetíveis a essa transformação.

Quando se fala das artes, ou da música em específico, como traduzir a experiência musical em conceitos ou como desvincular uma coisa da outra? Como traduzir a experiência de aprendizado musical e determinar fórmulas para o seu acontecer?

Se a escola determina que os alunos devam aprender conteúdos, como enumerar, nomear, descrever e delimitar algumas experiências musicais?

Torna-se necessário perceber que essa é uma condição da experiência, e só assim aprender a lidar com esses saberes, esses que por vezes não podem ser descritos por palavras ou determinados como certos ou errados. Também se torna necessário compreender que cada experiência se traduz de uma forma para o mundo, que a ciência não é a única forma de se traduzir a experiência do mundo e nem necessariamente a melhor. Não existem formas superiores ou inferiores, existem traduções diferentes para linguagens diferentes.

Essa racionalidade moderna que foi traduzida no início desse artigo buscando entender o indivíduo que pretende ser ou tornar-se induz-nos a acreditar que há uma relação muito forte entre a ação e o conhecimento. É a razão iluminista fundamental (Séc. XVIII) que diz que quanto mais e melhor o sujeito conhece o mundo, mais e melhor ele age também.

O mundo moderno trouxe ao sujeito um sentimento estável do seu próprio eu, torna-se autônomo, independente, ciente de si e que reflete e interage com o mundo racional. Posteriormente Marx, Nietzsche, juntamente com todo desdobramento da psicanálise e o que vem depois, bem como Foucault promovem uma reflexão e desconstrução dessa razão iluminista – o sujeito não age pela razão ou pelo conhecimento, ele age pela emoção, pela paixão. O que move o sujeito é muito maior que um imperativo ético ou epistemológico, o que não quer dizer que o conhecimento não seja algo fundamental. Pode-se assim pensar em uma razão e sensibilidade que se expresse em nossas experiências. A razão e a emoção, a razão e a paixão precisam caminhar lado a lado, uma não invalida ou sobrepõe à outra.

CONCLUSÃO

Roger Chartier (2002) relata em sua obra *Os desafios da escrita* como o texto escrito transforma o pensamento do autor, sua sensibilidade em palavras frias e abstratas, puramente racionais. A evolução histórica da representação gráfica da fala, bem como o progresso da alfabetização e da mudança da mente humana têm validado mais uma vez a razão em detrimento da experiência e da emoção.

Enquanto filósofos, educadores, sociólogos e historiadores descrevem a evolução da razão e da emoção como imperativo no decorrer dos séculos, as vezes caminhando juntos, outras sobrepondo-se uma a outra, percebemos a fragilidade de lidar com conceitos que estão diretamente relacionados ao aprender e ensinar, ao transformar-se.

Se por um lado, o sujeito precisa dedicar anos de vida aos estudos letrados, e isso o faz competente naquilo que escolheu para trabalhar, por outro lado, essa ação de profissionalizar cada vez mais indivíduos, fragmentados de conteúdos e especialistas em conceitos que acabam por retirar ou expulsar suas diversas sensibilidades não possuem consequências dramáticas?

Nessa constituição das identidades as disciplinas que são racionalmente ensinadas e são racionalmente aprendidas são suficientes para criar sujeitos mais racionais e destituídos do sensível.

Quando vamos para a música, ou para as áreas que mexem diretamente com as outras racionalidades, outras sensibilidades, cria-se a possibilidade de se dizer isso de outras formas, ou de se explicar um ensinamento de outra maneira.

Mas, para que serve a música, para que servem as artes? Servem para melhorar o aprendizado da matemática, para desenvolver raciocínio lógico, para melhorar a concentração? Não, música serve para se aprender música, para se tocar um instrumento, para se musicar. Música serve para si própria, serve para as habilidades musicais, ou melhor, poderia dizer, não serve para nada.

A música tem em sua inutilidade sua função.

Certa vez disse Oscar Wilde: “Toda arte é completamente inútil, e isso é o que a faz tão valiosa”. Quando “algo é útil, deixa de ser belo”, segundo o escritor francês Théophile Gautier. Ou, com as palavras admoestatórias de Theodor W. Adorno: “O que tem uma função é substituível; somente o que para nada serve é insubstituível”. (BASTIAN, 2009, p. 47-48)

E por fim, para refletir nas palavras de Caregnato (2013):

A música é importante na escola justamente porque ela é “inútil”. Porque, assim como a pintura e as outras formas de arte, ela não tem funcionalidade, ela se diferencia do apetrecho – usando as palavras de Heidegger – ou dos objetos repletos de utilidade com que travamos contato no nosso cotidiano. É essa “inutilidade”, ou seja, o valor estético e artístico da música, que os alunos devem experimentar e conhecer.

Assim, somos constituídos de linguagem e sensibilidade, e a razão é uma forma de sensibilidade.

Importa que compreendamos o papel de cada conceito no nosso lidar com o outro e sua importância dentro do se constituir como indivíduo social. Importa que reflitamos sobre a necessidade de se saber dialogar com as diversas formas de expressão. E assim como educadores, possamos saber de cor ou melhor, de coração, o papel da música dentro da constituição de um indivíduo completo.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAREGNATO, Caroline. Revistando justificativas para a educação musical: uma discussão sobre o ensino de música focado no desenvolvimento extramusical. *Revista Música Hodie*, Goiânia. v. 13, n. 2, 2013, p. 99-114.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins fontes: 1995.

JUNG, Carl Gustav. Vol 18. *Vida Simbólica*. Petrópolis. Vozes.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Boitempo editorial, 2004.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução Editora Martin Claret, 2005.

Comunicações Orais

Música, História, Cultura e Sociedade

**VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS MUSICAIS RELIGIOSAS EM ALAGOAS
EM FONTES RELACIONADAS AO PADRE JULIO DE ALBUQUERQUE:
A RESTAURAÇÃO MUSICAL CATÓLICA ENTRE A PRODUÇÃO LOCAL
E O MODELO INTERNACIONAL**Fernando Lacerda Simões Duarte (PNPD/CAPES - PPG-Artes/UFGPA)
lacerda.lacerda@yahoo.com.br

Resumo: Em 1903, o papa Pio X determinava as principais metas a serem seguidas no tocante à prática musical de função religiosa no catolicismo romano, oficializando um movimento conhecido como Restauração musical católica, que foi hegemônico no catolicismo até o Concílio Vaticano II (1962-1965). O resultado do movimento restaurista foi uma massiva difusão de obras de compositores europeus, mas também o desenvolvimento de uma linguagem restaurista entre compositores brasileiros. O presente trabalho aborda fontes musicais ligadas ao padre alagoano Julio de Albuquerque, datadas das décadas de 1920 e 30, hoje recolhidas ao Arquivo Público de Alagoas. Recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental, bem como a uma abordagem teórica baseada nas noções de controle normativo e *habitus*, busca-se compreender constatar ou refutar a caracterização do repertório contido em tais fontes como sendo alinhado à Restauração musical católica. Busca-se constatar ainda quais obras foram produzidas pelo clérigo. Os resultados apontam para o fato de parte das obras ter sido produzida localmente, sendo doze delas, do padre. Apesar de a maior parte das músicas ser grafada somente com partes vocais, dificultando a análise aqui proposta, é possível afirmar se tratar, de maneira geral, de composições restauristas, porém com negociações em relação às prescrições romanas.

Palavras-chave: Música religiosa - Igreja Católica Romana; Repertório restaurista; Cantos religiosos populares.

INTRODUÇÃO

Nos séculos XVIII e XIX, as práticas musicais de função religiosa do catolicismo romano foram marcadas por considerável abertura à influência dos repertórios praticados nos teatros, sobretudo da ópera. Tal abertura se revela compreensível e até mesmo alinhada à abertura do próprio catolicismo ao poder secular: se por um lado o Estado provia a instituição religiosa de dotação orçamentária, por outro, não era raro que padres e religiosos se ocupassem de atividades que não aquelas propriamente religiosas, especialmente da política. Com a devolução do padroado, no Brasil, e com uma massiva separação entre os poderes secular e religioso em grande parte dos países onde o catolicismo era a religião oficial, a Igreja Católica precisava reagir. A resposta encontrada pelo sistema religioso foi a chamada Romanização, uma autocompreensão que se baseava no reforço da hierarquia eclesiástica, na primazia da autoridade do pontífice romano sobre quaisquer sínodos episcopais locais, no culto eucarístico e na devoção mariana, sobretudo após a proclamação do dogma da Imaculada Conceição de Maria, em 1854 (WERNET, 1987).

No tocante à música, um movimento crescente de especialistas e acadêmicos inconformados com as características do repertório praticado nos templos propunha restaurar a música à sua condição de dignidade no culto católico, donde se configurou a chamada Restauração musical

católica. Tal movimento teve nas Academias de Santa Cecília seu grande propulsor, razão pela qual também foi conhecido como Cecilianismo. Apesar de ter havido uma constatação unânime entre os cecilianistas da situação de uma suposta decadência do repertório musical litúrgico católico, as soluções para tal problema dividiam as opiniões: da emulação estilística de repertórios do passado à manutenção da linguagem romântica com a simplificação da textura orquestral, dentre outras propostas (GODINHO, 2008, p. 61).

Também referida como reação ao iluminismo, encontra-se a restauração da música sacra em sua relação com a liturgia no Ofício Divino, que foi objeto não somente de discussões, mas de ações restaurativas baseadas em estudos e pesquisas. O restabelecimento de antigas formas como o canto gregoriano e a polifonia tornou-se um ideal para a configuração musical do Ofício Litúrgico. Enquanto por um lado o resgate das antigas formas foi alcançado sob a perspectiva de uma interpretação idealizada que conduziu à imitação estilística do Canto Gregoriano e da polifonia a cappella de Palestrina, por outro lado, imersos no senso do romantismo, a busca da restauração fundamentada na pesquisa histórica baseada em antigos Antifonários realizada por diversos pesquisadores, clérigos e seculares, (França: Dom Guéranger, Charon, Pothier e Mocquereau; Itália: Baini, Alfieri, Santi e Perosi; Alemanha: Sailer, Thibaut, Schlecht e Molitor, entre outros) conduziu o caráter religioso da música para uma aceção da prática de interpretação do coral gregoriano com orientação para a antiga tradição medieval. (MATOS, 2015, p. 63)

Neste cenário se configurou, portanto, a Restauração musical católica, que teve seu avanço incentivado pela aprovação eclesiástica à Academia de Santa Cecília alemã, por Pio IX, em 1868 (RÖWER, 1907, p. 30), e na promulgação do *motu proprio* “*Tra le Sollecitudini*” de Pio X, em 1903, sua maior vitória. Este documento do pontífice romano tinha o caráter de um “código jurídico de música sacra”, devendo ser cumprido, portanto, em todo o universo católico de rito latino. As prescrições e proibições do *motu proprio* serão analisadas mais adiante. Por enquanto, cabe salientar que elas deram as bases para o estabelecimento de um repertório identitário católico, afastado da música praticada nos teatros, conhecido como repertório restaurista.

O presente trabalho tem como objetivo analisar fontes musicais recolhidas ao Arquivo Público de Alagoas que sugerem ter sido de propriedade do padre alagoano Julio de Albuquerque,¹ o que se supõe em razão do nome do clérigo na capa de um caderno e pelo fato de ser de sua autoria razoável quantidade de composições nelas contidas. Constituem tais fontes um caderno de música ([1935]) com capa, da marca Silhueta, um caderno ([s.d.]) produzido manualmente com folhas de papel pautado coladas com fita adesiva e partituras avulsas que por suas proporções parecem ter integrado o segundo caderno. Além destas, há ainda folhas avulsas ([191-]), que a julgar pela grafia e pela tinta utilizada, parecem mais antigas que os cadernos, na qual consta um *Veni* a três vozes, copiado no caderno Silhueta com indicação de autoria de padre Julio. Tais fontes se encontram reunidas com outras partituras na caixa número 5276 do Arquivo Público de Alagoas. Inexistem dados que permitam a identificação da procedência do fundo documental, não sendo possível afirmar, portanto, se todas as partituras procedem de um mesmo particular ou de um mesmo fundo. Não temos posição definida acerca de tal possibilidade, uma vez que as fontes aqui abordadas parecem ter relação, por sua finalidade, com a partitura de um *Hino do Congresso Eucarístico Provincial da Ação Católica*, de 1945, mas menor relação com as obras populares do compositor alagoano Benedicto Raimundo da Silva e ainda menor, com a do compositor Ranulpho Leite. Há de se fazer, entretanto, uma ressalva: uma das obras presentes em um dos

1 Optamos por conservar a grafia do nome do padre tal como se encontra nas fontes, sem atualizá-la ortograficamente.

cadernos – *Cor Jesu* – tem autoria atribuída “Pelo prof. Benedicto”, se tratando, talvez, de Benedicto Silva.

O presente trabalho se estrutura a partir de duas questões: quais obras constantes das fontes em questão foram compostas ou podem ser atribuídas a compositores alagoanos, especialmente ao padre Júlio de Albuquerque? E quais características musicais destas obras permitem afirmar ou refutar a hipótese de se tratar de repertório restaurista? Para responder a tais questões, recorre-se às noções de *controle normativo* das práticas musicais e de *habitus*, a fim de confrontar as obras contidas nas fontes com o modelo prescrito por Pio X. Cunhamos em nossa investigação de doutorado a noção de controle normativo das práticas musicais ao estudarmos o repertório católico do século XX. Controle normativo é a determinação de modelos por meio de normas objetivas, com alto grau de detalhamento, prescritivas ou proibitivas, que têm como objetivo uniformizar e conformar tais práticas às metas institucionais do sistema religioso em determinado momento histórico. Tal abordagem se aproxima em muitos aspectos do conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu:

O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo condicionado de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. (NOGUEIRA, 2006, p. 29)

Os dois referenciais têm em comum a pré-existência de uma estrutura ou de uma conjuntura que condiciona as ações individuais, em que pese o fato de esta limitação não se dar por completo, sendo franqueada, no caso em tela, certa liberdade de decisão ao compositor dentro destes padrões. O trabalho se estrutura em duas partes. Na primeira é apresentado o paradigma composicional constante do *motu proprio* “*Tra le Sollecitudini*” de Pio X, que condiciona, por meio de controle normativo, as composições; na segunda; são abordadas as fontes em questão, tendo em vista o paradigma do repertório restaurista.

EM BUSCA DE UM MODELO RESTAURISTA

O *motu proprio* de Pio X tinha entre suas principais proibições qualquer aproximação entre a música de uso ritual na liturgia católica e aquela música que se praticava nos teatros, a saber, a ópera e a música sinfônica. Em substituição ao modelo operístico, muito em voga no universo católico no século XIX e em algumas localidades no Brasil, ainda nas décadas iniciais do século XX, o pontífice romano elegeu como repertório oficial do rito latino o canto gregoriano. Deveria ser este canto a inspiração para toda a música católica. No tocante em relação às formas musicais inerentes a cada cultura, “que em certo modo constituem o caráter específico da sua música própria”, estas poderiam ser toleradas, desde que ninguém de outra nação sentisse, ao ouvi-las, “uma impressão desagradável” (SOBRE MÚSICA SACRA, 1903). Assim, é possível constatar que a universalidade declarada por Pio X como uma das características da música sacra trazia implícito um referencial cultural eurocentrista. Em outras palavras, as características musicais do repertório restaurista deveriam remeter à música europeia. Se nas missas solenes deveria ser utilizado este repertório polifônico em língua latina com acompanhamento de órgão – adaptado em diversas cidades brasileiras para conjuntos de sopros –, teve lugar nas missas baixas (rezadas),

consideradas paralitúrgicas, uma vasta gama de repertório em língua vernácula ou latina, de melodias simples, os chamados cânticos espirituais. Considerando que as grandes solenidades eram restritas a poucas datas do calendário litúrgico, os cânticos espirituais ou cantos religiosos populares eram largamente utilizados ao longo do ano.

Há de se salientar ainda que o *motu proprio* proibia que soassem nos templos o piano, as bandas de música, instrumentos de percussão e alguns de sopro. A proibição ao piano se estendia inclusive à maneira de tocar órgão ou harmônio, que deveriam ter um caráter de acompanhamento próprio do órgão, sem arpejos ou divisões rítmicas. Segundo Röwer (1907, p. 122-127), o caráter do órgão também deveria se estender aos sopros quando estes soassem nos templos instrumentos de sopros, e não acompanhar “a modo de fanfarra, com acordes quebrados”. Residia no acompanhamento, portanto, uma das principais características do modelo restaurista: a simples sustentação do canto por meio da dobra das vozes e, por conseguinte, a ausência de figuração ou independência do acompanhamento. De posse desta visão geral, é possível tratar agora das obras contidas nas fontes recolhidas ao Arquivo Público de Alagoas.

AS FONTES RELACIONADAS AO PADRE JULIO DE ALBUQUERQUE

As fontes aqui abordadas se encontram certamente relacionadas ao padre Julio de Albuquerque. Na capa do caderno da marca Silhueta há anotações de dois copistas. Na do primeiro, “AMachado [sic] S. Miguel dos Campos, Agosto, 1935”, e na do segundo, “Padre Julio de Albuquerque” (CADERNO DE MÚSICA, 1935). O nome do clérigo se repete em diversas composições, tanto neste caderno quanto no segundo, produzido de maneira não-industrial. A partir de tais informações, buscou-se encontrar quem teria sido o referido padre. Sem seu primeiro sobrenome, a pesquisa foi inicialmente dificultosa, uma vez que o referido dá nome a uma praça, na cidade alagoana de São Miguel dos Campos e todas as buscas retornavam para logradouros e não para a biografia. Observamos, entretanto, a recorrência do nome do padre no periódico *Diario do Povo*, que circulava em Maceió a partir de 1916, sobretudo na sessão *Diario Catholico*, que trazia a programação das atividades religiosas das paróquias. Destaca-se aqui uma destas notícias:

Jaraguá

Na igreja da Santa Cruz terminará amanhã o triduo que está sendo celebrado desde antehontem em honra da Santa Cruz e preparatoria para a benção da referida capella que terá lugar amanhã às 9 horas. Nessa hora o ver. vigário Lyra cantará a missa solemne, tendo por ministros sagrados os padres Julio de Albuquerque e Affonso Tojal.

A Phylarmonica S. Vicente tem comparecido as novenas. [...]

Collegio do Sacramento

Missa com canticos, communhão geral e bênção do Santissimo Sacramento pelo exmo. monsenhor Mauricio

S. Benedicto

Missa funebre, às 6 horas, pelo rev. padre Julio de Albuquerque. Missa com canticos às 7 horas pelo padre Reis. (DIARIO CATHOLICO, 1917, p. 2)

Nesta leitura observamos diversas questões interessantes: a recorrência das missas baixas com cânticos espirituais, a necessidade de concelebrantes para que se caracterizasse uma missa como solene e a presença de uma banda de música nas atividades das novenas, realidade recorrente em grande parte das paróquias brasileiras na primeira metade do século XX. Outro aspecto interes-

sante relativo ao padre Julio de Albuquerque foi o fato de que, apesar do afastamento dos clérigos do poder secular previsto pelas diretrizes romanizadoras, o alagoano foi vereador:

Em virtude da formula aceita, o Partido Republicano Conservador julga de seu dever recommendar a seguir a chapa para os cargos municipaes desta cidade [...] Para membros do Conselho Municipal [...] Padre Julio Ferreira de Albuquerque, proprietario, residente em Maceió [...]. (PARTIDO REPUBLICANO CONSERVADOR, 1916, p. 1)

Além disto, a biografia do clérigo disponível na internet revela sua grande propensão à literatura, apesar de desconsiderar o fato de ter sido compositor:

(Maceió - AL 26/09/1878 - Maceió - AL 03/09/1963). Padre. Filho de Honório Teixeira de Albuquerque e Idelfonsa Ferreira de Albuquerque. Iniciou seus estudos no Colégio Souza Lobo, e, posteriormente, no Liceu Alagoano. No Seminário de Belém (PA), terminou o curso secundário. Tendo ali entrado para se ordenar padre, por motivos econômicos se afasta do seminário, fazendo concurso para os Correios, para onde é nomeado. Porém, logo depois, faz novo concurso, agora para Escriurário da Alfândega de Manaus, obtendo o 1º. lugar e sendo nomeado. Com a melhoria da situação econômica de seu pai, retorna ao seminário, primeiro em Olinda, para depois terminar seus estudos no Seminário de Maceió. [...] Vigário em Murici em 1917 e em São Miguel dos Campos em 1922, onde permanece por 35 anos. [...] Elevado à dignidade de cônego. Um dos fundadores da AAL, foi o primeiro ocupante da cadeira 07. Membro, ainda, da Academia Sergipana de Letras, ocupou a cadeira 24. [...] Membro da Comissão Alagoana de Folclore. Obras: Alma das Catedrais, França, Paris, Avignon Aubanel Frères, 1926 [...]. (ABC DAS ALAGOAS, [s.d.])

Suas habilidades musicais foram destacadas, entretanto, pelo cônego José Everaldo, ao tratar do Histórico da Arquidiocese de Maceió:

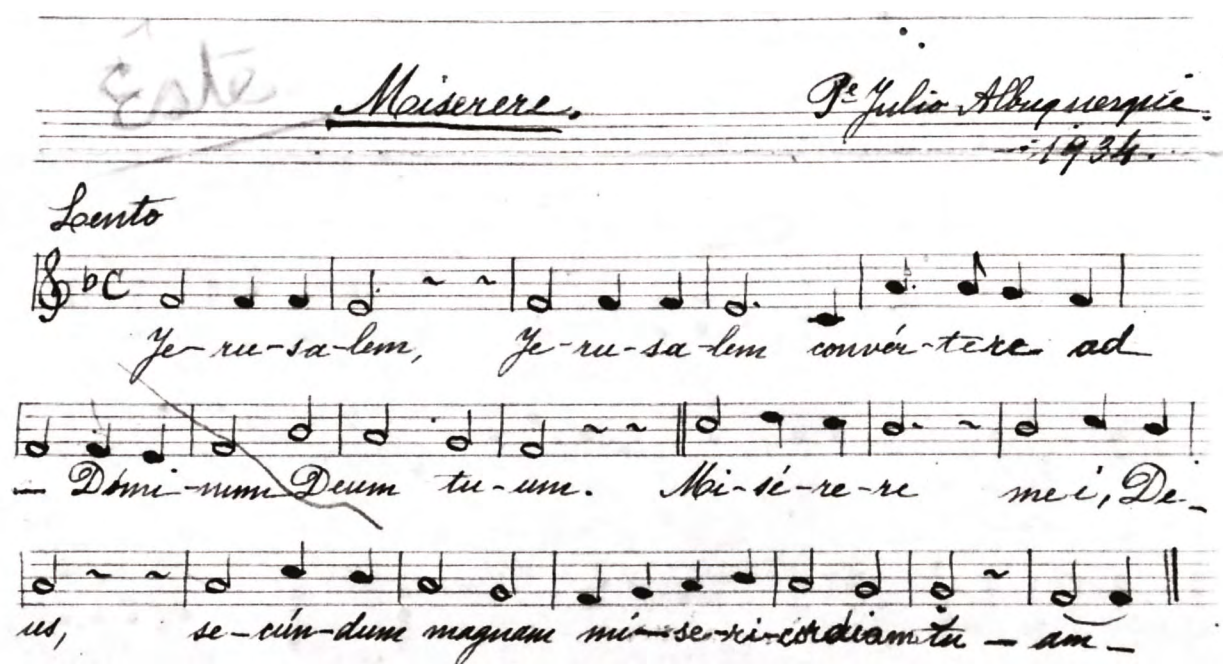
Um outro herói do clero de Maceió é o padre Júlio Albuquerque. Veio com Dom Antônio do Belém do Pará. Era funcionário dos correios até seu ingresso no seminário onde foi ordenado em 1907. Foi o autor do célebre livro “alma das catedrais” um livro de poesias invejável que faz parte do patrimônio cultural de Alagoas. Era orador brilhante, músico especialista em clássicos tocados no piano e além de tudo, sua espiritualidade e amor a Igreja era seu marco mais tocante. Exerceu seu ministério sacerdotal como pároco em Quebangulo, Anadia, Murici e São Miguel dos Campos além de ter sido Diretor Espiritual no Seminário de Maceió. (EVERALDO, [s.d.])

De posse de tais informações, é possível supor com algum grau de certeza de que as fontes em questão tenham pertencido ao padre Julio de Albuquerque, uma vez que o local e a datação da capa do caderno Silhueta coincidem com sua atuação como vigário em São Miguel dos Campos.

Ademais, se observa a possibilidade de terem sido os cadernos utilizados por algum cantor ou uma cantora, uma vez que a maior parte das melodias foi registrada com letra, porém em uma clave, sem acompanhamento instrumental. No caderno da marca Silhueta, tem-se uma série de composições sem autoria identificada, tais como *Missa “Coração Eucarístico”*, *“Ao Sagrado Coração”*, a três vozes, na qual se observa claro acompanhamento de caráter pianístico, *Jesus é meu!*, *Para depois da comunhão* e outros cânticos espirituais. Interessam-nos aqui as obras com autoria identificada do padre Julio de Albuquerque. No caderno da marca Silhueta, são elas: (1) *Ó Maria, concebida sem pecado*; (2) *Fica conosco*; (3) *Veni*; (4) *Hino da Semana Eucarística*; (5) *Filha adorada*; (6) *Miserere* (CADERNO DE MÚSICA, 1935). Já no caderno produzido manualmente e nas partituras avulsas, são: (7) *Hymno à São Sebastião*; (8) *O Mez de Maria*; (9) *Vem*



Exemplo 2: *Veni*, do padre Julio de Albuquerque ([FOLHAS AVULSAS], [191-])



Exemplo 3: *Miserere*, do padre Julio de Albuquerque ([CADERNO], [s.d.])

É necessário explicitar ainda a forma como o título de dois cânticos espirituais foi registrada nas partituras, sugerindo se tratar de cópias de coletâneas de cantos religiosos populares, que foram muito comuns na primeira metade do século XX: “Ao Coração de Jesus. (p. 55)” e “Teu coração é meu cenáculo (p. 28)”.

Finalmente, destacamos a obra *Cor Jesu* (Exemplo 4), que talvez de autoria de Benedicto Raimundo da Silva (1959-1921), o Pai Velho, regente e compositor de grande popularidade em Maceió, cuja obra musical conhecida é o repertório urbano da *Belle époque* das grandes capitais no entresséculos: valsas, schottisch e outras (SOARES, 2014, p. 98-99). A variedade rítmica e a figuração em semicolcheias vistas no exemplo a seguir são características bastante incomuns em composições restauristas, sendo possível que se tratasse mesmo de uma obra desse compositor, que mais se dedicava à música dos salões.



Exemplo 4: *Cor Jesu*, pelo prof. Benedicto ([CADERNO], [s.d.])

Deste modo, é possível observar considerável diversidade nas obras musicais registradas nas fontes relativas ao padre Julio de Albuquerque, com distintos graus de negociação em relação às normas romanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta às questões que deram origem a esta investigação, é possível afirmar que foram localizadas pelo menos doze músicas com indicação de autoria do padre Julio de Albuquerque, podendo ser tal autoria relativa à letra, à melodia ou a ambas. No repertório em língua latina, seguramente se trata da melodia. Foi localizada ainda uma obra cuja letra somente foi atribuída ao clérigo. Finalmente, a obra *Veni*, a três vezes parece ter sido copiada de uma partitura anterior. No tocante às características musicais, foi possível observar diversidade nas composições, desde a aproximação do estilo antigo e do repertório restaurista em sentido estrito, até relativa liberdade e negociação, em cânticos espirituais com maior uso de cromatismos. Tal análise em relação ao modelo determinado pelo controle normativo restaurista foi dificultado pela ausência do acompanhamento na maior parte das músicas. Observamos, entretanto, o registro do acompanhamento com linguagem claramente pianística, em duas músicas, que parece ter sido escrito posteriormente pelo copista e não pelo compositor. Destacamos, finalmente, o fato de constarem em tais fontes diferentes tintas e grafias musicais, representando um desafio para o musicólogo que as analisa, mas revela que principalmente a preservação do valor primário da fonte na prática musical, talvez ao longo de décadas.

REFERÊNCIAS

ABC DAS ALAGOAS. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.abcdasalagoas.com.br/verbetes/index/A/page:21>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CADERNO DE MÚSICA. Diversas composições. Para vozes e algumas obras com acompanhamento instrumental. Marca: Silhueta. Partitura. Recolhido ao Arquivo Público de Alagoas. Localização: Caixa 5276. São Miguel dos Campos: manuscrito, vários copistas, 1935.

[CADERNO]. Diversas composições. Para vozes e algumas obras com acompanhamento instrumental. Partitura. Recolhido ao Arquivo Público de Alagoas. Localização: Caixa 5276. São Miguel dos Campos: manuscrito, vários copistas, [s.d.].

DIARIO CATHOLICO. *Diario do Povo*: Órgão do Partido Republicano Conservador, Maceió, a. 2, n. 465, p. 2, 5 mai. 1917. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=215414&pagfis=862&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em 15 jun. 2017.

EVERALDO, Con. José. *Arquidiocese – Histórico*: Preliminares. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.arquidiocesedemaceio.org.br/arquidiocese/historico>>. Acesso em 15 jun. 2017.

[FOLHAS AVULSAS]. Diversas composições. Para vozes e algumas obras com acompanhamento instrumental. Partitura. Recolhido ao Arquivo Público de Alagoas. Localização: Caixa 5276. São Miguel dos Campos: manuscrito, vários copistas, [191-].

GODINHO, Josinéia. *Do Iluminismo ao Cecilianismo: A música mineira para missa nos séculos XVIII e XIX*. Dissertação de Mestrado, 2008. Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 145 f.

MATOS, Valéria. *O Motu Proprio tra le Sollecitudini (1903) e suas repercussões na música coral sacra e religiosa brasileira*. Tese de Doutorado, 2015. Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015. 180 f.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARTIDO REPUBLICANO CONSERVADOR. *Diario do Povo*: Órgão do Partido Republicano Conservador, Maceió, a. 2, n. 365, p. 1, 24 dez. 1916. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=215414&pagfis=862&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em 15 jun. 2017.

RÖWER, Frei Basílio (ofm). *A Musica Sacra segundo o Motu-proprio de Sua Santidade Pio, PP. X*. Petrópolis: Typ. Do Collegio S. José, 1907.

SOARES, Joel Bello. *Alagoas e seus músicos*. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2014.

SOBRE MÚSICA SACRA. *Motu proprio Tra le sollecitudini*. 22 nov. 1903. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19031122_sollecitudini_po.html>. Acesso em 3 mai. 2009.

WERNET, Augustin. *A Igreja Paulista no Século XIX: A reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861)*. São Paulo: Ática, 1987.

A IMPROVISACÃO NA APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

Rosa Barros (PPGMUS/UFBA)¹
rosabarros1@gmail.com

Resumo: O presente trabalho propõe delinear, a partir das perspectivas teóricas da filosofia, a relação entre as práticas de improvisação na aprendizagem de instrumentos musicais e o desenvolvimento da identidade do estudante como artista. A partir dessa perspectiva, o trabalho proposto teve como objetivo relacionar as práticas de improvisação com o conceito estético de ação comunicativa proposto por Kallenopoulos (2007) em que o autor se baseia em uma perspectiva arendtiana. Kallenopoulos (2007), por meio dos pensamentos de Arendt, sugere um modelo de aprendizagem musical em grupo que permite aos alunos agir performaticamente dando significados aos conteúdos por meio vivências e práticas de improvisação. Assim, concluiu-se que a ação musical improvisada pode ser uma maneira de capacitar os estudantes para criar um senso íntimo de significado pessoal em sua relação com a música.

Palavras-chave: Improvisação; Ação performática; Identidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe delinear, a partir das perspectivas teóricas da filosofia, a relação entre as práticas de improvisação na aprendizagem de instrumentos musicais e o desenvolvimento da identidade do estudante como artista. A ideia surgiu a partir da retomada da agenda de investigação iniciada em uma pesquisa de mestrado concluída em 2014 sobre o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta. Nessa pesquisa, foi estudada a maneira como os estudantes observavam e avaliavam o seu próprio processo de aprendizagem, tendo a improvisação como principal atividade norteadora. Na ocasião, a pesquisa teve como principal achado o fato de que a partir das atitudes dos estudantes em relação ao seu potencial criativo e as inter-relações entre o conceito de *audiação* com a técnica da clarineta, tornaram-se um ato de aprendizagem consciente, possibilitando ao aluno se apropriar de sua aprendizagem.

A partir desse resultado, o trabalho proposto tem como objetivo relacionar as práticas de improvisação com o conceito estético de ação comunicativa proposto por Kallenopoulos (2007) em que o autor se baseia em uma perspectiva *arendtiana*. O autor considera que o uso da improvisação nos contextos de educação musical foi inicialmente uma reação contra um contexto de ensino de música autoritário, reacionário e competitivo que favorecia a instrução baseada em habilidades, adorava o passado e visava promover aqueles indivíduos considerados talentosos inatos.

Assim, no início da educação musical criativa, a improvisação era uma ferramenta para a exploração, uma forma de voltar às raízes da música, bem como, uma forma de relacionar a música

¹ Doutoranda em Educação Musical pelo PPGMUS UFBA, sob orientação do Professor Dr. Joel Barbosa e professora de música no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Formosa.

nas escolas com um programa aberto às experiências de vanguarda dos anos 60, que problematizava a noção de compositor-autoridade, a relação entre composição e controle e, que procurava distorcer as distinções entre a música e o ruído, a aleatoriedade e a ordem, a intenção e a recepção. (KANELLOPULOS, 2007)

Nesse sentido, Schafer (1992) e Swuamwick (2003), importantes educadores musicais, defendiam que as crianças experimentassem, improvisassem e compusessem. A preocupação de tais compositores/educadores não era apenas descobrir o potencial criativo das crianças, mas sim que essas práticas se tornassem uma experiência edificante nos ambientes de educação musical. Para tanto, era necessário que os professores estivessem preparados para seguir caminhos confusos de exploração e confiar no potencial de seus alunos. Eles precisavam se sentir mais confortáveis na função de mediadores e não como instrutores, aprendendo a seguir as intenções dos alunos e a preservar a liberdade, tanto em ações musicais como em discussões.

A IMPROVISAZÃO LIVRE E AS TEORIAS FILOSÓFICAS DE HANNAH ARENDT

Kallenopoulos (2007) afirma que a ideia de improvisação livre designa um modo de atuação que não visa emular estilos musicais particulares, mas busca experimentar os sons, técnicas e modos de organização do som, sendo esta a mais apropriada para a educação musical, pois para o autor, há várias similaridades com a teoria de ação comunicativa de Hanna Arendt (1961).

Arendt (1961), filósofa alemã nascida em 1906, radicada nos Estados Unidos, defende que as práticas humanas funcionam com base em uma relação íntima entre meios e fins pertencentes ao mundo do trabalho. Para a autora, em termos aristotélicos, *dunamis* é um meio que produz um produto final sendo dissociada da *energeia*, portanto, a noção de trabalho se aproximaria da *poiesis* aristotélica. Arendt (1961) faz uma nítida distinção entre ação e trabalho. A ação é o que dá voz à propensão humana para a liberdade, enquanto o trabalho cria constâncias e regularidades, ou seja, produz objetividade e estabilidade, organizando os aspectos materiais e intelectuais da vida. Segundo a filósofa, uma vida pode ser denominada humana somente na medida em que cria um espaço livre para esta forma de atividade. Este é o único lugar possível de liberdade, concebendo esta, não como uma capacidade interior misteriosa (o “livre-arbítrio” dos filósofos), mas como o ato de ser livre que, se manifesta na realização da ação dentro de um contexto de pares iguais e diversificados.

Dessa forma, o caráter performativo da ação, no qual os meios e os fins estão unidos, dá voz à individualidade. Atuar proporciona uma oportunidade de comunicar quem somos, de manifestar esse estilo de ação e traços de caráter que nos tornam únicos e, ao confiar no potencial de ação de cada ser humano, sua concepção do último é essencialmente igualitária (ARENDR, 1961).

A partir dos conceitos de ação comunicativa ou ação performática teorizados por Hannah Arendt (1961), Kallenopoulos (2007) estabelece uma interessante relação entre esses conceitos e a prática da improvisação livre na Educação Musical.

Kanellopoulos (2007) inicia observando que a visão de ação performática de Arendt é igualitária, ou seja, o potencial da ação não é reservado para indivíduos especialmente dotados, portanto não havendo limitações, hierarquia ou institucionalizações. Este é um primeiro princípio essencial que a ação arendtiana compartilha com a improvisação musical livre no contexto da aprendizagem musical. O autor ainda estabelece alguns outros paralelos entre o conceito de ação performática e improvisação: 1) a habilidade da improvisação é a capacidade de fazer música sem um roteiro pré-estabelecido – sem outro propósito senão fazer e sem expectativa; 2) os meios para um ato musi-

calmente improvisado e seu produto final são a mesma coisa; 3) intuitivamente, o aprendizado e os processos dialógicos são realizados durante a performance.

Tais paralelos também corroboram ao conceito de formalismo absolutista de Reimer (1970), em que o autor descreve que uma obra de arte pode ter um fim nela mesma. Seguindo esta mesma linha de argumentação, um aluno, ao improvisar, embarcaria em um fluxo de ações musicais que não têm outro significado além de sua realização. No entanto, Kallenopoulos (2007) considera que quando se faz música, nos lançamos não só nos materiais técnicos, mas também no contexto sociocultural que dá sentido à performance. Referenciar a improvisação e dar significados para além da música em si mesma também está presente nos estudos de Reimer (1970) sobre a filosofia da educação musical, no que se referem ao movimento referencialista. De tal forma, ao se pensar nas considerações de Reimer (1970), a improvisação na educação musical teria um papel tanto formalista quanto absolutista, configurando o movimento estético que autor designa como expressionismo absolutista.

Segundo Kallenopoulos (2007), por meio dos pensamentos de Arendt, é possível criar um modelo de aprender música em grupo que permite aos alunos agir performaticamente dando significados aos conteúdos através vivências e práticas de improvisação. As concepções de ensino e aprendizagem em música seriam encaradas não como um processo de transmissão de técnicas e procedimentos, nem como uma ferramenta para despertar a criatividade, mas sim como a tentativa consciente para gerar um espaço na sala de aula dentro do qual a personalidade, a individualidade, a identidade dos alunos pode ser valorizada. Essa perspectiva teórica sobre o papel que a improvisação poderia desempenhar nas práticas de educação musical, resultaria em práticas comprometidas com a busca da liberdade, da equidade e da pluralidade. (ARENDR, 1961 e KANELLOPOULOS, 2007).

DISCUSSÃO

A improvisação concebida a partir das relações de Kanellopoulos (2007) com as teorias filosóficas de Arendt (1961) tem implicações educativas importantes, pois apresenta uma visão de aprendizagem que contrasta com a simples acumulação de habilidades. Segundo Kanellopoulos (2007), aprender por meio da improvisação livre não é simplesmente aprender a tocar um instrumento, representa, sobretudo, aprender a tocar com significado para si próprio e para o grupo ao qual o estudante pertence.

Na improvisação cada som é experimentado como uma parte imutável de uma performance aberta em que cada indivíduo tem seu valor dentro do grupo. Entre as infinitas possibilidades sonoras, durante a performance, cada som tocado e cada momento é sentido como se fosse o único. Trabalhar dessa maneira significa buscar sons com o objetivo de desenvolver uma música única, fazendo com que o improvisador se torne um tipo particular, que naquele momento é responsável perante o todo, não tomando decisões que tenham em mente o todo, mas tomando decisões baseadas em sua individualidade que acrescentam ao todo.

Assim, o aprendizado no sentido de valorizar as particularidades por meio de práticas de improvisação, pode desenvolver a formação de ideias, intenções musicais, a intuição e a capacidade de responder aos sons próprios e aos dos demais participantes.

Além disso, os esforços dos ouvintes ou membros da audiência para dar significado ao que é ouvido são partes constitutivas do evento musical. Pois estes contribuem para sua transformação de uma atividade exploratória para uma comunicativa. Eles trazem para a experiência musical um ingrediente vital que é a exploração da resposta do ouvinte. (KANELLOPOULOS, 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a importância de uma abordagem filosófica para uma compreensão mais amplas dos efeitos da improvisação na aprendizagem musical. A partir da relação estabelecida por Kanellopoulos (2007) entre as teorias da ação performática de Arendt (1961) e a improvisação livre no contexto da educação musical, pôde-se perceber que essa abordagem traz uma concepção bastante diferente dos modelos conservatoriais que é o desenvolvimento da identidade do estudante como artista.

No momento da improvisação, o estudante forja a própria identidade por meio de ações que não pretendem exatamente demonstrar quem ele é, mas sim, se render às possibilidades de descoberta. Kallenopoulos (2007) alerta que este é um processo arriscado e só pode ser sustentado quando não há receios por parte dos educadores. Por essa razão, na improvisação, a liberdade de agir é associada à necessidade de manter a concentração na música que está sendo realizada naquele determinado momento. A cada improvisação os alunos formam novamente suas identidades musicais por meio de suas referências e dos atos musicais uns dos outros. As teorias de Arendt corroboram à ideia de Kanellopoulos de que explorar e responder a sons sem a finalidade de criar objetos artísticos é uma pré-condição para o desenvolvimento do diálogo, da cooperação e da diversidade.

Sendo assim, em práticas de improvisação baseadas na teoria de Arendt, nenhum indivíduo pode reivindicar total responsabilidade pela música, uma vez que a equidade, a coletividade e a espontaneidade impedem o estudante de estar no pleno comando de suas ações. Isso implica uma sensação de rendição e, ao mesmo tempo, um senso de liberdade para agir musicalmente.

Por fim, a ação musical improvisada pode ser uma maneira de capacitar os estudantes para criar um senso íntimo de significado pessoal em sua relação com a música. No entanto, um questionamento veio à tona: qual será o impacto desse tipo de abordagem no desenvolvimento musical dos estudantes? Este pode ser um tema importante que demandará estudos detalhados e aprofundados para que futuros professores possam desenvolver uma perspectiva de fazer música com seus alunos, respeitando a individualidade, a diversidade e a pluralidade de suas turmas.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Between Past and Future Six Exercises in Political Thought*. 1961.

KANELLOPOULOS, Panagiotis. Musical improvisation as action: An Arendtian perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 6, n. 3, p. 97-127, 2007.

REIMER, B. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Englewoods Gliffs. 1970.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1992.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Musica Musicalmente (Portuguese Translation of Teaching Music Musically)*. São Paulo: Moderna, 2003.

Comunicações Orais

Música e Educação

A INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL EM CONJUNTOS MUSICAIS

Wdemberg Pereira da Silva (UFG)
wdembergsilva@hotmail.com

Claudia Regina de Oliveira Zanini (UFG)
mtclaudiazanini@gmail.com

Nilceia da Silveira Protásio Campos (UFG)
nilceiaprotasio@gmail.com

Resumo: A atividade musical em conjunto agrega em um mesmo espaço pessoas com personalidades diferentes, interesses divergentes e oriundas de distintos grupos sociais. A efervescência de tais características pode se constituir em entraves no processo produtivo pois, a produção musical em conjunto requer dos seus integrantes um certo grau de interação interpessoal pessoal. Esse texto tem como objetivo refletir sobre a interação humana em conjuntos musicais. A metodologia aqui utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, tendo como corrente teórica norteadora as Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995). Como resultados pode-se verificar: a) interação do regente no gerenciamento consciente e competente das relações interpessoais; b) auto realização dos demais integrantes através da produção musical; c) interação com o processo de criação; d) interação com o repertório; e) interação na escuta consciente de si e dos demais integrantes; f) senso de união grupal na produção artística coletiva; g) interação nas manifestações de afeição ou de hostilidade nos relacionamentos interpessoais; h) comunicação gestual como produto das relações interpessoais. Fazer parte de um grupo musical promove um desenvolvimento amplo do indivíduo, pois permite o acesso às capacidades humanas relacionadas às múltiplas inteligências.

Palavras-chave: Conjuntos musicais; Interação humana; Inteligências múltiplas.

As práticas musicais coletivas: orquestras, coros, bandas, fanfarras, grupos instrumentais diversos, sejam elas de ensino ou simplesmente de performance, são por natureza socializantes, uma vez que reúnem em um único espaço um conjunto de pessoas em torno de um propósito que é a realização musical. Nesses espaços a interação entre os indivíduos pode ser observada como um dos fatores decisivos na qualidade do produto estético a ser alcançado.

Embora haja um denominador comum, que é o fazer musical, esses grupos reúnem indivíduos com mais diferenças que semelhanças. Isso se partirmos da compreensão de que cada pessoa é um organismo complexo dotado de subjetividade. Mesmo que uma pessoa tenha experiências semelhantes às experiências de outra pessoa, cada uma delas fará uma síntese diferente e organizará as informações, resultantes dessas experiências, de maneira singular na construção de sua identidade.

A produção de subjetividade, portanto, envolve instâncias humanas intersubjetivas, tais como instâncias identificatórias, interações institucionais de diferentes naturezas e universos de referência incorporais. Coletivos diversos, tais como aqueles relativos à arte e a música, são chamados a participar desse processo. Por outro lado, os processos de produção de subjetividade implicam o funcionamento de máquinas de expressão tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual, quanto de natureza infra-humana, infrapessoal. (CHAGAS; PEDRO, 2007, p. 3)

Deste modo, no processo de construção identitária o indivíduo gera uma grande quantidade de energia criativa externada no seu comportamento, aparência e produção. O comportamento de um indivíduo nos agrupamentos humanos estará diretamente relacionado com emoções e sentimentos, estes, por sua vez são reflexos da interpretação que cada pessoa faz de um fenômeno, lugar, processo, obra artística ou de outra pessoa.

O julgamento que uma pessoa faz de outra pode resultar em afinidade, apatia ou aversão, e esses sentimentos conduzem as relações interpessoais nos agrupamentos humanos de qualquer natureza. Assim é tendencioso que uma pessoa aja em solidariedade a quem lhe é simpática e em retaliação a seus desafetos, embora o real motivo para esses comportamentos não estejam claros. A questão que surge aqui é a seguinte: como os relacionamentos interpessoais afetam a produção musical coletiva?

A interação é visualizada por Leite (1994) como reflexo da vivência da criatividade, compreendida como forma de energia que, em conjuntos musicais, se converte em produto estético e cognição. A habilidade de interagir harmoniosamente com outra pessoa é reconhecida por Gardner como inteligência interpessoal:

Inteligência Interpessoal – nesta inteligência os alunos manifestam habilidade para responder adequadamente aos diferentes estados de humor, às motivações e aos desejos das outras pessoas. Nesta inteligência o indivíduo possui a capacidade de se relacionar bem com as outras pessoas e ainda, a capacidade de compreender e perceber as motivações e inibições dos outros. Os alunos nesta inteligência manifestam habilidade para entender as intenções e desejos das outras pessoas e a capacidade de reagir apropriadamente a partir dessa percepção. (ZUNA, 2012, p. 4)

A inteligência interpessoal está associada a reação ao estado de humor do outro. Quando, por exemplo, o músico chega ao seu local de trabalho ou estudo e encontra um colega que lhe cumprimenta sorridente e devolve-lhe a saudação com o mesmo gesto, significa dizer que eles estabeleceram uma relação mimética por meio do acesso a sua inteligência interpessoal.

Esse texto tem como objetivo refletir sobre a interação humana em conjuntos musicais. A metodologia aqui utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, tendo como corrente teórica norteadora o posicionamento de Howard Gardner (1995) sobre as Inteligências Múltiplas da natureza humana.

Como resultados pode-se verificar: a) interação do regente no gerenciamento consciente e competente das relações interpessoais; b) auto realização dos demais integrantes através da produção musical; c) interação com o processo de criação; d) interação com o repertório; e) interação na escuta consciente de si e dos demais integrantes; f) senso de união grupal na produção artística coletiva; g) interação nas manifestações de afeição ou de hostilidade nos relacionamentos interpessoais; h) comunicação gestual como produto das relações interpessoais.

LIDERANÇA MUSICAL E GESTÃO DE RELAÇÕES PESSOAIS NOS CONJUNTOS MÚSICAIS

A vivência musical em conjunto está entrelaçada com intensas relações interpessoais que necessitam de um gerenciamento consciente e competente de um líder, pois, influenciam diretamente na obtenção de resultados. A necessidade de liderança entre os seres humanos é tão antiga quanto a própria espécie, como nos lembra Travassos (2001, p. 8) “as habilidades tais como caçar, perseguir e matar, nas sociedades pré-históricas exigia a participação e cooperação de grande

número de pessoas. A necessidade de coesão, liderança, organização e solidariedade no grupo decorre naturalmente disso”.

Os líderes dos conjuntos musicais devem estar atentos à habilidade de articular as emoções e os fatores que as desencadeiam nos seus ambientes de trabalho. Assim, poderão interferir eficientemente nas relações que se estabelecerão nos espaços de ensaios e apresentações, buscando a criação de ambiente harmonioso, favorável a uma prática musical coletiva.

Esses agrupamentos humanos são espaços de intensas relações interpessoais como: solidariedade, respeito, disciplina, conflitos, paixões, vaidades, temperamento, capital cultural, empatia e autoestima. [...] O regente é o líder, por ofício, das pessoas que conduz. Se o músico que assume essa função não tiver plena convicção de que todos os trabalhos e relações envolvidas na realização musical estão sobre sua tutela, os resultados poderão ser comprometidos. (SILVA; CAMPOS, 2016, p. 54)

Na prática musical coletiva a liderança é naturalmente instituída, o que significa dizer que o regente ou o educador musical são os encarregados de tal função dentro do conjunto, o que requer destes o acesso à sua inteligência intrapessoal e interpessoal.

Os conceitos de inteligência intrapessoal e interpessoal, que vêm a constituir-se a essência da inteligência emocional, foram definidos inicialmente por Salovey e Mayer e depois por Gardner, Goleman e Damásio (SPREA, 2009, p. II). Gardner (1995), elabora a teoria das inteligências múltiplas. Sob esse mesmo prisma, Machado (2005) disserta sobre a existência da superinteligência.

No gerenciamento das relações interpessoais é de fundamental importância que o regente tenha consciência de suas próprias emoções e sentimentos, e ainda, tenha controle sobre estes para interagir com os seus músicos de maneira atenciosa e respeitosa. Para Goleman (2011, p. 159) os líderes naturais são “pessoas que expressam o tácito sentimento coletivo e o articulam de modo a orientar o grupo para suas metas. São aquelas pessoas com as quais os outros gostam de estar porque são emocionalmente animadoras”.

Quanto maior for o grau de popularidade do regente-educador entre os integrantes dos conjuntos maior será sua autoridade para mediar as relações que se estabelecerão no grupo. Esta é uma importante ferramenta na busca pela condução dos conflitos e tensão em busca de um ambiente favorável ao cumprimento de metas.

É importante frisar que o relacionamento entre os integrantes de um conjunto musical pode ser tanto de afinidade como de hostilidade. No primeiro caso, o convívio entre os pares é harmonioso, gerando um ambiente musical produtivo. Nesses conjuntos, os indivíduos se expressam musicalmente através de uma prática prazerosa demonstrando sentimentos e liberando suas emoções. Essa descarga emocional faz surgir um sentimento de segurança e auto realização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005, n.p.).

Já no caso de hostilidades é preciso haver intervenção do líder, como ocorre em qualquer outro setor de atividades humanas. Em um ambiente profissional exige-se dos músicos tratamento cordial independentemente de sua empatia com os demais colegas e os comportamentos agressivos podem ser punidos com advertências e até demissão.

Nos conjuntos musicais leigos e estudantis as adversidades presentes nos relacionamentos interpessoais precisam ser superadas de maneira muito mais delicada, pois, esses ambientes são espaços de pujança educacional e de inclusão social, tendo o regente como facilitador desses processos. A produção musical desses grupos está associada à concessão de um bem cultural para os indivíduos que a praticam.

“As oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, etnia ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana”. (FUCCI AMATO, 2009, p. 96)

Assim sendo, o regente-educador que conduz um conjunto musical que tenha essa função social eminente, deverá contribuir com o capital cultural dos músicos através da inserção de conhecimentos e repertórios inovadores, ou seja, diferente daquilo que lhe é oferecido pela indústria cultural, sem, contudo, desprezar a vivência de cada indivíduo envolvido no processo.

O professor, estando alerta em atender ao aluno, pode encontrar sempre propostas que partam do seu interesse, ou ainda oferecer-lhe algo que lhe dê motivação. [...] A melhor postura que o professor poderá ter sempre é a de observador, alerta aos menores movimentos de cada aluno, ágil a oferecer sugestões de novas e interessantes conquistas, além de soluções. (CRAVEIRO, 2000, p. 80)

A INTERAÇÃO DO MÚSICO COM O REPERTÓRIO

Uma das primeiras grandes preocupações do regente ou professor de instrumento musical em conjunto é a escolha de repertório. Esse processo é iniciado bem antes dos ensaios começarem, pois são muitas as variáveis envolvidas na seleção de músicas como: instrumentação, quantidade de vozes, extensão, articulações, visando a adequação às características de cada conjunto musical e às metas musicais e educacionais que se intencione alcançar.

A assertividade na escolha do repertório é indispensável para a interação do músico com as obras que irão realizar. A escolha de uma peça demasiadamente simples para determinado grupo pode gerar desânimo, pois, transmite a impressão de que não acrescenta nada de novo, a inserção de uma música com essa característica precisa ser estrategicamente pensada pelo regente-educador.

Mesmo nos conjuntos profissionais o regente necessita de sólidos argumentos para inserção de uma peça tecnicamente fácil, seja pela audiência ou pela adequação ao local na qual foi designada a apresentação, as motivações precisam ser compartilhadas para que o grupo seja mais complacente com as decisões tomadas pelo regente. Sobre a escolha de repertório Silva (2010) faz o apontamento:

As obras que constituirão o repertório semestral ou anual do conjunto precisam ser definidas antes do início da temporada de ensaios. Elas devem ser acessíveis e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Após selecionar o repertório, o regente elaborará o cronograma dos ensaios, o calendário das apresentações, assim como os recursos financeiros, materiais e humanos necessários à consecução dos projetos e metas estabelecidos. (SILVA, 2010)

Assim, é muito importante atentar para a elevação gradual do nível de dificuldade do repertório, pois inserção de música com dificuldade técnica além da capacidade de superação da maioria dos integrantes, e pior, sem as estratégias praticáveis, nutrirá um sentimento de impotência nos integrantes, culminando em aversão à obra musical. “Nem sempre [...] os arranjos propostos para repertório [...] estão de acordo com o nível de desenvolvimento técnico dos músicos, resultando, por vezes, na exclusão, pelo regente, da música do repertório, causando, assim, frustrações entre os músicos”. (ALMEIDA; MATTOS, 2010, p. 1322).

Quando a execução de uma peça do repertório é impossibilitada pelo elevado nível de dificuldade, a solução mais comum é sua retirada do repertório, o que não significa dizer que os

impactos psicológicos no grupo serão amenizados. As consequências negativas disso começam no próprio regente, que tem seu planejamento frustrado, se este não estiver preparado para essa possibilidade e não reconhecer o próprio erro poderá projetar sua insatisfação no grupo, o que comumente ocorre com os líderes de conjuntos em formação técnica e acadêmica.

Para os demais músicos a remoção de uma peça de seu repertório, nas condições acima descritas, configura uma experiência constrangedora pois imprime a sensação de impotência perante a um obstáculo técnico e tempo investido em algo que não será concluído, já que em grande parte dos conjuntos musicais o produto final visualizado pelos integrantes é a apresentação.

Por isso, a escolha do repertório deve ser muito bem pensada pelo regente, tendo sempre em vista o nível técnico dos integrantes dos seus conjuntos, o tempo necessário para o conhecimento da obra e seu amadurecimento musical. Nos grupos leigos e escolares o regente-educador deverá considerar ainda as suas estratégias de ensino e os recursos de que dispõe para êxito do processo. Esses cuidados favorecerão uma interação positiva do músico com seu repertório.

SINERGIA NA PRODUÇÃO MUSICAL

A participação de uma pessoa na produção musical permite que ela acesse várias áreas de seu cérebro desempenhando diversas funções psicomotoras inclusive as suas emoções e sentimentos. Quando a atividade musical é desenvolvida em grupo, há a personificação de um sujeito coletivo, pois, mais que uma atividade motora, se trata de um árduo trabalho intelectual de todos os integrantes.

A concepção de que a música é propriedade intelectual de todo o conjunto pode desenvolver em cada participante um senso aguçado de responsabilidade, compartilhada por todos os integrantes do conjunto musical, tendo como efeito imediato maior assiduidade, comprometimento com a realização musical e com o próprio desenvolvimento técnico do grupo. Deste modo o integrante passa a assumir que sua presença é importante para o cumprimento do cronograma de atividades pré-estabelecidas pelo regente-educador e para a realização da proposta de ensino trazida por este. Em suma, o integrante abandona a postura de agente passivo e passa a ser considerado agente ativo tornando-se, portanto, figura imprescindível no processo.

Miranda e Godeli (2003, p. 91) nos lembram que “música e movimento são vistos como mecanismos complementares na contribuição para o aumento, no indivíduo, da percepção do seu meio interno e para guiar a interação da pessoa com o meio externo”. O fazer musical também permite ao indivíduo o autoconhecimento, proporcionado pela realização de atividades motoras ocorridas no processo da produção sonora e, ainda, amplia a sua compreensão do espaço-tempo, uma vez que é por meio desta relação que a música acontece como fenômeno estético.

O autoconhecimento e a autoconsciência, que de acordo com a proposta de Gardner são elementos constituintes da inteligência intrapessoal, são habilidades fundamentais para que a pessoa reconheça suas emoções e as gerencie identificando também suas potencialidades e deficiências. Essa capacidade passa a ser o *ictus* para a interação com outros músicos em formação e profissionais. “Quando se trata da relação com os outros: a autoconsciência se transforma em reconhecimento empático; a auto-aceitação, em aceitação compassiva; a auto-regulação, em influência e contenção; a auto-análise, em indagação; e a expressão, em escuta respeitosa. (RUSSO; RUIZ; CUNHA, p. 374)

Por se tratar de um fenômeno acústico, a música requer dos integrantes de conjuntos musicais uma escuta consciente de si e dos demais integrantes. Essa ação é fundamental para o sincronismo

da execução. A qualidade dessa escuta permitirá um progresso no processo de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade nomeada por Gardner como inteligência musical da qual a escuta é fator de grande relevância.

Ouvir a si mesmo é um dos aspectos mais difíceis para o instrumentista. Ouvir-se, ouvindo os outros ao mesmo tempo, certamente exigirá mais atenção e presença por parte do instrumentista. Quanto mais a pessoa estiver presente, ouvindo-se e ouvindo o outro, melhor será o resultado musical, maior será a comunicação, conseqüentemente enorme será o prazer em fazer música. Isso não se restringe à improvisação. Um dos segredos do bom resultado musical em grupo está na maior capacidade de todos se ouvirem. (CRAVEIRO, 2000, p. 104)

Com alicerce na escuta consciente, a sinergia do conjunto resultará na vivência prazerosa do processo de criação musical. Essa experiência assertiva favorece interação do instrumentista com o processo de criação, possibilitando a materialização dos conteúdos e a construção de conceitos musicais fortalecendo assim a aquisição de conhecimentos musicais dos integrantes. Desta forma, a vivência musical resultará num processo significativo para os indivíduos envolvidos derivando na aquisição de conhecimentos musicais consistentes.

Essa prática musical desenvolve um senso de união grupal em torno de metas e objetivos comuns, canalizando as ações e sentimentos individuais para uma produção artística coletiva, na qual se conjugam a disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação de cada um dos agentes, culminando na constituição do carisma grupal. (FUCCI AMATO, 2009, p. 95)

A interação entre os integrantes de um coro, banda ou orquestra pode ser ainda entendida como recurso técnico. Um conjunto musicalmente eficiente depende da precisão de seus integrantes: a assertividade na afinação, no ritmo, na dinâmica e na agógica, dentre outros fatores, é resultante de quanto os integrantes se conhecem e a seu regente. Sabendo como seus colegas reagem fisicamente aos estímulos sonoros e visuais poderão perceber e até mesmo prever os gestos que antecipam o som. É com essa habilidade que um naipe produz um resultado sonoro uniforme.

As ações dos performers ou os gestos musicais parecem provocar reações que não são mediadas por um código convencional ou sistema. Isto é provável porque, ao contrário da linguagem verbal, a música ou, mais genericamente, a linguagem gestual não está organizada para passar uma mensagem, isto é, para representar o mesmo significado proposicional ou a mesma realidade para toda a gente, mas para afectar directamente. (CORREIA, 2006, p. 136)

Essa comunicação gestual é, por excelência, o veículo de expressão do regente. Mas todos os integrantes contam com ela para transferir informações durante a execução musical. As respirações e movimentações, por menor que pareçam, são interpretadas pelos músicos confirmando ou alertando para a notação musical da partitura. Por esse motivo a interação entre músicos de um conjunto é tão importante, pois, por meio dela reconhecem o código registrado em cada gesto dos seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para a prática musical coletiva, podemos observar intensas e numerosas relações interpessoais. As associações entre os integrantes dos conjuntos musicais são facilmente compreendidas, pois o fazer musical é elemento integrador. Contudo, as asperezas nos relacionamentos também são naturais em todo agrupamento humano.

Dificuldades de interação entre os participantes de um conjunto musical precisam ser mediadas com competência pelo regente-educador, uma vez que esse é o líder por ofício desta atividade. Também é função do regente inspirar nos seus músicos uma interação com o repertório. Essa postura favorecerá uma vivência musical mais prazerosa para os executantes, refletindo-se em maior complacência destes para com as decisões musicais do regente.

Fazer parte de um grupo musical promove um desenvolvimento amplo do indivíduo, pois permite o acesso às capacidades humanas relacionadas às múltiplas inteligências. Este indivíduo passa a abrir-se para algo maior do que seu próprio eu, e esta abertura conseqüentemente promoverá transformações intensas na sua subjetividade ao mesmo tempo que sua participação ativa transformará o meio ao qual faz parte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Robson Maia de; MATTOS, Elvis de Azevedo. Na banda aprendi... Uma reflexão sobre as aprendizagens provenientes do repertório das bandas de música. In: *Anais do XIX Congresso da ABEM*. Goiânia 2010, p. 1317-1325.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte* Nº3 jun. 2005, [n.p.]. Disponível em: < <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm> >.

RUSSO, Rosária de F. S. Macri; RUIZ, Jose Moreno; CUNHA, Rosana Paulo da. Liderança e influência nas fases da gestão de projetos. *Revista Produção*, v. 15, n. 3, p. 362-375, Set./Dez. 2005

CORREIA, J.S. Como comunicamos musicalmente? In: *Reunión de SACCoM*, ano V, Corrientes, AR, 2006. Actas de La V Reunión de SACCoM. 2006. p. 135-145. Disponível em: http://www.sacom.org.ar/2006_reunion5/actas/14.pdf.

CRAVEIRO, Moema Campos. *A Educação Musical e o Novo Paradigma*. Rio de Janeiro: Enlivros, 2000.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES, Flávio R. Um novo olhar sobre o objeto da pesquisa em face da abordagem interdisciplinar. In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio R.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E. (Org.) *O fio que une a pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Birusa, 2002. p. 13-25.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Tradução Marcos Santarrita; Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LEITE, Edimar. Dinâmica Evolutiva do Processo Criativo. In: ALENCAR; Eunice M. L. Soriano; VIRGOLIM, Angela M. R. *Criatividade: Expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 205-228.

MACHADO, Luiz. *Superinteligência*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MIRANDA, M. L. J.; GODELI, M. R. C. S. *Música, atividade física e bem-estar psicológico em idosos*. v. 11 n. 4 p. 87-94 out./dez. 2003. R. bras. Ci. e Mov.: Brasília. 2003, p. 87-93

NIERENBERG, Roger. *Maestro*. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. Rio de Janeiro: Sextante. 2011.

CHAGAS, M.; PEDRO, R. M. L. R. Música, modos de subjetivação e sociedade. In: Desigualdade, Diferença, Reconhecimento, 2007, Recife. *Anais XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Recife, 2007. p. 1-14. Disponível em < http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=155&Itemid=170>.

TRAVASSOS, L. C. Panisset. Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. v. 1, n. 2, 2001.

SILVA, Vladimir. *O repertório coral*. Campina Grande. 22 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.vladimirsilva.com/search?q=Repert%C3%B3rio+Coral>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

SILVA, Wdemberg Pereira da; CAMPOS, Nilceia Protásio. A inter-relação entre a regência e a educação musical. In: *Anais do XVI SEMPEM*, Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2016, p. 51-57.

SPREA, Joseney. *Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas*. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Gestão de Empresas, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/2050>>. Acesso em jan. 2017.

ZUNA, A. *A promoção da inteligência linguística e da inteligência lógico-matemática nos alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado em ensino na especialidade de educação pré-escolar e 1º Ciclo do ensino básico. Instituto politécnico de Beja. 2012, 106 p.

Comunicações Orais

Música e Educação

A POÉTICA CONTEMPORÂNEA NA AULA DE PIANO – UM ESTUDO DE CASO

Sabrina L. Schulz (UEM / Unesp)¹
sa.laureli@gmail.com

Resumo: Este texto relata uma atividade participativa entre os alunos da disciplina de Piano Complementar do curso de Bacharelado em Música da UEM que, tem como público os discentes da habilitação em Composição Musical e Regência e visa o estudo do piano como auxiliador das práticas composicionais contemporâneas. Assim, o presente relato descreve uma proposta de análise e composição de exercícios para piano por parte dos alunos que tragam aprimoramento e estudo técnico aliado a poéticas da música do século XX e XXI.

Palavras-chave: Aprendizagem pianística; Música contemporânea; Composição musical.

O presente relato de experiência foi desenvolvido durante a disciplina de Piano Complementar IV que consta como obrigatória para os alunos das habilitações em Composição e em Regência constituintes do curso de Bacharelado em Música lotado no Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá - UEM, Paraná. Tal disciplina tem a carga horária de 34h/a e acontece no segundo semestre de cada ano, precedida pelos módulos de Piano Complementar I, II e III, onde os alunos estudam noções de leitura a primeira vista em duas claves, exercícios técnicos e pequenas obras do repertório pianístico tonal de forma coletiva. De maneira geral são matriculados de 4 a 7 alunos por turma dependendo do número de ingressante nos cursos, sendo que as turmas são mescladas entre os futuros compositores e regentes.

Nos dois últimos anos em que estive a frente de tais disciplinas (2015 e 2016) iniciei uma atividade com o último módulo, ou seja, Piano Complementar IV, na tentativa de apresentar, discutir e estudar obras do repertório pianístico que utilizassem uma escrita distante das estruturas tonais (armaduras de claves e fórmulas/barras de compasso, por exemplo). Desse modo iniciamos um estudo sobre a escrita e performance de obras que se afastassem do universo tonal até concluirmos a disciplina com a composição de pequenos exercícios feitos pelos próprios alunos da disciplina.

A ideia de construir uma série de pequenos estudos técnicos de escritura contemporânea para piano que proporcionasse aos alunos um denominador comum com os já existentes estudos de linguagem tonal, partiu do pressuposto de que os pianistas, em sua maioria, não travam contato com a linguagem musical atual em seus estudos iniciais e isso acarreta na difícil aceitação de tal repertório nos instrumentistas intermediários e mais experientes.

Ao pensarmos que é de responsabilidade do intérprete manter viva através da performance, a memória musical do passado assim como trazer à luz a produção musical de seu tempo, porque então nos deparamos com uma quase inexistência da música contemporânea tanto nas salas de concertos como nas escolas e universidades?

¹ Docente na UEM e doutoranda no programa de Pós-graduação em Música da Unesp

Em um rápido levantamento do repertório que é executado com mais frequência nas principais salas de concerto no Brasil, bem como nos recitais de término de cursos de graduação e pós-graduação, passando pelas mostras de estudantes iniciantes e intermediários em escolas de música, notamos que o repertório mais comumente executado se restringe à música europeia dos séculos XVIII e XIX, quando falamos dos pianistas. Salvo poucos casos em que a música de concerto brasileira é inserida, o que se costuma tocar resume-se, de forma análoga ao exposto acima, ou seja, aos já consagrados compositores modernistas nacionais como Villa-Lobos ou Camargo Guarnieri e no caso de se incluir algum compositor latino-americano geralmente recorre-se a Ginastera. Em alguns casos encontramos pianistas que afirmam manter em seus repertórios musicais obras do século XX, mas se observarmos atentamente, tais obras não ultrapassam a poética musical de um Debussy ou um Prokofiev, não se afastando do conjunto de procedimentos técnicos do repertório tradicional.

Concordando com Amato (2006 p. 77) quando diz que “a ausência da contemporaneidade na perspectiva musical, pôde provocar um descolamento da real atividade do músico”, e continuando sua perspectiva, o fato de que a grande maioria dos intérpretes, e agora sem restringir ao meio pianístico, terem se afastado das linguagens novas, acreditamos que isto deve-se ao fato do medo ao desconhecido e também à necessidade de afirmação técnico-instrumental diante de seus pares.

As mudanças que o sistema musical e conseqüentemente suas poéticas sofreram desde o distanciamento da música com as estruturas tonais, passando por diferentes possibilidades de construções melódicas dodecafônicas e também serialmente rítmicas até os festivais de Darmstadt em meados da década de 50, gerou um sentimento de busca pelo novo: novas ideias musicais, novas sonoridades, novos instrumentos, novas grafias, ou seja, novas manipulações da matéria-prima da música, o som. Tal busca por novas possibilidades sonoras as quais ainda encontramos nos compositores contemporâneos não vai de encontro com a perspectiva musical da maioria dos instrumentistas.

De modo geral, o desenvolvimento técnico pianístico é explorado de forma progressiva sendo comumente utilizados livros de exercícios como os de Muzio Clementi (1752-1832), Johann Baptist Cramer (1751-1858) e Karl Czerny (1791-1857), onde se busca treinar a independência dos dedos, o uso da extensão total do teclado, os tipos de toques como o legato e o staccato, ou seja, a conquista progressiva dos controles de coordenação, leitura musical e agilidade. Tal abordagem tecnicista da aprendizagem é realizada com a perspectiva de metas e objetivos a serem alcançados e a avaliação possui extrema relevância no processo. Nesta pedagogia tecnicista adotada pelos conservatórios, o professor e o aluno ocupam uma posição secundária, de executores de um programa, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle está a cargo de outrem.

Como lembra Amato (2006), nas entrevistas realizadas com alunos de instituições musicais de nível médio, o repertório nacional pianístico estudados passava por pelos nacionalistas Camargo Guarnieri, Heitor Villa-Lobos, Oscar Lorenzo Fernandes, Francisco Mignone, e os românticos, Nepomuceno, Henrique Oswald, Ernesto Nazareth, Francisco Braga e Barroso Neto. Repertório que podemos ver também na série de recitais que o pianista brasileiro mundialmente conhecido Nelson Freire fez em 2012 com obras de Villa-Lobos, Henrique Oswald, Alexandre Levy, Joaquim Antônio Barrozo Netto, Oscar Lorenzo Fernandes, Francisco Mignone, Camargo Guarnieri e Cláudio Santoro: todos compositores de forte tendência tonal.

Segundo Barancoski (2004), “no nosso dia-a-dia, nos deparamos frequentemente com alunos que, têm pouco contato com o repertório pianístico do século XX até atingirem um nível avançado de seu estudo”. Assim, a falta de exposição dos alunos ao repertório contemporâneo, desde os níveis mais básicos, pode ser um indício de sua pouca aceitação e estar relacionada às dificuldades de leitura e de execução desse tipo de repertório.

Ferreira (1996) corrobora nossa suposição quando afirma que a ausência da música contemporânea nas instituições de ensino acarretará na ausência desta nas salas de concerto e nos meios de comunicação existentes. Em contrapartida, se ela não for ouvida na programação normal dessas mesmas salas e meios de comunicação, se não for divulgada, não despertará interesse em intérpretes, pesquisadores e compositores que estão nas escolas de música.

Conhecer a música do passado e com isso, quero dizer, estudar sua estrutura musical, o sistema em que foi escrita, seu contexto histórico e conseqüentemente dedicar-se à sua *praxis* é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras-cognitivas-auditivas. No entanto não podemos esquecer que nosso século também é detentor de conhecimento e manifestações artísticas-musicais-tecnológicas que se mostram tão necessárias para o contínuo fluxo de aprendizagem do mundo contemporâneo e globalizado. Como diria Luciano Berio:

We all know by now that a pianist who claims to be a “specialist” in the Classical or Romantic repertory, and who is playing Beethoven or Chopin without having had the need of experiencing the music of the twentieth century, is just as shallow as a pianist who claims to be a “specialist” in contemporary music but whose hands and mind have never been traversed, on a profound level, by Beethoven or Chopin. (BERIO, 2006, p. 65-66)

Além disso, deve ser ressaltado que o músico, “mesmo em escolas com grande espaço dedicado à música contemporânea, ainda hoje é treinado dentro da notação tradicional, tanto na formação de seu repertório básico (...) como nas próprias técnicas específicas” (MOJOLA, 1990 p. 32).

Barancoski (2004), em seu artigo sobre a utilização da literatura pianística do século XX para o ensino, discorre sobre a importância de apresentar a música contemporânea aos alunos desde os primórdios de seus estudos e afirma que “a música do século XX oferece uma variedade notável de linguagens e procedimentos composicionais, trazendo desenvolvimento e inovações em todas as estruturas harmônica, textural, melódica, tímbrica, rítmica e formal” (p. 89).

Muitos métodos dedicados às fases iniciais do ensino de piano, buscando atenderem às novas concepções da educação musical passaram a incluir atividades mais lúdicas ou divertidas para que o processo de ensino aprendizagem seja menos penoso, como por exemplo: *Meu piano é divertido* – iniciação ao piano de Botelho (1985); *Método Básico de Bastien* de Kreader (1991); *A dose do dia* de Burnam (1957); *Ciranda dos dez dedinhos* de Vianna (1954), entre outros, porém acabam por oferecer sempre o mesmo tipo de repertório calcado na prática tonal-pulsativa, ou seja, obras construídas em uma linguagem tonal com fórmulas de compasso. Todos esses métodos iniciam o aprendizado técnico pianístico com a posição de cinco dedos no Dó central e dessa forma todos os primeiros exercícios circundam em torno da tonalidade de Dó maior. Tantos são os exercícios desse tipo, que é comum sermos indagados pelos alunos se o dedo 1 (polegar) pode tocar outra nota que não o Dó, ou mesmo se a mão pode se posicionar nas teclas pretas. Ainda sobre a posição de cinco dedos Richerme (1996) afirma que é muito mais eficaz treinar primeiro os dedos 2, 3 e 4 para depois acrescentar o polegar e o mínimo. Assim podemos concluir que o estudo da leitura musical e o treinamento motor nas fases iniciais do futuro pianista apenas na posição de cinco dedos em Dó maior acarreta em um contato excessivo com uma sonoridade e uma forma de mão mais utilizada nas obras tonais, aumentando o afastamento deste com a linguagem contemporânea.

Até mesmo o método de exercícios *Mikrokosmos* de Béla Bartók (1987), geralmente utilizado como porta de entrada para a música dos séculos XX e XXI, não é efetivo como solução para o problema em discussão. A diferença que o método de Bartók apresenta em relação aos anteriormente citados centra-se apenas na distância de uma oitava entre as mãos direita e esquerda e no toque em mãos juntas desde o primeiro exercício para o treinamento dos movimentos de latera-

lidade diretos e contrários. Sua maior incoerência porém é a de que os primeiros exercícios são baseados no movimento tonal tônica-dominte (dó-sol sol-dó) em posição fixa no teclado, enquanto que o treinamento rítmicos (fórmulas e acentos não convencionais a música tradicional) e melódico/harmônico (modal e politonal) que se aproximam da sonoridade e escrita da música não tradicional, aparecem somente nos últimos volumes.

Devido tal distancia entre as diferentes sonoridades, é bastante comum o aluno sentir estranheza quando alcança os exercícios que fogem ao tonalismo (Mikrokosmos vol. IV a VI), pois não foram treinados auditivamente para tal sonoridade, enfatizando os errôneos conceitos de música contemporânea enquanto negação do tonal ou do tradicional e fortalecendo outras tantas oposições binárias que são recorrentes quando se consideram os repertórios tido tradicionais e os contemporâneos.

Ao analisar o método de iniciação musical através do teclado de Gonçalves (1986), percebemos a importância de construir uma continuidade para o desenvolvimento cognitivo motor do aluno de piano. Em seu método, a autora apresenta primeiramente *clusters* que devem ser tocados com a mão fechada nas teclas pretas (grupo de três e de duas). A criança pode então escolher onde tocará tais *clusters*, fixando o conceito de agudo-grave, forte-piano, curto-longo. Outra vantagem é a apresentação de uma notação mais contemporânea, inibindo possíveis futuros preconceitos com esta escritura.

Em tal método a abordagem concentrada na leitura intuitiva, adicionando aos poucos elementos da notação musical tradicional proporciona que o estudo da técnica instrumental exigida aumente gradualmente através de atividades abrangentes de leitura, performance, apreciação, ditado, composição e improvisação.

No entanto, a partir da apresentação das claves e do pentagrama, a criança passa a treinar a leitura das notas e a desenvolver a motricidade em modelos tonais, abandonando por completo os *clusters* utilizados na primeira etapa. Neste etapa do ensino-aprendizagem é comum notar um descontentamento por parte da criança, a qual passa a fazer o mesmo movimento sempre no mesmo lugar (notas) do piano.

A proposição de um conjunto de habilidades básicas de sonoridade não tonal serem abordadas já nos estágios iniciais do estudo instrumental poderá contribuir com o desenvolvimento cognitivo do estudante de piano, de mesmo modo que diminuirá a distância entre o performer e música contemporânea. Isto posto, teremos uma cadeia cíclica onde quanto mais pianistas conhecem a linguagem contemporânea e por isso tocam esse repertório mais frequentemente mais se escuta esse repertório nas salas de concerto; e quanto mais se escuta este repertório nas salas de concerto, por sua vez o público almejará ouvir com maior frequência tal repertório, exigindo assim que os instrumentistas o tocassem em maior quantidade.

Conforme foi exposto, verificamos que o aluno iniciante deve desenvolver suas habilidades musicais desde os primeiros anos de seus estudos. Assim, tanto as linguagens contemporâneas, como a interação rítmica com a música eletroacústica em tempo diferido e em tempo real ou o toque nas cordas do piano, devem constar da formação inicial, intermediária e avançada.

Podem-se citar diversas razões para o fato de que a linguagem mais atual não participa dos anos iniciais do instrumentista, como por exemplo o desconhecimento por parte dos professores de instrumento do repertório contemporâneo ou o uso de antigas metodologias de ensino técnico instrumental calcados na tradição tonal. Como consequência, perpetuamos aos futuros *performers* hábitos de escolha de repertório fortemente calcados na lógica métrico-tonal dando ênfase ao repertório clássico/romântico e assim contribuindo para o movimento cíclico aprendizagem-performance-recepção da música dos séculos XVIII e XIX, sem vislumbre de solução.

Tendo em vista os argumentos acima, justificamos nossa atividade em proporcionar uma aprendizagem sonora e motora que esteja mais próxima das linguagem contemporâneas.

Para a atividade aqui relatada, iniciei uma pesquisa sobre quais aspectos técnicos poderiam ser abordados de forma não tonal e foi com a turma de Piano Complementar IV de 2016 que encontrei uma parceria para a realização das composições dos exercícios. A disciplina contava com sete discentes, sendo quatro da habilitação em regência e três da composição.

Para esse relato separei nove exercícios compostos por dois alunos da habilitação em composição que se mostraram mais efetivos por apresentarem diferenças de escrita e de dificuldade técnica estudadas durante as aulas.

Ao iniciar a disciplina de Piano Complementar IV analisamos, discutimos e estudamos obras do Livro Mikrokosmos de Béla Bartók, a Música Ricercata de G. Ligeti, as Six Encores de Luciano Berio e Recado à Schumann e as Peças para Piano n. 14 e 16 de Gilberto Mendes. Cada aluno escolheu uma das peças acima citadas para estudar, sendo seguido o processo de discussão a cerca das questões musicais a seguir: a) leitura musical diferente de uma partitura tonal, como a notação de sustenidos diferentes para cada uma das mãos do pianista, nas obras de Bártok e Ligeti; b) estruturas rítmicas entendidas como notação espacial, nas obras de Berio e Gilberto Mendes; c) dinâmica escrita com figuras de notas grandes e pequenas ao invés das marcações de piano e forte, também na obra de Berio; d) uso do pedal em Ligeti, Berio e Mendes; e) a indicação de metronômica de Ligeti.

Após o estudo técnico e interpretativo de tais obras, propus que os alunos de composição escrevessem pequenos exercícios de dificuldade iniciante e intermediária utilizando os conteúdos estudados tendo em vista as maiores dificuldades técnicas e de leitura pianísticas observadas na sua própria turma. Assim eles iriam compor e também estudar a composição do colega de turma.

Dessa forma separamos as dificuldades técnicas que cada exercícios deveria abordar para que fosse treinado pelos alunos em uma linguagem contemporânea. Tais dificuldades podem ser treinados num contexto tonal, entretanto a atividade visou explorar estes em um cenário contemporâneo. Assim temos os seguintes parâmetros:

1. Leitura de notação rítmica proporcional;
2. Mão juntas e separadas;
3. Acordes e clusters;
4. Saltos na extensão de todo o piano;
5. Gradações de dinâmicas (piano, mezzo piano, mezzo forte, forte);
6. Estudo de articulações (legato, staccato e non legato);
7. Toque nas cordas do piano.

Em seguida os alunos Tauan Gonzales Sposito, Renato Segati de Moraes e Scott Collie. escreveram pequenos exercícios que se encontram no final desse relato. Para este pequeno relato exemplificarei somente as obras do Tauan, reservando as outras obras para aplicações futuras.

De acordo com os itens listados anteriormente e os resultados obtidos nos exercícios, podemos destacar a peça Esboços Para um Retrato II, onde vemos uma gradação de dinâmica indo do mezzo piano ao forte com acento, além da leitura de notação rítmica proporcional (parâmetro 1) que inicia com barras de compasso que desaparecem na terceira frase da obra; mão juntas e separadas (parâmetro 2) e saltos na extensão de todo o piano (parâmetro 4). Confira Figura 1.

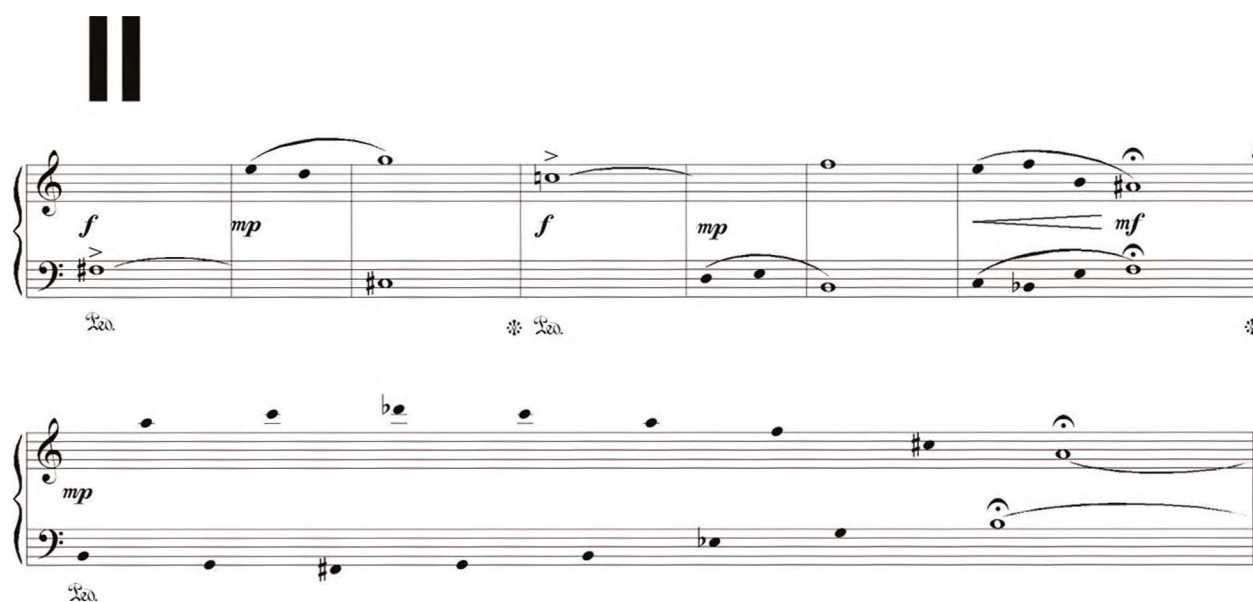


Figura 1:

A respeito dos clusters (parâmetro 3), Tauan escreveu no pequeno exercício V, de apenas duas frases na clave de sol, margeada por duas linhas (ao invés da pauta de cinco linhas), indicando que a região do piano a ser tocada deve tender para o agudo, de mesmo modo que deve obedecer os registros mais agudos e mais graves dos clusters. Adicionado a isto, vemos pequenas bolinhas que representam um toque nas cordas do piano (parâmetro 7) produzidas com notas aleatórias, respeitando a quantidade de bolinhas e suas alturas (veja Figura 2).

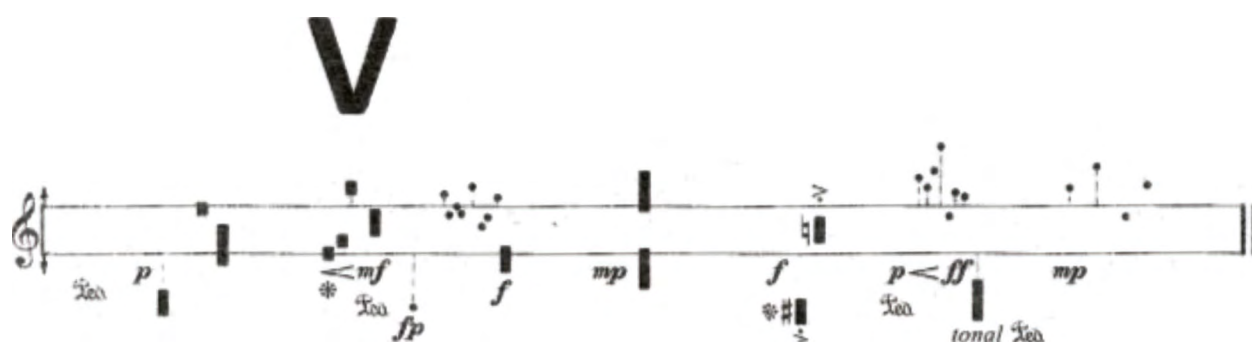
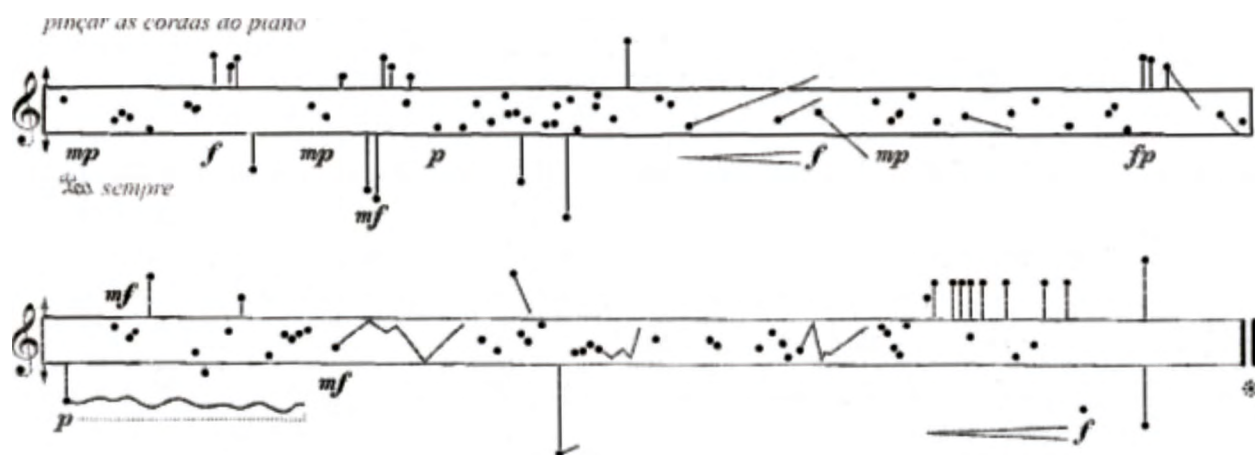


Figura 2:

O exercício IV do mesmo aluno, foi escrito para ser tocado integralmente nas cordas do piano (parâmetro 7), veja Figura 3.



14 de dezembro de 2016

VI

Figura 3:

Já no exercício III, Tauan abordou diferentes articulações (parâmetro 6) em frases entrecortadas pelo toque das mãos alternadas (parâmetro 4), além de ligaduras de tempo e variações de dinâmica, notação rítmica espacial com notas de cabeça preta e branca e o traço diagonal nas colcheias indicam que o pianista deve tocar os grupos de colcheias o mais rápido possível (escritura já convencional no universo contemporâneo). Confira Figura 4.



Figura 4:

Todas as obras aqui mencionadas fazem parte deste relato como anexo e devem ser utilizadas (caso assim o desejem) identificando o nome do autor que gentilmente disponibilizou suas partituras para que fossem observados aqui. O fundamental de tal discussão acerca das obras compostas está na tentativa de inserir desde os estágios iniciais de aprendizagem pianística uma linguagem não tonal, portanto a metodologia aplicada por cada professor que se sinta apto a utilizar estes exercícios fica a critério dos mesmos.

Fica evidente que a partir do envolvimento dos alunos tanto na feitura como nas discussões e opiniões dos colegas, propiciou uma curiosidade e desejo por parte de todos em decifrar aquela nova escritura musical. Este fato corrobora com a premissa inicial deste texto em acreditarmos que no futuro tais alunos não terão medo nem descaso por obras que apresentem uma escrita diferente da escrita tonal.

REFERÊNCIAS

AMATO, F. & Cássia, Rita de. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Musica Hoje*, Goiânia, v. 6, n.1, 2006. p. 75-96.

BARANCOSKI, I. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. *Per Musi - Revista Acadêmica de Música*, v. 9, n. 1, 2004. p. 89-113.

BÁRTOK, B. *Mikrokosmos - 153 progressive piano pieces*. New York: Boosey & Hawkes, 1987.

BERIO, L. *Remembering the future*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

FERREIRA, M. S. *O ensino do piano através da música contemporânea brasileira: um estudo centrado em obras de Ernst Widmer*. Dissertação de Mestrado, Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 1996.

GONÇALVES, M. L. J.; Barbosa, C. B. *Educação musical através do teclado: etapa de musicalização*. São Paulo: Ed Cultura Musical, 1986.

_____. *Educação musical através do teclado: etapa de leitura, manual do professor*. São Paulo: Ed Cultura Musical, 1986.

_____. *Educação musical através do teclado: habilidades funcionais, manual do professor*. São Paulo: Ed Cultura Musical, 1986.

MOJOLA, C. O processo composicional e a notação da música contemporânea – um relacionamento de informação e criatividade. *Opus*, Porto Alegre, v. 2, n. 2. 1990.

RICHERME, C. *A técnica pianística-uma abordagem científica*. São João da Boa Vista-SP: AIR Musical Editora, 1996.

PARTITURAS PUBLICADAS

BARTÓK, Béla. Mikrokosmos. Vol III. New York: Boosey & Hawkes, 1989.

LIGETI, Georgy. Música Ricercata.

BERIO, Luciano. Six Encore.

MENDES, Gilberto. Peças para piano.

PARTITURAS NÃO PUBLICADAS

SPOSITO, Tauan. *Esboços para um retrato*. Para piano solo. Partitura. Maringá-PR: manuscrito, 2016.

ANEXOS

Esboços Para Um Retrato

para piano solo

Tauan G. Sposito
2016

21 de setembro de 2016

II

First system of musical notation for piano. It consists of two staves (treble and bass clef). The music features dynamic markings of *f*, *mp*, *f*, *mp*, and *mf*. There are slurs over the notes and a crescendo hairpin. The system ends with a double bar line and a repeat sign.

Second system of musical notation for piano. It consists of two staves. The music features a dynamic marking of *mp*. There are slurs over the notes and a double bar line at the end.

Third system of musical notation for piano. It consists of two staves. The music features a dynamic marking of *mf*. There are slurs over the notes and a double bar line at the end.

Fourth system of musical notation for piano. It consists of two staves. The music features dynamic markings of *mf*, *mp*, *f*, *mp*, and *f*. There are slurs over the notes and a double bar line at the end.

08 de dezembro de 2016

III

12 de dezembro de 2016

IV

First system of musical notation for section IV, showing piano (*p*) and forte (*f*) dynamics.

Second system of musical notation for section IV, showing mezzo-piano (*mp*) and forte (*f*) dynamics.

Third system of musical notation for section IV, showing mezzo-forte (*m.f.*) dynamics and accents (*m.a.*).

08 de dezembro de 2016

V

Musical notation for section V, showing a range of dynamics: *p*, *mf*, *fp*, *f*, *mp*, *f*, *p*, *ff*, and *mp*.

pinçar as cordas do piano

mp f mp p mf f mp fp
mf p mf f

14 de dezembro de 2016

VI

28 de setembro de 2016

mp ff f sfz p
mp p subito

VII

Comunicações Orais

Música e Educação

AS MANIFESTAÇÕES DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O JOVEM RORAIMENSE

Eunice Anália Soares Andrade Montanari (UnB)
eunicemontanari@uol.com.br

Edleila Bezerra Soares (UFRR)
edleilasoares@gmail.com

Rosângela Duarte (UFRR)
roduart1@hotmail.com

Resumo: O tema proposto traz uma reflexão sobre como os gêneros musicais brasileiros são interpretados pelos jovens do ensino médio e como esses alunos vivenciam a música no seu cotidiano. Uma experiência na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música, durante oito semanas, propôs a temática em destaque. Como resultado observou-se que os jovens se identificam muito mais com o gênero do rock do que com outros gêneros e subgêneros, que foram apresentados nos encontros. Os conceitos sobre “ouvir” e “escutar” foram desenvolvidos de forma a levar os alunos a refletirem sobre o que cada palavra realmente significava. Após a conclusão de que a escuta é fundamental para a análise das músicas, aplicou-se na prática essa audição consciente. As obras e seus autores foram contextualizados para que os alunos compreendessem a relação da composição com o momento brasileiro vivido na época.

Palavras-chave: Música; Jovem; Educação.

INTRODUÇÃO

Este estudo surge como um relato originado em um projeto de educação musical intitulado Manifestações da Música Popular Brasileira, que foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Música da UnB, com alunos do ensino médio e abordou-se a relação entre as manifestações da música popular brasileira e o jovem roraimense. Como o jovem, do ensino médio, da cidade de Boa Vista relaciona os gêneros musicais brasileiros no contexto sócio, econômico e político atual no país?

O projeto desenvolvido teve como principal característica a sua elaboração, que foi realizada de forma colaborativa, por alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília, em um Curso de Educação a Distância, com os alunos dos polos de: Cruzeiro do Sul e Rio Branco do estado do Acre, e alunos do polo de Boa Vista, no estado de Roraima. O público-alvo foi os jovens do ensino médio da rede estadual de ensino e o desafio era propor a eles uma temática que permitisse uma reflexão e ao mesmo tempo fosse uma forma deles se expressarem criticamente e por meio da arte. Ouvir o jovem estudante, saber o que ele pensa e como relaciona os gêneros musicais que mais escuta com a realidade em que vive.

Esse nível de ensino foi escolhido porque a turma estava cursando o 7º semestre do curso de licenciatura em música e, portanto, já havia feito estágio na educação infantil, fundamental 1

e 2, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II sempre nas disciplinas de artes nas escolas públicas, tanto municipal quanto estadual.

Um dos objetivos dessas disciplinas da graduação, é proporcionar ao graduando uma dinâmica ação-reflexão-ação; articular os conhecimentos construídos com a teoria e a prática; propor o planejamento de situações didáticas diferenciadas, oportunizando ao cursista uma vivência com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. O estágio em foco teve a duração de 8 semanas com carga horária semanal de 3h, totalizando 24 horas de docência.

No projeto desenvolvido com os alunos da Escola Estadual Ana Libória tinha-se como objetivo geral conhecer os gêneros musicais brasileiros e como esses retratam o período, os costumes, o comportamento, indumentária e/ou o momento sócio político vivido por meio de uma escuta consciente dos ritmos e das letras das obras.

Entende-se que a linguagem musical, ou a música como arte, não deve ser vista de forma isolada, é fundamental considerar o contexto histórico-cultural, até mesmo para que o ‘ouvir’ tenha mais significado. Outro fator é que, por meio de um estudo preocupado com a contextualização é possível perceber as ligações interdisciplinares e transversais entre as disciplinas estantes proposta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No sistema de ensino e de aprendizagem o professor pode contar com uma diversidade de recursos e inovações tecnológicas que o auxiliam e podem levá-lo a produzirem ótimos resultados. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são frutos do processo evolutivo que se encaixam muito bem na esfera educacional. Ao fundir estas inovações aos propósitos musicais deste planejamento, o professor se propõe assumir o papel de legítimos mediadores da aprendizagem. De antemão, podemos destacar o uso das tecnologias de colaboração e comunicação: computadores, celulares, dispositivos de manipulação de áudio e plataformas virtuais são realidades na vida de boa parcela dos alunos. É fundamental aproveitar o conhecimento e o domínio que o público discente exerce sobre as TICs. Já está mais do que comprovado que: em um ambiente educacional interativo todas as partes envolvidas terminam por compartilhar mutuamente conhecimento.

METODOLOGIA

A importância de diferenciar o ato de ouvir e de escutar como fator primordial para uma apreciação musical de qualidade é de suma importância no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo SWANWICK (2003, p. 30) a escuta é uma habilidade fundamental no sujeito para se tornar um “ouvinte crítico” e que essa deve ser a primeira da lista de prioridades da atividade musical. A apreciação musical é um dos pilares importantes desenvolvidos nessa metodologia. É por meio da escuta atenta que o jovem pode perceber as diferenças entre os gêneros e subgêneros que foram apresentados durante as aulas.

Durante as experiências em sala de aula observou-se que a utilização da Paisagem Sonora de Murray Shaffer (1977), como recurso metodológico para trabalhar as expressões sonoras dos indivíduos, permitia uma visão mais abrangente de como o sujeito percebe os sons e de como a mesma música pode ter várias impressões. Tanto com crianças quanto com jovens e adultos, essa metodologia é bem aceita e os resultados mostram que cada ser é único na sua forma de ver e sentir os sons e a música.

Outro método que se considerou importante na prática de atividades pedagógico-musicais foi *O Passo*. A partir de sua tese de doutorado, Ciavatta (2009) criou o método *O Passo*, o qual

permite que o corpo marque o pulso das músicas lembrando uma caminhada e é considerado um método de educação musical. Segundo o autor:

Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares (corpo, representação, grupo e cultura), *O Passo* introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a partitura d'O Passo. (CIAVATTA, 2009, p. 17)

Fez-se o uso dessa metodologia considerando experiências anteriores em um curso presencial com o próprio autor, na cidade de Boa Vista no ano de 2016, e naquela ocasião verificou-se que ao colocar esse método em prática, com os alunos, aprimorou-se ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem. Os encontros para o estágio ocorreram na Escola Estadual Ana Libória, localizada na cidade de Boa Vista, Roraima. Possui aproximadamente 1200 alunos na faixa etária de 15 a 20 anos. Por ser uma escola com educação integral, funciona pela manhã e tarde com intervalo de 12h as 14h para almoço. Atende jovens de bairros adjacentes e de classe média-baixa. Possui coordenações pedagógicas e professores em todas as disciplinas. O estágio se deu na disciplina de artes com uma duração de 50 minutos cada aula. As aulas ocorreram com três turmas do 1º ano do ensino médio nos dias de terça-feira durante oito semanas. Os gêneros musicais estudados foram: Bossa Nova e o movimento Tropicalismo, Rock Nacional, Samba, Carimbó e Baião.

Durante a prática do estágio as aulas foram planejadas após cada encontro, exceto a primeira aula, partindo sempre de uma avaliação anterior sobre o último encontro. Por se tratar de jovens do primeiro ano e com três turmas com características diferenciadas, a metodologia era voltada para aulas dinâmicas onde o sujeito, o aluno, era levado a perceber qual era o gênero musical em estudo no momento.

Várias atividades foram realizadas para que os objetivos propostos inicialmente no projeto fossem alcançados, dentre elas utilizou-se a prática pedagógico-musical de Paisagem Sonora (SHAFFER, 1977) para trabalhar a expressão musical em forma de desenhos com as músicas da Bossa Nova. As músicas usadas para desenvolver essa atividade foram *Águas de Março* (Tom Jobim) e *Chega de Saudade* (João Gilberto). Os alunos escutaram as canções e na música *Águas de Março* eles trabalharam (em grupo) na criação de Outdoor sobre o que eles conseguiam perceber na letra da música. Já na música, *Chega de Saudade*, a paisagem sonora foi trabalhada individualmente, e cada aluno externou o que sentia ao escutar a obra. Os trabalhos foram socializados e o aluno pode falar de sentimentos como saudade, lugares, pessoas.

Após a exposição dos alunos fez-se uma contextualização tanto dos compositores quanto das peças para informar como as obras foram compostas, para quem, e o momento histórico vivido por cada artista. Falou-se também sobre como surgiu a Bossa Nova e quem foram seus criadores. O poema da música, *Águas de Março* foi lido e discutiu-se sobre palavras que não faziam parte do vocabulário geral da turma, permitindo aos alunos se apropriarem do máximo de informações sobre o compositor e a obra.

No gênero do Rock, propôs-se para as turmas que se fizesse uma linha do tempo onde os alunos escutavam as músicas e tentavam localizar entre as décadas de 1960 até 2010. As músicas usadas para essa atividade foram: *É proibido fumar* (Roberto e Erasmo); *Azul da Cor do Mar* (Tim Maia); *Que país é esse?* (Legião Urbana); *Uma partida de futebol* (Skank); *Óculos* (Paralamas do Sucesso); *Na sua estante* (Pitty); *Desordem* (Titãs) e *Diz pra mim* (Malta). Essa aula foi muito interessante porque os jovens conheciam as músicas, porém não sabiam ao certo em que período ela

tinha sido composta. Alguns alunos pediram o violão para tocar outras músicas do grupo Legião Urbana e foi interessante perceber jovens habilidosos e que se sentiram em um ambiente seguro para poder mostrar o que sabem fazer de música. Sem sombra de dúvida esse gênero foi o que mais os jovens se identificaram o que não é surpresa para ninguém.

Para a aula do samba levou-se uma caixa com um “elemento” surpresa, um pandeiro e outros instrumentos de percussão para que os alunos tentassem adivinhar o que tinha no interior desta, a partir de pistas dadas sobre o gênero musical a ser estudado. Baseados na partitura rítmica a seguir:

Samba

Agogô || (1) \bar{i} \bar{i} $\bar{2}$ \underline{e} \underline{i} $\underline{3}$ \bar{e} \bar{i} (4) \underline{i} \underline{i} ||

Surdo || X X 2 i X X 4 i i ||

www.opasso.com.br

105

Fonte: Ciavatta, 2009, p. 115.

Os alunos foram convidados a experimentar o método O Passo e tocar os instrumentos de percussão. Proporcionar vivências musicais práticas também é outro pilar do projeto de estágio. Apesar de o samba fazer parte da cultura brasileira percebeu-se que muitos jovens não sabem dançar esse ritmo, e usando o método do Passo eles conseguiram perceber onde ficavam as batidas fortes e como deveriam responder na prática musical em grupo. Vários grupos foram formados e todos os alunos tiveram a oportunidade de participar da prática musical.

No gênero do Baião e do Carimbó levou-se indumentárias que os alunos lembrassem sobre os artistas que representavam esses gêneros. Um acordeon também estava na sala e um aluno pediu para tocar e foi uma surpresa quando ele fez soar as notas da música Luar do Sertão (Luiz Gonzaga). Esse aluno disse que “nunca estudou música e que sabe tocar porque o pai dele é sanfoneiro num grupo de forró”. Na contextualização desses gêneros falou-se sobre os artistas que os representavam, as localidades onde essas músicas eram mais ouvidas, a culinária desses lugares, as roupas que se usava. Enfim, tudo o que envolvia a música e seu compositor. A música proporciona a interdisciplinaridade e saberes diversos como geografia, culturas, figurinos, culinária, vocabulário tanto da língua portuguesa, o regionalismo e também de outros idiomas.

Todas as contextualizações de compositores e obras foram realizadas com o objetivo de levar os jovens a pensar criticamente sobre o momento quem as obras foram criadas, sobre o momento social, político e econômico que o Brasil vivia. A partir dessa reflexão sobre a ação, se propôs como forma de avaliação às turmas uma gincana com perguntas sobre os gêneros estudados e a competição foi bem acirrada permitindo uma participação intensa dos envolvidos.

A avaliação, segundo LUCKESI (2005) e PERRENOUD (1999), é um instrumento essencial no processo educacional, possibilitando verificar a efetivação da aprendizagem dos alunos,

bem como orientar o trabalho do professor, corrigindo os eventuais percalços e apontando formas para superação dos novos desafios. Dessa forma, os alunos foram avaliados de acordo com a participação individual ou coletiva nas atividades de apreciação musical, contextualização histórica e geográfica dos gêneros musicais, desenvolvimento das tecnologias musicais e a criação e/ou improvisação musical, bem como nas reflexões dos alunos, motivadas pelo professor, em cada momento do projeto.

Nas rodas de conversa, os alunos puderam expressar sobre a expectativa que tinham antes e depois das aulas e o relato foi quase que unânime na fala deles sobre as aulas de artes. Eles questionaram sobre a metodologia usada, que as aulas dessa disciplina poderiam ser sempre práticas e porque não eram? Porque eram monótonas? Por isso que eles não gostavam das aulas e não viam sentido em estudar artes. Explicou-se que há uma carência muito grande de professores habilitados em educação artística e principalmente na área de música e que na cidade de Boa Vista-RR, de curto e médio prazo se terá profissionais formados para atender as demandas das escolas. Considerando que, em Roraima o curso de licenciatura em música é ofertado por duas universidades federais (UFRR e UnB/UAB) e uma instituição particular.

RESULTADOS

Diante do exposto, a conclusão que se chega é que os jovens de Boa Vista-RR se identificam predominantemente com o gênero do Rock por fazer parte da ideologia que é comum na juventude. O carimbó e o baião foram outros gêneros que apresentam uma aceitação pelos grupos, já que o estado de Roraima tem muitos nordestinos e paraenses que trazem na sua bagagem cultural suas origens, passando-as aos seus filhos e netos. Inserindo assim, as suas tradições culturais originárias ao grupo familiar. Quanto aos gêneros Bossa Nova e Samba, por não fazer parte da cultura musical local, apresentaram uma rejeição, mas os alunos se permitiram conhecer e fazer a escuta das obras relacionadas a esses gêneros de música.

Proporcionar as conversas para a socialização das reflexões foi um dos pontos mais relevantes dos encontros. Além de poder ouvir o que o jovem estudante do ensino médio em Boa Vista pensa sobre a música popular brasileira e como esse aluno percebe essa forma de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de muita relevância a utilização da música como linguagem de comunicação e não apenas como performance instrumental ou vocal. A música pode e deve ser aplicada como recurso nos mais variados níveis de ensino. Desenvolver nas aulas de artes a Música, não é formar futuros músicos práticos, mas um ser que possa apreciar, perceber e localizar a obra musical num contexto histórico, político e social, permitindo a formação de um ser crítico capaz de desenvolver seu papel na sociedade de maneira consciente.

A quantidade de profissionais habilitados na área de Educação Musical que podem atuar no ensino fundamental e médio ainda não é o suficiente e a demanda é grande, pois é muito comum a complementação da carga horária ser preenchida por outros profissionais, de outras áreas, ocasionando assim, mais uma falha no sistema educacional e um comprometimento com os conteúdos dessa disciplina, aplicados aos alunos.

A reflexão final é a dos alunos quando os mesmos questionaram sobre a metodologia aplicada nas aulas de artes. “Porque as aulas de artes são tão monótonas?”. Esse questionamento vem nos mostrar que a Arte não se torna apreciável porque os meios usados não permitem uma vivência propriamente real. A arte deve ser vivida em todas as vertentes e nas escolas com prioridade, pois é lá o local onde podemos formar o maior número de apreciadores artísticos e futuros artistas.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

GASPAR, Raphael. *Paisagem Sonora Parte I: definição e considerações iniciais*. Disponível em: <http://expurgacao.art.br/paisagem-sonora-parte-i-definicao-e-consideracoes-iniciais/>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Comunicações Orais

Música e Educação

**ASPECTOS AUDITIVOS E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO MUSICAL MAIS ATUAL A PARTIR DA
ABORDAGEM METODOLÓGICA DE H. J. KOELLREUTTER**

Patrícia Mertzig Gonçalves de Oliveira (Faclepp / UNOESTE)
patriciamertzig@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta a influência de Hans Joachim Koellreutter na prática musical e pedagógica no Brasil. A partir da segunda metade do século XX, Koellreutter iniciou muitas propostas para uma maneira mais contemporânea de perceber música, entre elas está o “Movimento Musica Viva” em 1938 e vários escritos sobre educação musical. Além de apresentar o cenário musical brasileiro o artigo também elucida pontos cruciais para o entendimento de sua obra, como seu pensamento interdisciplinar se apropriando de conteúdos extras musicais para explicar a própria música e seu pensamento pedagógico. Isso foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica com textos do próprio Koellreutter organizadas por Kater (1997) e outros autores brasileiros difundindo suas idéias de maneira a encaminhar um melhor entendimento de suas obras e movimentos. O texto sobre estética referido pelo autor como Estética Relativista do Impreciso e Paradoxal é resultado de cursos lecionados por ele e que não foram publicados e, portanto, este ensaio recorreu a dissertação de mestrado de Casnok (1992). Sobre os aspectos auditivos a partir da abordagem de Koellreutter verifica-se a atenção para uma escuta mais ampla envolvendo diferentes timbres. A discussão também envolve outras áreas de conhecimento onde o autor fundamenta sua postura estética.

Palavras-chave: H. J. Koellreutter; Metodologia; Audição.

INTRODUÇÃO

De nacionalidade alemã e radicado no Brasil desde 1937, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) foi, além de compositor, regente, pensador e importante educador musical. Sua dedicação e influência no campo da educação musical foram e continuam bastante amplas. Sua reflexão tem como centro a função do músico, da música e da própria arte em geral na sociedade atual. Koellreutter foi responsável pela formação de músicos brasileiros reconhecidos, o que lhe rendeu o título de “Professor de Música do Brasil (KATER, 1992, p. 6)”.

Suas ações podem ser percebidas a partir de iniciativas como a difusão e discussão da música contemporânea por meio de palestras, concertos, recitais, cursos, criação de escolas, publicações, entre outros, que resultaram em um grande movimento cultural, como, por exemplo, o projeto intitulado “Movimento Música Viva”. A organização desse projeto teve início no Rio de Janeiro em 1938, um ano após a chegada de Koellreutter ao Brasil. Em 1944, o Movimento chegou a São Paulo. “Ao longo, portanto de toda a década de 40, vemos desenvolver-se, nos dois mais significativos pólos culturais brasileiros, um movimento pioneiro de renovação musical, erigido sobre o tripé: formação (educação) – criação – divulgação (KATER, 1992, p. 22)”.

O Grupo Música Viva chegou a formular um documento ou, segundo Kater (1992), uma “declaração de intenções” chamada de “Manifesto de 1945”. Tal documento traz questões, por exemplo, em relação à difusão musical no país. De acordo com o grupo, os avanços tecnológicos

oferecidos pelas diferentes mídias são vistos como importantes inclusive pelo fato de ser acessível a grande parte da população. O problema apontado pelo grupo reside no fato de a população não ter acesso ao conhecimento que possibilita a distinção entre o bom e o medíocre, ou seja, não há critério de seleção e, sim, a absorção de tudo o que se ouve e vê. “Um dos resultados dessa mentalidade é a atitude do povo em geral, para com as manifestações do espírito humano – particularmente para as artes – a atitude da indiferença (Koellreutter, 1945, apud Kater, 1992, p. 24)”. Ainda em relação ao grupo “Música Viva impôs-se, em seu momento, como o agente legítimo daquilo que produziu de mais efetivo: movimentos em direção a modernidade (KATER, 2001, p. 15)”.

O documento defende também uma organização dos programas artísticos, inclusive a substituição de gravações por concertos ao vivo, beneficiando, dessa forma, o instrumentista musical, o acesso às composições contemporâneas de música e um pensamento coletivo, ao invés de individualizado também no que se refere ao ensino de música. Entende-se que as práticas coletivas, ao contrário de aulas individuais, podem alcançar um número maior de pessoas, valorizando as manifestações populares como formadoras e enriquecedoras da cultura brasileira, entre outros.

KOELLREUTTER E A EDUCAÇÃO MUSICAL

No que se refere à educação musical, é possível perceber nos textos de Koellreutter que sua abordagem compreende um conhecimento interdisciplinar. O autor sempre buscou, na Física, na Psicologia, na Filosofia, e na Sociologia, embasamento para ampliar seu conhecimento musical. A partir de uma visão holística do mundo, Koellreutter vê a reflexão e a discussão de temas musicais e extra musicais como um importante meio para pensar sobre a função da música e da educação musical na sociedade em que está inserido. O fenômeno da audição aparece na obra de Koellreutter presente tanto no que diz respeito aos conteúdos como na metodologia sistematizada. Para o autor, a noção de audição que determinada sociedade tem está sempre ligada à concepção de música e concepções de teoria da música: “A teoria da música tradicional era reflexo de um pensamento racionalista, pensamento que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando, dessa maneira, um mundo de distinções intelectuais e de opostos (KOELLREUTTER, 1997, p. 48)”.

Segundo Koellreutter, a audição da música tradicional está imersa na perspectiva racionalista¹ de mundo, segundo a qual tudo pode ser medido e a razão, por seu turno, impera sobre a experiência do próprio mundo. Mas, esse entendimento começou a se transformar, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, quando a música, assim como a arte em geral, encontrava-se em fase de transição contínua.

Som e silêncio, por exemplo, são hoje agentes transformadores da percepção. O silêncio que antes era percebido como ausência de som, é hoje “[...] um meio de expressão que enriquece consideravelmente o repertório dos signos musicais, pois suscita expectativa e causa tensão [...] (KOELLREUTTER, 1997, p. 48)”.

Podemos citar também a importância que o timbre alcançou, pois, hoje, se vê uma infinidade de sons de altura não definida que se mescla a timbres tradicionais em composições contemporâneas que possuem conceitos de espaço e tempo diferentes das composições tradicionais. Nas palavras do autor, isso se torna claro quando ele afirma que:

¹ Referência ao racionalismo enquanto movimento filosófico que tem suas raízes observáveis desde Platão, passando por Agostinho, na Idade Média e principalmente desenvolvidas por filósofos modernos como: R. Descartes e I. Kant.

Neste mundo, os conceitos tradicionais de espaço e tempo, de signos musicais como objetos isolados, de causa e efeito perdem seu significado, cedendo lugar a conceitos predominantemente qualitativos – portanto que não podem ser calculados e medidos –, que resultam na **vivência** de valores sensitivos e emocionais, e transcendem a abordagem racionalista. (KOELLREUTTER, 1997, p. 49. Grifo do autor)

Sobre essa reviravolta na teoria da música, a percepção, segundo Koellreutter, requer uma nova forma de desenvolvimento auditivo na qual ela “[...] integra os elementos num todo, e que consiste em processo de integração que reúne, junta, unifica as partes por todos os lados e ao mesmo tempo (KOELLREUTTER, 1997, p. 49)”.

Destarte o pensamento de Koellreutter é bastante significativo em meio à educação musical. Isso porque seus textos trazem de forma bastante clara não só um entendimento do autor sobre nossa sociedade como também nos questionava sempre que possível, fazendo que reflitamos sobre a importância de nossa prática pedagógica. Em diversas palestras, o compositor costumava iniciar com frases que considerava premissas de seu trabalho.

1) Não há coisa errada em música a não ser aquilo que não se pode executar; errado é sempre errado relativo a alguma coisa; o errado absoluto em música não existe. 2) Não acredite em nada que o professor diz; não acredite em nada que os professores dizem; não acredite em nada que você lê; não acredite em nada que você pensa; em outras palavras questione sempre. 3) Pergunte sempre: porquê? Se o professor não pode explicar o porquê, precisa então pensar um pouco! (KOELLREUTTER apud: PAZ, 2000 p. 222)

Outro importante ponto a ser levantado sobre a obra de Koellreutter é o que concerne à estética musical contemporânea. O termo música contemporânea refere-se à produção musical que utiliza novos paradigmas de percepção. Ela aparece principalmente a partir do século XX, por meio de diferentes tendências que ocorrem no mesmo espaço e tempo. “Seriam ‘vozes’ múltiplas, quase que individuais, cantando e expondo cada uma seu universo sonoro autônomo e particular (CAZNOK, 1992, p. 66)”. Dentre as tendências, é possível observar os estilos minimalistas, aleatório, as técnicas seriais, experimentais, estruturalistas, entre outros.

Assim, acreditamos ser importante conhecer e entender a música contemporânea porque somos seres contemporâneos e estamos imersos no mesmo sistema conceitual que define as novas descobertas científicas e justifica filosoficamente nossa experiência de vida que os compositores musicais. Apresentar os diferentes estilos musicais surgidos no início do século XX tem o intuito de apresentar uma tentativa de explicação das origens da música existente hoje.

Com efeito, a música é uma linguagem e, como essa linguagem é feita de sons e não de palavras, acredita-se de bom grado que todo mundo deve compreendê-la obrigatoriamente, o que há muito tempo deixou de ser verdade. Grande parte da música que se cria em nossos dias fala uma linguagem que não tem mais nada em comum com a falada no domingo à tarde aos frequentadores dos Concertos Colonne.² (BARRAUD, 1975, p. 9)

A mudança de paradigma para compreender melhor a música contemporânea é baseada, como salientamos anteriormente, na mudança da percepção. Assim, a música feita hoje utiliza as diferentes sonoridades produzidas por fontes que não são, necessariamente, instrumentos musicais tradicionais; por outro lado, não utiliza somente os modelos de composição que estamos acos-

² Concertos semelhantes aos que existem na maioria dos teatros brasileiros, onde são ouvidas, atualmente, sempre as mesmas peças do chamado “repertório”: Concerto n° 1 para piano e orquestra de Tchaikovsky, Quinta Sinfonia de Beethoven, Sinfonia Inacabada de Schubert, etc (N. do T.)

tumados a ouvir como, por exemplo, a métrica em relação ao ritmo, a tonalidade na melodia e harmonia etc. Esta nova estética é chamada por Koellreutter como Estética Relativista do Impreciso e Paradoxal e apresenta as seguintes características: o ouvinte deixa de perceber pontos de referência como a repetição de temas, os tempos fortes e fracos, as cadências, entre outras. Os parâmetros sonoros como altura, duração e timbre passam a ser apresentados de forma instável e incerta. “Os parâmetros imprecisos causam uma sensação e nunca uma definição. Esta sensação requer a vivência plena de uma matéria em constante transformação e explicitamente inacabada. Não se têm mais certezas, têm-se probabilidades (CAZNOK, 1992, p. 68. Grifo da autora)”.

O autor busca nos conceitos filosóficos (Racionalismo e Fenomenologia) o suporte para compreender a estética musical e entendê-la como válida para uma sociedade situada historicamente. Quando, por exemplo, pensamos sobre a linguagem musical tradicional, estamos nos referindo à música feita na Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse período, houve importantes descobertas científicas, como o modelo atômico desenvolvido por Newton (1643-1727). O pensamento racional fornecia um entendimento de mundo que poderia ser provado cientificamente influenciando também o campo das artes. A música e seu sistema tonal³ com regras definidas e compassos métricos davam a sensação de um mundo pré-determinado e lógico – dentro da “lógica” racionalista. “Essas regras, durante três séculos, foram consideradas como princípios fixos, como critérios e fundamentos da composição musical. E ainda hoje são consideradas como tais na grande maioria das escolas de música (KOELLREUTTER, 1997, p. 46)”.

De fato, o autor apresenta de forma bastante clara porque o ensino da música ainda é, nos dias de hoje, visto como tradicional. Koellreutter critica a manutenção de um ensino de músicas dos séculos passados, seja ele, relacionado ao estudo do instrumento, à composição, ou à teoria em geral. O que falta é atualização e transformação do ensino musical. A educadora musical Margarete Arroyo (1997), ao comentar um texto de Koellreutter, faz justamente essa pergunta: “Porque o fazer musical dos séculos XVII, XVIII e XIX é dominante ainda no ensino da música ocidental?” E responde:

[...] uma resposta seria porque os mitos que circundam essa música (mito de fazer musical ideal e superior, do gênio, etc.) ajudam a manter um sistema de poder na e da sociedade ocidental (alguns podem mais do que outros porque lhes são superior). Mesmo no âmbito dessa música e de outras produzidas pelos diferentes grupos sócio-culturais no interior dos complexos urbano-industriais que vivemos (rock, rap, sertaneja, MPB, jazz) expressam consenso ou resistências -a esse modelo de poder (capitalista, neo-liberal). A música, como um sistema não só de signos, mas também como um sistema simbólico, perpetua ou rompe modelos sócio-culturais. A educação musical contribui para reproduzir esses modelos ou produzir alternativas. (ARROYO apud KOELLREUTTER, 1997, p. 51)

Atualmente, com tantas descobertas científicas, com a velocidade que as informações cruzam o mundo através de redes de computadores, as noções de tempo e espaço são modificadas, deixando de serem fatores de ordem física como havia previsto Newton e passam a ser “formas de percepção. Portanto, criações da mente humana (KOELLREUTTER, 1997, p. 47)”. Na música, não há mais a noção de espaço que era dada pelo parâmetro altura (notas no pentagrama) nem tampouco, de tempo por meio de fórmulas de compasso e figuras rítmicas. Koellreutter chama-nos a atenção para o surgimento de “campos sonoros” compostos por elementos que não necessitam da precisão, da regularidade, da métrica.

³ Tonalidade: “princípio de estruturação que relaciona os signos musicais com um centro de convergência denominado Tônica” (KOELLREUTTER, 1990 p. 130).

A estética relativista, base da composição musical contemporânea, não considera em princípio, alturas e intervalos absolutos, mas gradações e tendências. Não se trata, por exemplo, de acordes, mas de graus de densidade e simultaneidade; não se trata de ritmos e andamentos determinados, mas de graus de velocidade, de mudanças de andamento, de tendências, enfim. (KOELLREUTTER, 1997, p. 47)

O ponto de partida de Koellreutter, no que se refere à audição, está intimamente ligado à teoria musical e aos processos de composição. Conforme visto anteriormente, uma apreciação da música de estética tradicional envolve aspectos diferentes da apreciação de uma música de estética contemporânea. Como ambas partem de conceitos diferentes, elas exigem aprimoramento da audição e de análises diferentes, e isso é inevitável já que o mundo é dinâmico e, conseqüentemente, a percepção que temos dele deve mudar em congruência com ele.

Ressaltamos também o valor cultural de uma obra artística. Se uma certa sociedade valida uma técnica de composição como, por exemplo, no caso do sistema tonal, é claro que a audição de músicas que cumprem suas regras será melhor aceita e terá uma validade maior. Vemos, nesse contexto, uma audição relacionada a um conjunto de padrões sonoros específicos. É justamente esse o foco que Koellreutter tanto quer salientar: o sistema tonal, assim como outras regras de composição da música tradicional ocidental foi validado por razões culturais e sociais, pois toda a sociedade ocidental estava imersa no pensamento racionalista. Com a mudança desse pensamento para uma visão mais holística do mundo, em que as áreas da ciência se integram e se complementam, os valores dados às obras artísticas passam a ser outros e, conseqüentemente, a audição (no caso da música) passa a ser outra. Para o autor, “valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para um determinado grupo de pessoas. Portanto, valor é relativo (KOELLREUTTER, 1997, p. 71)”.

Partindo do pressuposto de que o valor dado a uma obra de arte é baseado na situação social e cultural de uma sociedade específica, esse educador musical acredita que algumas obras artísticas são úteis para a humanidade apenas se elas testemunham e denunciam os problemas de uma realidade econômica e social. Assim, o homem toma consciência de sua função na sociedade contribuindo para a “evolução da vida social (KOELLREUTTER, 1997, p. 81)”.

Sobre esse caráter evolutivo, fica claro em seu texto que:

A evolução consiste em um constante processo de transformação e de renovação, no qual nada é definitivo, onde sempre qualquer coisa nasce e se desenvolve, e qualquer coisa se decompõe e desaparece. Também a música está sujeita e essa lei. Recordo a decadência da polifonia e o nascimento da harmonia nos anos seiscentos; a decadência da tonalidade e o início da atonalidade no início deste século. (KOELLREUTTER, 1997, p. 81)

Dessa forma, é possível perceber que a preocupação desse autor em relação à educação musical vai além de conteúdos e metodologias sobre o ensino de música, pois busca, por meio desta, uma nova maneira de entender e transformar a sociedade. Para tanto, os educadores devem compreender a sociedade em todos os níveis, sejam econômicos, políticos, sociais e culturais.

A partir do emprego de uma grande quantidade de timbres distintos, há na proposta de Koellreutter, uma importância dada aos jogos de improvisação como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades musicais. Isso ocorre de forma intimamente integrada à música do fim do século XX, por meio da apropriação de elementos musicais com instrumentos disponíveis.

A audição, em sua proposta, está muito mais voltada para a discussão seja musical ou extra-musical. Como por exemplo, discutir acerca dos adventos tecnológicos contemporâneos e como estes influenciam as obras musicais. No que se refere à prática de educação musical em sala de

aula, é possível perceber a abertura de Koellreutter quando se trata de timbre. Talvez, possa-se explicar essa posição pelo fato de autor fazer parte da corrente musical em que está inserida a música do século XX. Uma corrente que busca desenvolver novas possibilidades tímbricas, com o uso ou não de instrumentos musicais convencionais. Em suas composições, é possível ouvir uma infinidade de materiais que foram utilizados resultando em timbres específicos misturados a timbres de instrumentos tradicionais.

Assim, Koellreutter não se limita somente à manipulação de instrumentos tradicionais em sala de aula, mas apresenta aos seus alunos possibilidades de um entendimento e de uma expressão musical dentro de uma gama muito maior de timbres na qual podem ser encaixadas em qualquer realidade econômica ou social. Nesse sentido a improvisação musical também se torna um importante elemento metodológico. De acordo com Brito (2003, p. 152)

Para Hans-Joachim Koellreutter, a improvisação deve ser o principal condutor das atividades pedagógico-musicais. Ele adverte, porém, que “nada deve ser tão preparado como uma improvisação”, alertando para a confusão entre improvisar e “fazer qualquer coisa” (o que ele chamava de “vale-tudismo”).

De acordo com a abordagem metodológica de Koellreutter, o desenvolvimento da criatividade musical é incentivado pelo professor de música por meios de jogos de improvisação e da composição musical dos estudantes. Nessas atividades o professor é capaz de perceber os materiais sonoros e outros elementos musicais envolvidos nas criações e, dessa forma, verificar não só o avanço cognitivo do estudante mas também perceber seu engajamento estético musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar contato com a obra sobre educação musical de Hans J. Koellreutter, fica notória a ênfase aos aspectos sociais para descrever a forma de audição e produção musical. Ele se preocupa diretamente com o desenvolvimento de um tipo de audição de música baseado no contexto social em que o aluno está envolvido. Como foi visto, há um tipo de sociedade que prioriza alguns estilos musicais porque dá validade a eles e, por outro lado, deixa de abordar outras estéticas musicais por simples falta de conhecimento e, mesmo por interesses comerciais expansivos.

Como compositor de música contemporânea, sua proposta de educação musical valoriza outros sistemas de músicas, outros instrumentos que não só os tradicionais e até notações musicais diferentes da tradição europeia dos últimos séculos. O desenvolvimento da audição é tratado por Koellreutter como possibilidade da ampliação de padrões sonoros.

Não podemos dizer que há na proposta desse autor especificamente um fim na audição. Como ele sempre se ocupa também com a produção do som, há, em sua metodologia de educação musical, espaço e direcionamento para o desenvolvimento de habilidades auditivas que consideramos gerais. São habilidades de audição que se formam especificamente antes do desenvolvimento da audição musical, com características da presença de algum tipo de julgamento estético.

O autor chega a apresentar uma série de atividades visando tal desenvolvimento geral da audição. As atividades denominadas como *jogos dialogais* (1997) são possibilidades de audição direcionadas a diversos aspectos e características sonoras em geral, bem como possibilidade de operar em um mundo especificamente por meio da manipulação de padrões sonoros.

Dentro desse contexto, é possível dizer que, no primeiro momento de sua abordagem metodológica, o objetivo está na audição independente de elementos musicais ou não musicais. É

importante observar também que essa postura frente ao desenvolvimento auditivo oferece possibilidade de uma ação diretamente ligada à música contemporânea. Com isso, a proposta de Koellreutter escapa da crítica da alienação e, ao mesmo tempo, figura, durante toda a segunda metade do século passado, como um dos principais críticos dessa alienação entre educação musical e música contemporânea, ou em última instância, da música contemporânea e da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. Trad. J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAZNÓK, Yara. *Audição da Música Nova: uma investigação histórica e fenomenológica*. In: *Reconstrução histórica da audição musical*. Dissertação de mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, 1992.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento música viva. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 1, p. 22-34, 1992.

_____. *H. J. Koellreutter: música e educação em movimento*. Belo Horizonte: Através, 1997.

_____. *Música Viva e H. J. Koellreutter*. Movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora: Através, 2001.

KOELLREUTTER, Hans J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: *Cadernos de estudo*. KATER, Carlos (Org.). Belo Horizonte: Atravez, 1997.

_____. *Terminologia de uma nova estética da Música*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO COGNITIVO DE IDOSOS A PARTIR DA PRÁTICA E DA APRENDIZAGEM MUSICAL

Marcelo Caires Luz (EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia)¹
marcelocairesluz@gmail.com

Resumo: A pesquisa em desenvolvimento tem por objeto central investigar prejuízos, transtornos e diferentes níveis de demência cognitiva em três diferentes grupos de idosos: um de controle, um de sensibilização musical direcionada e cotidiana, e outro de efetiva aprendizagem da música como área artística e linguagem sonora (idosos que serão musicalmente alfabetizados) com a finalidade de comprovar se a educação musical contemporânea pode ou não amenizar os prejuízos da saúde cognitiva na terceira idade, bem como reverter o estado inicial diagnosticado, ampliando a qualidade de vida dos idosos e colaborando, assim, com a manutenção da autonomia e com a saúde cognitiva na velhice.

Palavras-chave: Música: Educação musical: Cognição: Idosos.

INTRODUÇÃO

Antes se pensava que apenas as crianças tinham que ser educadas: pouco a pouco estamos percebendo que a educação pode e deve continuar durante toda a vida. (WOLF, FRANCES in GAINZA, 1988, p. 17)

No Brasil, a população na terceira idade dobrou nos últimos 20 anos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² e da Presidência da República/ Secretaria de Direitos Humanos/ Secretaria Nacional de Promoção Defesa Dos Direitos Humanos³ apontam uma população de idosos em torno de 26.000.000 até 2020, destacando na investigação, inclusive, a “feminilização” da velhice. Outras fontes consideram que, em menos de 25 anos, os idosos serão aproximadamente 22% da população mundial. Nesse sentido, tal crescimento tem sido foco de profissionais preocupados em oferecer qualidade de vida para esse grupo emergente.

Alguns centros científicos ao redor do mundo se concentram na investigação do processo de senescência, como o desenvolvimento do ser humano na velhice, suas capacidades e habilidades inatas ou não, e seus entrelaçamentos ligados à sensorialidade, motricidade, cognição, afetividade, questões sociais etc.

Assim, assistimos a variadas iniciativas realizando programas de integração social da população idosa: aposentados; idosos em condição de isolamento, tristeza e discriminação social;

¹ Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Mestre em Gerontologia Social (PUC/SP). Especialista em Educação Musical (FMCG/SP). Músico e Educador Musical. Contato: marcelo.luz@ifro.edu.br

² <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso> (último acesso em 10/06/2017).

³ <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoaidosa/dadosestatisticos/DadosobreoenvelhecimentoNoBrasil.pdf> (último acesso em 25/04/2017).

vítimas de preconceitos de que chegar/estar na velhice é, necessariamente, portar um quadro físico, cognitivo e orgânico depreciado. Nesse sentido, Azambuja (1995, p. 97) acrescenta que:

[...] a essas condições somam-se o declínio de suas características físicas tais como rugas, cabelos brancos, diminuição da memória e dos sentidos e muitas outras, que unidas à sua marginalização determinam alterações psíquicas como a perda da confiança, da angústia e a depressão.

A concretização de propostas destinadas ao segmento idoso defronta-se com inúmeras dificuldades, dentre elas, o fato de ainda existir um número limitado de profissionais devidamente qualificados para planejá-las e executá-las. Nesse sentido, destacam-se profissionais de formação multiprofissional que trazem para o campo da Gerontologia, médicos, fisioterapeutas, psicólogos, professores de diferentes áreas, arte-educadores, entre outros, que agregam em suas formações a especialidade direcionada a esta demanda social.

Dentre os diversos projetos educacionais realizados com pessoas idosas, destacam-se as atividades musicais pelo seu significado, prioritariamente, relacionado à satisfação e prazer. Nessas práticas, assiste-se a um envolvimento emocional que estimula, principalmente, o resgate da autoestima dos idosos. Para Azambuja (1995, p. 105), “[...] *usamos sempre a música, popular ou erudita, porque favorece a expressividade, a coordenação, o ritmo e a emoção*”.

Sendo assim, o interesse pelo estudo sobre a saúde cognitiva de idosos que praticam e aprendem música despertou-se a partir das atuais questões envolvendo a formação de um músico/educador, além das perspectivas de pesquisa, dentre elas, as que investigam ações e intervenções significativas na melhoria da saúde cognitiva, almejando-se oferecer produtos e serviços especificamente “desenhados” para essa demanda nacional e mundial. Nesse sentido, Néri (2004, p. 4) menciona que:

Com o envelhecimento populacional, em todas as camadas sociais deverá aumentar a oferta de serviços de reabilitação cognitiva e de apoio psicológico de idosos, já que o avanço da velhice está associado a um risco aumentado de vulnerabilidade e disfuncionalidade.

Eminentes pedagogos contemporâneos revelam resultados relacionados ao conhecimento dos benefícios decorrentes da aprendizagem musical para o desenvolvimento do ser humano. Willems (1970, p. 11), um dos respeitados precursores da educação musical contemporânea, explicita essa ideia ao ponderar que:

[A música] [...] enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável.

Por outro lado, o Estado reconhece a aprendizagem e a prática musical como componente indispensável às diretrizes nacionais da educação ao oficializar a relevância da Música enquanto componente obrigatório à formação do indivíduo na fase escolar.

Além disso, cabe considerar que diferentes estudos sobre as habilidades cognitivas humanas conquistam um espaço relevante no ambiente científico que objetiva, em um primeiro estágio, avaliar o declínio cognitivo, objeto dessa pesquisa.

Historicamente, acreditava-se que, ao atingir a idade adulta, as habilidades cognitivas ficariam imutáveis ou só declinariam a partir da envelhescência – nome atribuído à fase pós 40 anos.

Porém, a partir do início do século XX, essa teoria foi contestada por evidências que sugeriam serem as habilidades do cérebro, na verdade, maleáveis e moldáveis. De acordo com o princípio da neuroplasticidade, o cérebro muda *constantemente* em resposta a diversas experiências. Novos comportamentos, novos aprendizados, mudanças ambientais ou lesões físicas podem estimular o cérebro a criar novas vias neurais ou reorganizar as existentes, alterando como as informações são processadas.

Durante os últimos anos, têm-se desenvolvido diversas técnicas e instrumentos específicos para auxiliar nesse fim. Algumas pesquisas demonstraram que certos tipos de atividades afetam o cérebro mais do que outras (Mechelli *et al.*, 2004; Gaser and Schlaug, 2003; Draganski *et al.*, 2006). À medida em que uma atividade é repetida, o cérebro tende a usar o mesmo conjunto de vias neurais existentes. Para continuar a mudar, o cérebro precisa ser exposto a experiências desafiadoras.

O comprometimento das funções cognitivas decorre da deterioração progressiva das habilidades viso-espaciais que afetam a capacidade cotidiana funcional do indivíduo, implicando em perda de independência e autonomia, variando em grau de gravidade (Machado *et al.*, 2007), com consequente comprometimento do bem-estar. Além disso, ainda no campo da cognição, observam-se alterações relevantes e sistêmicas na velocidade da visualização (processamento de informações e orientação espacial), memórias (espacial e operacional), atenção (seletiva, dividida e campo de visão), flexibilidade (alternância de tarefas, inibição de respostas) e solução de problemas (planejamento, cálculo numérico e raciocínio quantitativo).

Assim, a partir desses apontamentos, questiona-se: existem intervenções e políticas públicas reconhecidas que visem a saúde e o bem-estar do idoso? Se sim, elas são eficazes e acessíveis? É a partir dessas perguntas que o objeto dessa pesquisa busca contribuir.

Enfim, por considerar a experiência do trabalho com idosos envolvente e desafiadora no âmbito acadêmico interdisciplinar, pela minha experiência de músico e em educação musical junto a essa faixa etária, pelos estudos sobre a Música e sua relação com as dimensões humanas que envolvem a cognição, o sensorial, o motor, o afetivo e o social é que essa pesquisa tem por objetivo principal avaliar se a prática vivencial e a aprendizagem musical podem ou não influenciar no desempenho cognitivo na maturidade, além de conhecer a percepção dos idosos sobre sua musicalidade, bem-estar e perspectivas de desenvolvimento.

Defende-se em diversos ambientes de educação que cantar ou tocar um instrumento musical é uma atividade cognitiva intensa, além de motora, sensorial e emocional; porém, basicamente, raras são as pesquisas nacionais endereçadas a esse tema e que sustentem tal afirmação, de forma significativa. Assim, este estudo, portanto, propõe as seguintes hipóteses a serem testadas:

Hipótese 1: simplesmente conviver com a música no dia a dia influencia o desempenho cognitivo, porém em menor grau do que estar efetivamente submetido aos protocolos e práticas de educação musical?

Hipótese 2: o processo de educação musical contemporâneo, com todos os seus instrumentos, pode favorecer o desempenho cognitivo de forma que, ao final da pesquisa, um participante idoso apresente melhoras em relação à mostra inicial ou, pelo menos, mantenha as questões avaliadas preservadas – do ponto de vista demencial natural?

Hipótese 3: no grupo-controle não serão observadas melhoras no desempenho cognitivo dos idosos, mas, sim, um declínio, o que confirmaria que sem intervenção de educação musical ou convivência com a música, a existência de um processo natural de demência dos aspectos avaliados nessa pesquisa?

METODOLOGIA

Metodologicamente, pretende-se desenvolver uma pesquisa experimental para avaliação do desempenho cognitivo de idosos pré e pós-intervenções relacionadas à prática e à educação musical contemporânea, com abordagem *quantis* qualitativa.

A amostra deste estudo será constituída por idosos selecionados entre os participantes de instituições que concentrem trabalhos específicos com essa faixa etária, tais como: Sesc, Secretarias Municipal e Estadual de Saúde, de Assistência Social, de Cultura e outras que serão selecionadas no campo a ser determinado a partir do aceite desta e definição exata dos instrumentos de colheita de dados a serem utilizados.

Dadas às características do estudo, serão incluídos os idosos que atenderem os seguintes critérios: idade mínima de 60 anos, ausência de perda visual ou auditiva eventualmente corrigida, ausência de alterações motoras e paralisia nos membros superiores, inferiores ou falta deles; ausência de problemas neurológicos ou psiquiátricos que possam prejudicar o desempenho nos instrumentos de coletas de dados a serem utilizados.

Os idosos serão distribuídos em três grupos: Grupo A – em que os idosos serão submetidos a apenas intervenções prático musicais (sem nenhum instrumento de aprendizagem específico; apenas vivencial); Grupo B – no qual os idosos serão submetidos à uma intervenção de Educação Musical contemporânea com etapas pedagógicas previamente definidas e seus protocolos; e Grupo C – Grupo-Controle – idosos em suas atividades habituais sem nenhuma intervenção do pesquisador, a não ser a coleta de dados para que demonstrem seus estados naturais e subjetivos da velhice cognitiva; não passarão por nenhuma prática ou aprendizagem musical dirigida.

Cabe observar que para a seleção dos idosos participantes de cada grupo, caberá a aplicação de um questionário semiestruturado e entrevista, instrumentos esses que definirão o perfil de participação nos grupos indicados, a fim de detectar o perfil ideal dos participantes.

Os aspectos técnicos da pesquisa serão ilustrados nas entrevistas e com palestras inaugurais pre-trabalho que deverão pontuar aos futuros participantes os elementos balizadores de cada grupo e instrumentos a serem utilizados, inclusive, os aspectos éticos que protegerão suas identidades nos grupos a que pertencerem.

Intervenções

Grupo A - Vivência Musical Dirigida (VMD): será submetido somente à prática musical em vivências dirigidas que incluam a música como um elemento afetivamente sedutor e emocional; todas as atividades serão práticas e não focarão, de nenhuma forma, aspectos ou elementos da linguagem sonora, apesar de estarem pedagogicamente organizadas e em ordem crescente de dificuldade. Com este grupo não existirá nenhuma forma de aprendizagem/conscientização dos elementos vivenciados; a atividade consistirá apenas em prática musical de diversas formas: cantar canções, brincar coreograficamente, avaliar o texto de diversas canções, jogos cênicos e sonorizados, leitura e análise empírica de áudio-livros, bater palma enquanto se canta, dançar, escutar música num exercício de relaxamento corporal e postural (escuta sensível – técnica em que o sujeito percebe o som não só pelos ouvidos, mas pela pele de todo o corpo – questão sensorial corporal) e a reflexão sobre a construção de paisagens sonoras (Luz, 2008).

Tratando da sedução que a música pode exercer no emocional humano, *Berchmans* (2006, p. 26), também definindo a função e utilização da música em diferentes contextos e aplicações, registra em sua obra que:

A música tem o misterioso poder de provocar sentimentos de tensão, medo, alegria, tristeza, angústia, alívio, horror, compaixão etc. Este papel psicológico da música é uma poderosa ferramenta dramática, largamente utilizada por compositores que buscam despertar as mais variadas sensações no público. A música tem a força de “manipular” a resposta emocional do público.

Essa experiência a ser pesquisada vem sendo continuamente construída junto a alguns grupos na terceira idade que, ao longo dos anos, constituem-se como ativos participantes das atividades de educação musical propostas por esse profissional e em diferentes regiões do Brasil (Sul, Sudeste, Nordeste e Norte), o que contribui com a construção das bases educacionais, pedagógicas e psicossociais do processo.

Grupo B - Educação Musical Contemporânea (EMC): será submetido às experiências de prática (anteriormente aludidas) e também de aprendizagem musical de fato, situação que oportunizará aos idosos uma experiência intensa com a linguagem musical, por meio da compreensão e da construção e aprendizagem de instrumentos musicais (industrializados ou não) e do grande número de variações de códigos que constituem a “alfabetização” da linguagem sonora. (Stralio, 2001). Esse grupo passará por uma efetiva experiência de sensibilização e iniciação à Música e sua linguagem. Na fase de sensibilização, serão trabalhados exercícios que incluam os elementos das propriedades do ritmo (pulso, acento, duração, timbre, intensidade, densidade e desenho rítmico) e do som (altura, duração, densidade, timbre e intensidade). Na fase de iniciação, teremos a passagem de toda a vivência musical para o código simbólico musical, de fato. Será o momento em que os sujeitos investigados transformarão o viver e o sentir, no pensar, no classificar e na compreensão e prática consciente musical. Também serão aplicados exercícios que contemplem a leitura musical para a aprendizagem do solfejo e da prática instrumental. Além disso, serão propostos exercícios propulsores da improvisação, da criatividade, da expressão musical, entre outros. (Luz, 2008).

Convém observar que tanto o Grupo A, quanto o Grupo B serão submetidos a uma sessão de intervenção semanal, com previsão de 72 encontros ao longo da realização da pesquisa em campo (18 meses). Serão excluídos do estudo os idosos que deixarem de participar de mais de 25% do total de encontros previstos. A soma do grupo deverá também contar com idosos que possam vir a apresentar problemas sistêmicos de saúde ou chegar a óbito. Sabendo disso, entende-se a necessidade de, inicialmente, ampliar em 20% a soma da quantidade dos participantes em cada um dos grupos dessa pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados

Questionário de avaliação de características sócio demográficas: sexo, cor, faixa etária, grau de instrução, estado civil, religião, número de pessoas que residem no domicílio, se exerceu atividade remunerada, se recebe pensão ou aposentadoria mensal, tipos de atividades de lazer, satisfação com o relacionamento familiar.

O teste de avaliação cognitiva selecionado para este estudo é o Mini-Exame do Estado Mental (MEEM). O teste do MEEM (FOLSTEIN, 1975) é composto por diversas questões agrupadas em

7 categorias, sendo que cada uma delas objetiva avaliar *déficits* das funções cognitivas específicas: orientação para o tempo (5 pontos), orientação para o local (5 pontos), registro de três palavras (3 pontos), atenção e cálculo (5 pontos), lembrança de três palavras (3 pontos), linguagem (8 pontos) e capacidade construtiva visual (1 ponto). O *escore* do MEEEM pode variar de um mínimo de 0 até o total de 30 pontos. Embora não haja escala padrão ouro para este tipo de avaliação, trata-se de escala utilizada mundialmente. É simples e de fácil aplicação (AZAMBUJA, 2007). Pode ser aplicada por clínico, profissionais de outras áreas ou pessoa leiga após rápido treinamento e demanda em torno de 5-10 minutos para ser completada (Chaves, 1992). Neste estudo serão considerados portadores de declínio cognitivo os idosos que apresentarem *escore* abaixo de 23 no MEMM⁴.

A avaliação cognitiva poderá ser complementada pelo teste do relógio (SHULMANN, 2000), na qual é solicitado ao idoso desenhar um relógio com os dois ponteiros (o maior e o menor) indicando uma determinada hora (11h10). A interpretação é feita da seguinte forma: relógio normal (5 pontos), erro visuoespacial pequeno (4 pontos), organização viso espacial correta, com representação do horário 11h10 incorreta (3 pontos), moderada desorganização viso espacial dos números de forma que a representação correta do horário 11h10 seja impossível (2 pontos), nível grave de desorganização viso espacial (1 ponto), e incapacidade de representar o relógio (0 ponto). O uso de instrumentos combinados tem mostrado resultados promissores na melhora da precisão da avaliação cognitiva (BUSTAMANTE *et al*; 2003).

O teste de fluência verbal (BRUCKI *et al*, 1997) também será implementado. É extremamente simples e avalia a memória semântica (conhecimento geral sobre o mundo, dos fatos, das palavras sem relação com o momento do seu aprendizado) Consiste na avaliação de categorias semânticas pré-definidas como, por exemplo, animais e frutas. Solicita-se ao idoso que enumere o máximo de animais e frutas em um minuto cronometrado (GIL *et al*; 1986).

Será aplicada também a escala geriátrica de depressão proposta por Yesavage (1983) na sua versão breve, por ser simples e mostrar boa correlação com a identificação de depressão em idosos. A escala é auto aplicativa e a presença de seis ou mais respostas positivas sugere fortemente o estado de depressão que poderá ser melhor investigado por especialistas (Moraes, 2001).

Os testes neuropsicológicos permitem a identificação precoce dos distúrbios cognitivos, sua quantificação, seu seguimento evolutivo ou sua resposta às medidas de intervenção e ou terapêuticas (AZAMBUJA, 2007).

Todos os instrumentos, assim como o levantamento dos dados sócio demográficos serão aplicados no momento inicial da pesquisa (pré-intervenção). Os testes neuropsicológicos serão aplicados novamente durante a realização do estudo, pós-intervenção, aos seis, doze e dezoito meses. O grupo controle (sem intervenção do pesquisador) deverá ser submetido às mesmas avaliações e nos mesmos prazos.

As hipóteses do estudo serão testadas e os dados serão analisados por estatística inferencial a ser definida conjuntamente com o profissional estatístico e serão considerados significantes os resultados com *p-value* inferior a 0,05.

Avaliação qualitativa

No presente estudo será adotada uma abordagem qualitativa por ser definida como aquela preocupada com um nível de realidade não passível de ser quantificado e que trabalha com o

⁴ Alguns estudos defendem um *escore* abaixo de 20 pontos. Questão a ser decidida posteriormente com apoio bibliográfico aprofundado e melhor orientado.

universo dos significados, motivos, valores e atitudes, por sua vez, correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Será utilizada uma entrevista semiestruturada com o objetivo de conhecer a percepção dos idosos sobre a qualidade de vida e bem-estar, as perspectivas de novas aprendizagens e sua relação com a música/educação musical, além da experiência de vida durante os 18 meses do estudo. As entrevistas serão gravadas pelo pesquisador e posteriormente transcritas para análise.

Para a organização e apresentação dos dados, será utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) – que busca resgatar o discurso coletivo a partir dos discursos individuais. Optou-se por realizar essa análise, uma vez que o DSC é uma descrição ou representação discursiva do imaginário social, que constitui uma representação social na forma de matéria-prima discursiva. Tal matéria-prima permite que os indivíduos produzam pensamentos, crenças, sentimentos, entre outros, para serem inter-relacionados na sociedade em que vivem e nos grupos a que pertencem. A análise será feita mediante a identificação de Ideias Centrais – (IC) e das Expressões-Chave (ECH). As expressões-chave são constituídas por transcrições literais de parte dos depoimentos, que permitem o resgate do que é essencial no conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento; a ideia central de um discurso pode ser entendida como a(s) afirmação(ões) que permite(m) traduzir o essencial do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos em seus depoimentos; e o Discurso do Sujeito Coletivo é a reconstrução, com pedaços de discursos individuais, de tantos discursos síntese quantos forem necessários para cada grupo do estudo, para expressar um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.

Aspectos Éticos

Os dados somente serão coletados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Para cumprimento dos preceitos éticos ainda, os objetivos da presente pesquisa serão explicados pelo pesquisador aos idosos que se voluntariarem a participar, os quais assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme prevê a legislação sobre pesquisa envolvendo seres humanos (Resolução CNS 196/96).

Por fim, este pré-projeto – portanto, essa comunicação oral de pesquisa – foi aprovado para o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da UNESP/ Marília para a linha de *Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano* a ser orientado pelo Professor Dr. Raul Aragão Martins e dará início a partir de março de 2018 com previsão de término até o primeiro semestre de 2022.

Este pesquisador concorreu a uma vaga pelo processo de DINTER do IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L. S. *Avaliação neuropsicológica do idoso*. RBCEH 2007; 4(2): 40-45.

AZAMBUJA, T. de. Expressão e criatividade na terceira idade. In: VERAS, Renato (Org.). *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.

BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento da população do Brasil. In: NERI, Anita Liberalesso e DEBERT, Guita Grin (Orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1999.

BEYER, E. (Org.) *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical – bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRUCKI, S. M. *et al. Normative data on the verbal fluency test in the animal category in our milieu*. *Arq Neuropsychiatr*, 1997; 55(1): 56-61.

CAMPOS, M. C. *A Educação Musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CHAVES, M. L.; IZQUIERDO, I. Differential diagnosis between dementia and depression: a study of efficiency increment. *Acta Neurol Scand*, 1992; 85(6): 378-82.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOLSTEIN, M. S.; FOLSTEIN, S. E ; McHUGH PR. Mini-Mental State: a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *J. Psychiatri Res*, 1975; 12: 189-98.

FORQUIN, Jean-Claude; GAGNARD, M. A Música. In PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GASER, C. & SCHLAUG, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240-9245.

GIL, R. *et al.* Une méthode d'évaluation rapide des fonctions cognitives (ERFC). Son application à la demence senile de tupe Alzheimer. *Sem. Hôp. de Paris*, 1986 ; 62(27) : 2127-33.

HADDAD, S. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: Ribeiro, V. M. Maza-gão (Org). *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. C. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: Lefèvre F, Lefèvre AMC, Teixeira JJV, organizadores. *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000. p. 11-35.

LUZ, M. C. e SILVEIRA, N. D. R. A Educação Musical na Maturidade. In: CÔRTE, B. MERCADANTE, E. F. ARCURI, I G. *Masculin(idade) e velhices: entre um bom e mau envelhecer*. Coleção Gerontologia 3. São Paulo: Vetor, 2006.

LUZ, M. C. *Educação Musical na Maturidade*. São Paulo: SOM, 2008.

MACHADO, J. C.; RIBEIRO, R. C. L.; LEAL, P. F. G.; COTTA, R. M. M. Avaliação do declínio cognitivo e sua relação com as características socioeconômicas dos idosos em Viçosa-MG. *Revista Brás Epidemiol*, 2007; 10(4): 592-605.

MECHELLI, A.; CRINION, J. T.; NOPPENY, U.; O'DOHERTY, J.; ASHBUERNER, J.; FRACKOWIAK, R. S.; & PRICE, C. J. (2004). *Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain*. *Nature*, 431, 757.

MEIRA, L. L. e SPINILLO, A. G. (Orgs.) *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2006.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social; p. 9-29.

MORAES, E N. *Princípios básicos de Geriatria e Gerontologia*. Belo Horizonte: Coopemed; 2001.

NERI, A. L. e DEBERT, G. G. (Orgs.) *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1999.

NERI, A. L. (Org.) *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. *Maturidade e velhice*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. *Qualidade de vida e idade madura*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. *Envelhecer num país de jovens*. Campinas: Unicamp, 1991.

PARENTE, M. A. M. P. (Org.) *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. *Pesquisa Social – métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SHULMAN, K. I. Clock drawing: is it ideal cognitive screening test? In: *J. Geriatric Psychiatry*, 2000. 15: 548-61.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Trad. Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRALIOTTO, J. *Cérebro e Música: segredos desta relação*. Blumenau: Odorizzi, 2001.

VARELLA, A. M. R. S. *Envelhecer com desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Escuta, 2003.

VERAS, R. P. (Org.) *Terceira idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1997.

_____. *Terceira idade – um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.

_____. *Terceira Idade – alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, UnATI, 1999.

WILLEMS, E. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-música, 1970.

_____. *Solfejo – curso elementar*. São Paulo: Fermata, 2000.

YESAVAGE, J. A. *et al.* Development and validation of a depression screening scale: a preliminary report. *J Psychiatr Res*, 1983; 17(1): 37-49.

ZIMERMAN, G. I. *Velhice – aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Comunicações Orais

Música e Educação

CIBERARTE/EDUCAÇÃO MUSICAL

Fernanda Pereira da Cunha (UFG)
fernanda.pcunha@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa do projeto denominado *e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço*, financiado pela Capes, que se insere nos estudos do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica. Este grupo viabiliza discussões em prol da CiberArte/Educação digital com pesquisas concernentes à cultura digital. As sociedades em rede lançam para o século XXI desafios e possibilidades interterritoriais, que introduzem diferentes linguagens artísticas, por se interconectarem como linguagem digital na tecnocultura, bem como no campo expandido das Artes. Propomos uma reflexão analítica sobre os clipes mais acessados que circulam na internet, a partir de um processo de ensino-aprendizado com alunos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade de Goiás (UFG).

Palavras-chave: CiberArte/Educação; Educação musical digital; Cultura digital; Clipes.

Submerso na sociedade em rede, este artigo pretende refletir sobre a ciberarte/educação musical e/ou arte/educação metalinguística *online*. Castells (1999) aponta o relevante impacto cultural da comunicação mediada por computador (CMC) em âmbito global. Daí lançarmos as seguintes questões: o que os jovens estão consumindo na atualidade? Este consumo se apresenta mais sob qual formato? Em que universo estão submersos?

Finalizamos em 2011 um estudo analítico do *Dossiê MTV Universo Jovem 5* (2010)¹. Verificamos que, em geral, 50% dos jovens “ouvem músicas pela internet”². Com base nesse levantamento, constatamos, no *Youtube*, sob o critério da categoria “música”, que os clipes de maior índice de acessos no Brasil são, em primeiro lugar, Lady Gaga, com *Bad Romance*³, e em segundo lugar Eminem, com *Love The Way You Lie ft. Rihanna*⁴.

Os clipes se constituem pela linguagem intrínseca da tecnocultura – a metalinguagem –, a qual, como conceitua Castells (1999), é a linguagem intrínseca ao universo em rede pela interação entre o discurso textual, oral e audiovisual. As múltiplas linguagens se interterritorializam nestes clipes, pois, como explicam Barbosa e Amaral (2008), o conceito expandido pela arte se alicerça na multissignificações humanas em ideias edificadas na/pela apropriação – interterritorial das diversas linguagens (verbal, audiovisual, cênica) bem como das diferentes mídias.

Na ciberarte/educação musical ou arte/educação musical digital, o aluno deve ser encorajado a ler/interpretar valores culturais concernentes à cultura digital, tecendo sua própria tessitura nos

¹ O *Dossiê MTV Universo Jovem 5* (2010) é resultado de um estudo estatístico com jovens das classes A, B e C, com idade entre 12 e 30 anos, para conhecer os valores, as atitudes e o comportamento dos jovens brasileiros. O universo pesquisado corresponde a 64 milhões de jovens no Brasil.

² Das demais amostragens, 32% ouvem música pelo rádio tradicional e CD pirata e 17% por CD original.

³ Levantamento do número de acesso de usuários do clipe *Bad Romance* de Lady Gaga no *Youtube* pela tema “relacionamentos afetivos na contemporaneidade”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=qrO4YZeyl0I>>. Acesso em: 5 maio 2011.

⁴ Idem.

diferentes territórios de conhecimento, através da interconexão entre texto, som e imagem. Neste contexto, inserimos os clipes *Bad Romance* e *Love The Way You Lie* como conteúdo⁵ de aula na disciplina intitulada *Educação Musical, Tecnologias e Mídias I*⁶ no ano 2012 na EMAC/UFG.

Acerca dos dois clipes mais visitados no Youtube e discutidos em aula, foi solicitado aos estudantes que realizassem estudos críticos e postassem, nos *blogs*⁷, apenas do clipe do *Bad Romance*. Partimos de quatro eixos pilares questionadores para impulsionar nas reflexões dos estudantes: 1) *Bad Romance* é mais imagem, mais música, mais texto, mais dança, mais teatro ou o quê? 2) Consomem-se mais a música ou mais a imagem, imagem/música ou música/imagem em *Bad Romance*? 3) O que será que o público pensa sobre *Bad Romance*? 4) O que você diria com a vivência reflexiva sobre *Bad Romance*?

Os estudantes postaram, então, nos *blogs* as reflexões sobre o clipe de Lady Gaga – *Bad Romance*. Desse modo, organizamos, em formato de tabelas-síntese, algumas reflexões analítico-críticas que os alunos da EMAC, da referida disciplina, postaram em março de 2012 (Tabelas 1, 2, 3 e 4):

Tabela 1: Síntese das reflexões analíticas do clipe *Bad Romance* de Lady Gaga postadas pelos estudantes da disciplina Educação Musical, Tecnologias e Mídias I (em andamento) do curso de Licenciatura em Educação Musical da EMAC/UFG em março de 2012, tendo como eixo propulsor o questionamento “*Bad Romance* é mais imagem, mais música, mais texto, mais dança, mais teatro, ou o quê”?

<i>Bad Romance</i> é mais imagem, mais música, mais texto, mais dança, mais teatro ou o quê?	
01	“Como músico tenho por obrigação saber analisar a musica sem os demais artifícios do vídeo. Independente de gostar ou não da estética desse ou de outros vídeos existe o elemento musical, mas não poderia jamais confundir os elementos, esse deve ser objeto de estudo de forma separada.” (Disponível em: < http://febrecastor7.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012.)
02	“Analisei em um momento apenas o áudio, em outro apenas o video e ainda em outro o conjunto, concluiui serem três momentos totalmente diferentes”. (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012).
03	“O importante é ser dançante, assim é que se vende.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012)
04	“Uma das coisas mais importantes do trabalho da Lady Gaga é a imagem, talvez até mais que o som”. (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012)
05	“A música expressa pouco significado, na imagem está o conteúdo importante.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012)
06	“Todo o trabalho e a estética da Lady Gaga está vinculado à imagem.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012)

⁵ A relevância de utilizarmos os referidos clipes na disciplina em questão se apresenta: 1) pela convergência da ementa da referida disciplina com o universo/contexto digital em que estes clipes performáticos estão inseridos, pela possibilidade de se desenvolver uma discussão crítica acerca dos produtos oferecidos e mais consumidos pelos usuários da internet aos jovens alunos e futuros educadores musicais, permitindo também ampliar o repertório sócio da percepção musical individual e coletiva.

⁶ Esta disciplina foi por mim ministrada no primeiro semestre de 2012, para 23 alunos do sétimo semestre do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

⁷ Estes estudantes, sob minha solicitação e orientação, utilizam *blogs* como meio pedagógico para esta disciplina. Neste ambiente são postadas suas reflexões analíticas e críticas acerca dos conteúdos apresentados e discutidos em classe.

Bad Romance é mais imagem, mais música, mais texto, mais dança, mais teatro ou o quê?

07	“A imagem nesse clip fala mais do que a letra.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012)
08	“ma das características mais importantes na Lady Gaga é a imagem”.[...] o público talvez nem entenda a mensagem que a música pretende passar, mas apreciam o vídeo a partir das imagens passadas. [...] e ela [Layd Gaga] foge dos padrões comuns da música pop.” (Disponível em: < http://dinho10musica.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 mar. 2012.)
09	“É um conjunto, relação híbrida entre música e imagem.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
10	“Ela não lança música, ela lança clip.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
11	“Todo o trabalho foi construído em conjunto, houve pouca preocupação musical.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
12	“Existe uma interação com a imagem.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
13	“Penso que tudo é um conjunto.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
14	“As imagens do clip da Lady Gaga são fundamentais para o entendimento, quem apenas escuta a música terá uma percepção muito diferente de quem vê também o clip.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
15	“Há uma estética complementar entre o som e a imagem.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
16	“No expressionismo era como se a música pintasse um quadro” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
17	“Fazendo uma relação do texto com o clip, ele afirma que a Lady Gaga associa a imagem a música com maestria e que o trabalho como um todo é indissociável.” ((Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
18	“Duvida: A música pode ter função visual? A imagem pode ter função sonora. Afirmção: Com a leitura do texto “A imagem da Música”, de Lucas Bambozzi, foi possível compreender melhor a possibilidade de sugestão musical ente as mudanças de cenas visuais com ou sem áudio, claro que o conjunto de som e imagem pode tornar o contexto mais completo. Os movimentos visuais e sonoros podem ser construídos de forma sinestésica. O que constitui na imagem esse sentido musical pode ser reforçado pela dinâmica, improvisação e ritmo.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
19	“de fato a imagem é um elemento indispensável na música de Lady Gaga, é um costume dela fazer clip praticamente de todas suas obras. Acredito que a percepção de uma pessoa que apenas escuta sua música é muito mais limitada do que a de uma pessoa que assista ao vídeo. Em conclusão, relacionando o clip com o texto tratado, de fato existe uma relação importante entre som e imagem, e quando essa relação é estabelecida os resultados são bastante eficazes.” (Disponível em: < http://dinho10musica.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 mar. 2012)
20	“Certamente as imagens reforçam o entendimento da mensagem passada na música, acredito que se for feito uma pesquisa com várias pessoas que apenas ouviram a música em contraste com outras que assistiram o vídeo, a percepção daquelas que assistiram o vídeo será mais ampla.” (Disponível em: < http://dinho10musica.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 mar. 2012)
21	“Na minha opinião acho que a imagem causa os impactos que ela quer transmitir mas também não diminui a venda da música. Eu por exemplo conheci primeiro a música e depois o clip, e o que me fez procurar o clip foi a música, acho que ha uma ligação, uma igualdade entre a imagem e o som em vídeo clips musicais.” (Disponível em: < http://eatecnologiaemidiasmusica.blogspot.com.br/2012/03/ea-tecnologia-e-midias-musica.html >. Acesso em: 29 mar. 2012)

Bad Romance é mais imagem, mais música, mais texto, mais dança, mais teatro ou o quê?	
22	<p>“O modo de se pensar música hoje vem ligada ao clip, pode-se fazer uma música sem pensar em uma imagem para ela ou ao contrario, uma pessoa pode fazer musica pensando como encaixá-la em um clip. Com esse acesso de imagens o clip é muito importante para vender o produto [no caso o artista que está cantando], e aí música é clip.” (Disponível em: <http://eatecnologiaemidiasmusica.blogspot.com.br/2012/03/ea-tecnologia-e-midias-musica.html>. Acesso em: 29 mar. 2012)</p>
23	<p>“No primeiro comentário feito por uma colega, ela dizia que a Lady Gaga não vendia música e sim clipes. E o que me chamou muito a atenção foi ter assistido o videoclipe por três vezes e cada vez enfatizando aspecto diferente do videoclipe, num primeiro momento apenas o áudio da musica, num segundo momento a tradução da letra da música, e no terceiro momento apenas o filme apresentado, e apesar deste conjunto fazer parte de uma única obra, (o videoclipe) em minha opinião, cada uma das características citadas à cima tinha momentos que era mais explorada, no sentido de passar mensagens aos consumidores do videoclipe, mas não subjulgando nenhuma das partes como mais importante, mas o meu pensamento é que a junção de todas estas partes diferentes traz um resultado final mais completo.</p> <p>Uma das partes que foi mais exploradas nos comentários dos colegas, foi onde o autor do texto fala sobre a hibridização da música e imagem, onde ele fala da vontade de produzir imagens simultaneamente com a música que esta sendo tocada, e de suas pesquisas que comprova a força da relação som e imagem. Creio eu que o que o autor vem falando no texto, é parte do que a Lady Gaga faz nos seus videoclipes, a junção de Música, teatro, dança, cinema, o que julgo semelhante a este processo foi o nascimento da ópera, onde também aconteceu com intuito de junção de varias áreas artísticas.” (Disponível em: <http://tecmidiasufg.blogspot.com.br/>. Acesso em: 29 mar. 2012)</p>

Com base na Tabela 1 acima apresentada, verificamos que os alunos, em sua maioria, realizaram a análise das linguagens presentes no clipe pela interligação delas. Quinze convergiram para a uma leitura interpretativa com base na metalinguagem, seis estudantes atribuíram maior importância à imagem e três estudantes analisaram as linguagens de modo separado.

Tabela 2: Síntese das reflexões analíticas do clipe *Bad Romance* de Lady Gaga postadas pelos estudantes da disciplina Educação Musical, Tecnologias e Mídias I (em andamento) do curso de Licenciatura em Educação Musical da EMAC/UFG em março de 2012, tendo como eixo propulsor o questionamento: “Consome-se mais a música ou mais a imagem, imagem/música ou música/imagem em *Bad Romance*?”

Consome-se mais a música ou mais a imagem, imagem/música ou música/imagem ou o que em <i>Bad Romance</i>?	
1	<p>“Estamos acostumados a usar os sentidos de forma limitada. Não estamos acostumados a perceber a música com os olhos e a imagem com os ouvidos.” (Disponível em: <http://glawber.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2012)</p>
2	<p>“Para quem não entende o inglês mostra uma imagem de uma mulher que é o centro das atenções, dominando tudo em volta.” (Disponível em: <http://tecnomidia.criarumblog.com/Primeiro-blog-b1/Aula-de-19032012-b1-p3.htm>. Acesso em: 29 mar. 2012)</p>
3	<p>“O elemento visual é o mais forte nesse caso. Acho muito difícil mensurar o quanto vale cada uma das partes, mas o tratamento visual é realmente pensada para parecer moderno, a música não recebe o mesmo tipo de cuidado.” (Disponível em: <http://febreacastor7.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2012)</p> <p>“Acredito que seja o clip.” (Disponível em: <http://glawber.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2012)</p>
4	<p>“Acredito que seja o clip. Veja a pesquisa referente aos comentários postados no clip hospedado no youtube, esse levantamento é de caráter quantitativo, não levo em consideração a qualidade dos comentários.” (Disponível em: <http://glawber.blogspot.com.br/> Acesso em: 28 mar. 2012)</p>

Consome-se mais a música ou mais a imagem, imagem/música ou música/imagem ou o que em <i>Bad Romance</i> ?	
5	“O texto muitas vezes reafirma o que as imagens estão mostrando. Tendo a percepção híbrida de imagem, som e texto é possível ter a compreensão em uma dimensão muito maior. “Reafirmo, esse trabalho é um conjunto.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ > Acesso em: 28 mar. 2012)
6	““Olhamos com os ouvidos e ouvimos com os olhos”.” (Disponível em: < http://dinho10musica.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 mar. 2012.)
7	“O primeiro que tive foi apenas com a música. Quando assisti o clipe a primeira vez é que de fato fui entender a mensagem contida. Acho interessante como ela brinca com o sadismo nas imagens do clipe e concordo com o fato de ser impossível compreender a completude da obra sem consumir o todo.” (Disponível em: < http://eatecnologiaemidiasmusica.blogspot.com.br/2012/03/ea-tecnologia-e-midias-musica.html >. Acesso em: 29 mar. 2012)

A segunda questão apresentada aos alunos converge para a mesma problemática da formulada na primeira questão. Entretanto, optamos por esta estratégia para conferirmos se haveria alguma controvérsia nas respostas. Identificamos, com base nas reflexões postadas nos *blogs*, que os estudantes, em sua maioria, compreendem a indissociabilidade das linguagens para uma compreensão mais ampla da expressão musicalizada em *Bad Romance*. Isso porque, das sete análises extraídas dos respectivos *blogs*, cinco expressam a interterritorialidade das linguagens em seus processos constitutivos oriundos da cultura digital, como tratado anteriormente.

Tabela 3: Síntese das reflexões analíticas do clip *Bad Romance* de Lady Gaga postadas pelos estudantes da disciplina Educação Musical, Tecnologias e Mídias I (em andamento) do curso de Licenciatura em Educação Musical da EMAC/UFG em março de 2012, tendo como eixo propulsor o questionamento “Como será que o público pensa sobre *Bad Romance*?”

Como será que o público pensa sobre <i>Bad Romance</i> ?	
1	“Nem sempre as pessoas entendem o que é transmitido.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
2	“Nós somos condicionados.” (Disponível em: < http://glawber.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
3	“1-público em geral: entendo que a grande maioria daqueles que consomem esse tipo de vídeo não fazem nenhum tipo de análise como a que vem sendo desenvolvida em classe. Provavelmente a maioria das pessoas em algum momento é exposta por um dos vários recursos midiáticos que existem e formam uma opinião, positiva ou negativa sobre o artista. 2-educadores: Existe um enorme público para esse tipo de música. Aproveitar a bagagem que o aluno tem faz parte do início da compreensão de música como arte seja qual for o objetivo do educador. Esse vídeo faz parte do cotidiano de uma enorme parte de crianças e adolescentes que tem grande interesse por música. Muitas vezes ocorre que esse público não tem o mínimo de instrução artística seja em casa ou na escola já que muitas vezes essas disciplinas não são tidas como importantes para a formação do indivíduo.” (Disponível em: < http://febreacastor7.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
4	“Em relação aos alunos de ensino médio que tem assistido a esse vídeo, creio que a maioria nem se preocupa em buscar o real significado do mesmo. É um estilo que pega muito fácil, os símbolos usados no clip chamam a atenção dos espectadores. Talvez a maioria nunca nem tenha parado para buscar a tradução da música, é muito comum as pessoas ouvirem músicas internacionais e gostarem do ritmo sem conhecer o texto. Acredito também que o que se tem consumido no momento são músicas desse gênero pop (Lady Gaga, Beyonce etc...), também “vulgaridades manufaturadas” como “Ai se eu te pego” do Michel Teló.” (Disponível em: < http://dinho10musica.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 mar. 2012)

Como será que o público pensa sobre *Bad Romance*?

5	<p>“se a pessoa não domina a língua inglesa, não consegue entender o que se diz na música [<i>Bad Romance</i>], ela se deixa levar pela batida e pela melodia agradável e dançante.</p> <p>Ao assistir o clipe, a princípio causa estranheza, a estética que a Lady Gaga utiliza não é nada simétrico; é “feio” ao ver o clipe com a letra, percebe-se que a letra trata de uma relação doentia, onde a pessoa faz questão de assumir a posição de poder desejar o que a outra tem de pior.” (Disponível em: <http://tecnomidia.criarumblog.com/>. Acesso em: 29 mar. 2012)</p>
6	<p>“Já conhecia esta música e o clip, e gosto dos dois, só não tinha pesquisado sobre a letra, que vi pela primeira vez nessa aula, e que mudou minha concepção sobre a música.</p> <p>A música fala sobre relação amorosa e sexualidade, uma relação sem amizade, sem compromisso (sexo sem compromisso). Um relacionamento ruim, que retrata muito o que está acontecendo em nossa sociedade, casais que se conhecem para ter relações sexuais e depois se afastam sem amizade. Um exemplo comum é a expressão “eu peguei ela” em que expressa um pouco que uma pessoa é apenas um objeto de prazer. Os jovens hoje consomem muito essa música, que é divulgada nas rádios, tv e internet. A música é dançante, tem refrões e melodias contagiantes e repetitivas, isso faz com que ela seja atrativa. Somada as imagens do clip, que mostram muito corpos e danças sensuais, é um prato cheio para os jovens que estão na fase de relações amorosas. [...] Essa música de massa (feita para entreter uma grande quantidade de pessoas) foi muito consumida em 2011, e ao meu ver influencia seus ouvintes com suas mensagens, principalmente os jovens.” (Disponível em: <http://tecnomidia.criarumblog.com/>. Acesso em: 29 mar. 2012)</p>
7	<p>“Um ouvinte desavisado ou não conhecedor do clipe original ou do idioma em que a canção esta escrita transforma-se em um mero consumidor de uma melodia e ritmo dançante não compreendendo a carga imagética e simbólica contida no clipe original com tradução. Ou seja, neste caso consomem-se mais a música do que o vídeo clipe em si.” (Disponível em: <http://tecnomidia.criarumblog.com/>. Acesso em: 29 mar. 2012)</p>
8	<p>“Iremos falar de uma música que nós, integrantes do grupo já tínhamos ouvido, mas não conhecíamos sua tradução nem sabíamos do que se tratava. Uma música que observando o que diz respeito à complexidade sonora, ela é muito simples e pobre, porém ao olharmos o clipe percebemos que ele é repleto de simbologias e mistérios, além de uma forte produção artística e grande investimento no clipe. Não podemos deixar de comentar o sucesso desta música, por mais que uma pessoa não tenha parado para ouvir essa música, dificilmente ela nunca tenha ouvido trecho qualquer da mesma. O vídeo tem hoje mais de 453 milhões de acessos. Na primeira vez que vimos a letra da música, pensamos que se tratava de uma mulher que estava apaixonada por um homem e que por mais sofrido que fosse, ela queria viver esse “romance ruim” com ele, nos pareceu uma mulher submissa, já que esse homem transmite uma imagem de poder. Porém, após revermos o clipe e analisarmos alguns pontos chegamos a uma ideia diferente do que está querendo ser mostrado por ela, pois percebemos que há uma grande diferença entre apenas ouvir a música assistir ao clipe. Não estamos aqui dizendo que este seja o real significado da música, mas podemos pensar que apesar desta música fazer tanto sucesso e seu clipe ser tão visto: Quantas pessoas pararam para analisar o que esta música diz?” (Disponível em: <http://midiaticosmusicais.blogspot.com.br/> Acesso em: 29 mar. 2012)</p>
9	<p>“Vivemos a era da performance e do culto ao corpo. Estamos muito ligados ao apelo visual. Somos bombardeados constantemente pelo visual através dos meios de mídia e tecnologia. Nesse sentido, a cultura pop vem reforçando esse apelo ao consumo visual através da relação sinestésica entre moda, música e demais linguagens artísticas. Os produtos artísticos vendidos pela mídia exploram as diversas facetas que o visual pode mostrar. Há artistas que exploram o que é visualmente bonito, ou o que aparentemente é feio, ou o grotesco, etc. A Lady Gaga utiliza do grotesco, do monstruoso para produzir sua Arte. Ela subverte alguns padrões sociais, explora o corpo, critica o consumo. Mas tudo isso é feito com que objetivo? Quais as intenções que essa artista tem com toda a ação manifestada? Será que seu objetivo é criticar e levar a conscientização social ou será que ela quer utilizar dessa crítica como forma de arrebatar mais consumidores de seu trabalho? Qual a relação que a Arte produzida pelo pop tem com o Capitalismo?” (<http://midiaticosmusicais.blogspot.com.br/> Acesso em: 29 mar. 2012)</p>

Ao questionar como os estudantes acreditam que o público pensa acerca do clipe *Bad Romance*, estes alunos realizaram reflexões que convergem, em sua totalidade, para a necessidade de se compreender o clipe pela sua linguagem intrinsecamente inter-relacionada – interter-

ritorializada –, para não enveredar para uma compreensão equivocada da mensagem que o clipe contém. Há uma preocupação evidente de se educar em prol da educação crítica-libertária, como nos adverte Paulo Freire (2005) sob os auspícios da cultura digital.

Tabela 4: Síntese das reflexões analíticas do clip *Bad Romance* de Lady Gaga postadas pelos estudantes da disciplina Educação Musical, Tecnologias e Mídias I (em andamento) do curso de Licenciatura em Educação Musical da EMAC/UFG em março de 2012, tendo como eixo propulsor o questionamento “O que você diria com a vivência reflexiva sobre *Bad Romance*?”

O que você diria com a vivência reflexiva sobre <i>Bad Romance</i> ?	
1	“experiência anterior a aula com essa musica e que já tinha ouvido, mas nunca tinha visto o vídeo. Algumas vezes ensinei para alunos essa e outras musicas de Lady Gaga percebendo a popularidade dessa artista entre o público adolescente e também infantil. Vendo o vídeo não gostei da estética e achei muito desagradável visualmente as roupas e principalmente as coreografias da cantora e dos dançarinos ao seu redor. Realmente achei muito ruim a estética geral do vídeo fazendo com que aumente a minha opinião negativa sobre a música.” (Disponível em: < http://febreacastor7.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 28 mar. 2012)
2	“Já tinha ouvido a música bad romance da Lady gaga, porém nunca tive contato com o videoclipe. Com toda certeza se este vídeo fosse mostrado a uma turma de alunos do ensino regular, a grande maioria dos alunos já teria algum contato com o videoclipe, e fico muito curioso para saber como as pessoas interpretam este videoclipe, ou o que remete a elas quando tem contato com ele. Como foi o vídeo, mais consumido no ano em que foi produzido eu já subjugo que algum impacto considerável nas pessoas que o assiste ele causa. Toda vez que eu ouvia a música achava que se tratava de uma historia de um romance lírico, mas depois que tive contato com o videoclipe, já percebi que se tratava de uma historia não lírica e cheia de romance. Mas o verdadeiro choque foi quando vi a tradução da letra da música, e que o juntando a tradução com o videoclipe, percebe-se que esta não é apenas, mas uma simples musica que fala de amor, traição perdão etc. E nem se quer fala de romance, mas sim de relações ``humanas`` e das mudanças que estas relações estão sofrendo.” (Disponível em: < http://tecmidiasufg.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 mar. 2012)
3	“acho importante os jovens saberem do que se trata a música, mas não acho que é por falta de informação e/ou opção que os adolescentes gostam e consomem isso. A música é envolvente, se a pessoa gosta de música animada, gosta de dançar, não tem como não se deixar levar pela música. Mesmo a letra sendo simples, trata-se de algo complexo. Prova disso é agente aqui ralando pra conseguir decifrar alguma coisa. Trabalhar uma música dessas em sala de aula é algo interessante pra gente saber o que os alunos pensam sobre o que diz a letra, trabalhar estética do clipe. Ao trabalhar uma música pop com adolescentes o interesse dos alunos é bem maior, pois faz parte do cotidiano deles. Tenho uma amiga, educadora musical, ao perceber a falta de interesse dos alunos para com a flauta doce, resolveu passar pros alunos justamente essa música pra eles. O resultado foi incrível, alunos que mal pegavam na flauta durante a aula, passaram a semana toda ensaiando em grupos durante o recreio. Trazer a música que os adolescentes gostam para sala de aula, é algo motivador para os alunos. e é papel do professor saber adequar esse conteúdo e interpretar de forma correta, para que eles saibam do que se trata exatamente a música, mas não quer dizer que eles serão recriminados, ou proibidos de gostar da música depois de saber o que a música diz. Pode gostar, mas sabendo do que se trata.” (Disponível em< http://tecnomidia.criarumblog.com/Primeiro-blog-b1/Aula-de-19032012-b1-p3.htm >. Acesso em: 29 mar. 2012)

O fato que se aponta relevante neste processo de ensino-aprendizagem, tanto nos relatos apresentados na Tabela 4 como nas demais acima expostas, é que os estudantes de licenciatura de música embasaram suas análises calcados na integração das linguagens visuais, textuais, cênicas, de *performance* etc., para responder aos questionamentos que lhes impunham reflexões para fundamentarem de que natureza musical se trata os clipes discutidos. Na sua grande maioria, não partiram da música para explicar a natureza musical do clipe, mas na inter-relação entre as linguagens, reforçando o aspecto intrínseco da cultura digital – a metalinguagem, ambiente em que estes alunos estão inseridos.

De acordo com os dados apresentados, destacamos a importância da análise crítica e reflexiva da cultura digital no processo de ensino/aprendizagem dos alunos de licenciatura em música pela relevância significativa em que se apresenta o intenso consumo dos códigos digitais na vida musical dos jovens na contemporaneidade. Eis que se impera nossa responsabilidade educativa: Preparar o jovem crítico para o mundo que está inserido. Sobretudo o jovem licenciando que estará, em breve, educando outros jovens. Segregar a cultura juvenil nas instituições de ensino se apresenta como uma importante ferramenta para enaltecer uma deficiente formação do ciberarte/educador contemporâneo em qualquer uma das linguagens artísticas. Não há como negar a naturalização da cultura digital desses jovens. A realidade, tangível e factual da naturalização dos códigos digitais em nossos hábitos e processamentos mentais, é fator que deve ser tomado como determinante para ser incorporado aos denominados conteúdos escolares, para que possamos dar uma formação criteriosa em prol do desenvolvimento da fluência digital crítica.

REFERÊNCIAS

BAMBOZZI, Lucas. A imagem da música. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. Senac, 2008. p. 199-216.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informatização: economia, sociedade e cultura*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Comunicações Orais

Música e Educação

CRIAÇÃO DE SI E INICIAÇÃO ARTÍSTICAAna Cristina Rosetto Rocha (UNESP)
anacrocha7@gmail.com

Resumo: Minha tese de doutorado discute questões relativas ao campo da *iniciação artística*, concebido como campo de encontro entre a arte e a educação. Um conjunto de entrevistas realizado com ex-alunos da Escola Municipal de Iniciação Artística (São Paulo, SP), que tem como proposta a iniciação dos alunos às linguagens das artes visuais, dança, música e teatro de maneira integrada, constituiu o corpo da pesquisa. Ela investiga a ressonância da experiência vivida na escola no decorrer da vida dos ex-alunos, a atuação da memória como dispositivo de resignificação e a potência da iniciação artística como campo propício às práticas do *cuidado de si* – noção que atravessou a cultura e a filosofia greco-romana por um período de longa duração e foi retomada por Foucault nos seus últimos trabalhos. A abordagem cartográfica, referenciada no conceito de cartografia de Deleuze e Guattari oferece a orientação metodológica. Desse modo, a pesquisa focaliza processos em que a educação musical configurou-se em um ambiente permeado por outras linguagens artísticas. Este artigo pretende compartilhar recortes dessa pesquisa e expressar a importância de que as questões relacionadas à música e à educação musical sejam discutidas e pensadas na interlocução com outras linguagens artísticas e outros campos de conhecimento.

Palavras-chave: Memória; Cuidado de si; Cartografia.

DAS INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA

Minha pesquisa de doutorado foi provocada por inquietações que me rondaram nos meus muitos anos de trabalho como professora de música da Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA. Inquietações que, ao contrário de se apaziguarem, tornaram-se mais agudas no passar do tempo. Participei da história e formação da escola; formei-me, ou, melhor, *engendrei* um modo de ser professora e artista nos encontros com as crianças, colegas e comunidade – um modo, um *estilo*, modulado à minha feição; tramado a outras linhas de vida e criação, burilado em reflexões e exercícios de pensamento – composição singular e processo de construção coletiva em intrínseca relação, que me permitiu construir e praticar uma concepção de educação musical geradora de experiência estética e contagiada pelas outras áreas artísticas. Porém, a experiência, as construções de pensamento e a percepção da potência dos encontros com a experiência estética não impediram que inquietações sinalizassem a necessidade de enfrentamento de um problema. Na correnteza do tempo, *o que ficaria?* Como atuariam as memórias de iniciação artística nas vidas dos ex-alunos da escola?

Nos reencontros com ex-alunos de vários tempos de EMIA – encontros casuais, nos eventos festivos, ou nas visitas espontâneas que faziam – defrontava-me com homens e mulheres, alguns muito jovens, outros já mais maduros. Sentia-me tocada pelas emoções que nesses reencontros se manifestavam entre ex-alunos e professores – carinho, contentamento, saudades... Observava que isso não acontecia apenas entre os ex-alunos e aqueles que tinham sido seus professores diretamente; nos encontros era claramente perceptível um sentido de comunidade que permeava o

conjunto de ex-alunos e professores; uma afetividade coletiva, uma qualidade de pertencimento e união – algo que sempre me chamava a atenção e me causava muita satisfação.

Porém, em meio a essas manifestações, que pareciam afirmar a força de um trabalho coletivo no qual me sentia inserida, percebia internamente os movimentos de um problema em engendramento. Pude experimentar que um problema “é sempre uma singularidade, por sua vez composto por um agenciamento de singularidades” (GALLO, 2012, p. 72) – pois sentia e percebia um problema que aparentemente só a mim intrigava. Envolvidos na conquista da profissionalização, nos desafios contemporâneos em meio aos quais a emancipação financeira tende a se sobrepor à emancipação intelectual, vivendo em uma sociedade violentamente competitiva, em um tempo vertiginoso e que parece nada conservar, poderiam as memórias de iniciação artística se configurar como memórias produtoras de sentido?

A questão não seria respondida pela articulação de ideias abstratas. Era preciso dar corpo e voz aos personagens, materialidade ao problema; *experimentá-lo no encontro com o outro*: “Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas *pelo* próprio problema, *no* próprio problema” (GALLO, 2012, p. 77). Seriam as entrevistas com ex-alunos que proveriam a matéria de sustentação do trabalho. Envolvida porém no cotidiano da EMIA, participando do jogo de relações e opiniões que envolve o ambiente de uma escola e comprometida com os fazeres e afazeres de um professor, não me sentia disponível para esse exercício. Foi ao me afastar, ao me aposentar, que pude experimentar e mesmo desfrutar de um certo olhar estrangeiro e me disponibilizar a essa pesquisa. Fui então *a campo*: em busca das *pistas*; em busca dos encontros.

Antes, porém, creio que se faz necessário apresentar, embora brevemente, o cenário que provocou tal investigação.

UMA ESCOLA DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA

O Parque Lina e Paulo Raia, mais conhecido como Parque da Conceição, e que se localiza ao lado da Estação Conceição do Metrô da cidade de São Paulo, abriga as três casas da Escola Municipal de Iniciação Artística. A escola pertence à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo e tem como proposta a iniciação artística de seus alunos por meio do trabalho integrado das linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Inaugurada em 1980, no âmbito da Prefeitura de São Paulo ela é única em seu gênero e características.

A EMIA atende crianças de cinco a doze anos em aulas semanais com duração de duas a três horas e meia¹, dependendo da faixa etária dos alunos. Para as crianças de cinco a oito anos as aulas são dadas por uma *dupla* de professores com formação em linguagens artísticas diferentes. Aos nove e dez anos os grupos são orientados por um *quarteto* de professores, cada qual com formação em uma das linguagens trabalhadas pela escola. Aos onze e doze anos o aluno opta por uma das linguagens artísticas, e terá apenas um professor. Esta atividade, estruturada de acordo com as faixas etárias, é a única atividade obrigatória para os alunos matriculados na EMIA. O ingresso é feito por meio de um sorteio público, e a demanda excede largamente o número de vagas. Qualquer criança com idade entre cinco e sete anos pode ser inscrita para esse sorteio, não havendo qualquer requisito ou teste de aptidão. Para os alunos nela matriculados, a escola oferece,

¹ Para crianças de cinco e seis anos a duração da aula é de duas horas; três horas para sete e oito; três horas e meia para nove e dez anos e três horas para onze e doze anos.

dependendo da disponibilidade de vagas, cursos optativos com foco mais específico: artes visuais, dança, instrumento musical e teatro. Também há atividades que são abertas ao público: oficinas de várias linguagens, orquestra e coral.

É dessa forma que atualmente a EMIA se estrutura. Um desenho de escola que vem sendo discutido e modificado ao longo do tempo pela direção, coordenadores e equipe de professores. Uma escola implicada na invenção de si mesma, construída nas afinidades e diversidades; e confrontada – também continuamente – por condições adversas, como a manutenção insuficiente e a precariedade das condições de contratação dos professores².

EM CAMPO

Os meus procedimentos de pesquisa foram referenciados pelo campo da História Oral e pelo campo das Histórias de Vida e se agregaram ao meu interesse pela via da pesquisa cartográfica. O entrecruzamento dessas perspectivas aguçou a minha percepção de como o cuidado e a ética do pesquisador expressam-se inequivocamente nos procedimentos de pesquisa, na relação com os entrevistados e na produção da investigação. Penso que tudo começa pela sensibilidade em perceber a potencialidade de histórias que contêm toda e qualquer vida, como nos dizem as palavras de Portelli:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos – ou as vítimas, os transgressores, os artistas – que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias *em potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. (PORTELLI, 1997b, p. 17)

As *cartografias* desenhadas neste trabalho foram sendo delineadas desde o primeiro contato com os entrevistados. Ao fazer o convite, coloquei o tema da pesquisa da maneira mais ampla que pude. As entrevistas, realizadas em duas sessões, foram entrevistas *não diretivas* e não havia expectativa quanto à organização cronológica desse rememorar. As entrevistas muito estruturadas “tendem a confirmar a moldura de referência prévia do historiador. O primeiro requisito, por isso, é que o pesquisador “aceite” o informante e dê prioridade ao que ela ou ele deseje contar de preferência ao que o pesquisador quer ouvir” (PORTELLI, 1997a, p. 35). Essa é uma postura consonante com a configuração do *pesquisador-cartógrafo*: aquele que incorpora o desafio de uma “reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Entre uma sessão e outra realizei as transcrições das entrevistas. Ressalto a importância desse *movimento* da pesquisa afirmando que a artesanaria que envolve a transcrição não é de modo algum apenas uma etapa a ser cumprida no sentido de se obter o material escrito – ela é em si pesquisa e construção de conhecimento. A concepção metodológica que abracei implicou em que escutasse muitas vezes um trecho, *caçando* uma palavra que teimava em me escapar; que ouvisse novamente um riso, que buscasse captar as ênfases, as pausas... Um exercício de paciência e cuidado, de *afinação* de uma escuta sensível e receptiva.

² A partir do início dos anos 1990 os professores passaram a ser remunerados por meio de contratos de prestação de serviço, não tendo acesso a direitos trabalhistas.

A partir das transcrições, foi possível perceber aspectos que poderiam ser retomados, ou que não haviam se apresentado nessa primeira conversa. A segunda sessão de entrevista possibilitou que também os entrevistados trouxessem suas próprias questões: um ponto a ser retomado porque os instigara, algum episódio que queriam esclarecer, uma memória que surgira nesse intervalo.

Tendo as novas transcrições sido feitas, os relatos foram organizados de acordo com os assuntos e temas abordados. As entrevistas foram então tratadas narrativamente, e em sua forma final foram submetidas à aprovação dos entrevistados. Ênfase que tal tratamento não se restringiu a um modo de apresentar a produção da pesquisa de um modo mais palatável. De fato a dimensão narrativa foi uma escolha intrínseca à concepção do trabalho, e construiu-se fortemente afetada pelo pensamento de Walter Benjamin. Entre as implicações dessa escolha, ressalto a consciência da impossibilidade de isenção do narrador: em uma passagem do célebre texto “O Narrador”, Benjamin nos diz que a narrativa “não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Também não cabe à narrativa a completude, não lhe interessa *esgotar* o tema ou assunto. Sua natureza é a do encadeamento: “Cada história é o ensejo de uma história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.” (GAGNEBIN, 2012, p. 13). A força da narrativa está em permanecer “aberta, disponível para uma continuação de vida que dada leitura futura renova” (GAGNEBIN, 2012, p. 13).

Concebo a essas *narrativas cartográficas* como *composições em parceria* que buscam encarnar os modos de lembrar, expressar e pensar dos entrevistados, suas vozes e feições – afetadas pelas minhas próprias sensações, experiências, memórias e construções de pensamento.

TRIO

Quando iniciei o processo das entrevistas para este trabalho, não tinha certeza de quantas entrevistas iria realizar. Ao realizar a primeira entrevista fui surpreendida pela riqueza e intensidade do relato, impressão ampliada no processo de transcrição e análise. Mais duas entrevistas foram realizadas, e pude perceber que cada entrevistado me apresentava um mundo; e, cada mundo, múltiplas possibilidades de exploração. Por fim, ao me embrenhar na tessitura das relações e na composição das narrativas, percebi que as três entrevistas eram a matéria necessária e justa para a composição do trabalho – para que a trama das relações fosse consistente, densa e significativa, e, também, *honrasse* as possibilidades oferecidas pelos relatos. Pois, para além das diferenças próprias ao modo de rememorar de cada entrevistado, percebi em todos eles um dizer de si de modo sincero e verdadeiro; captei a vibração de uma mesma qualidade – a qualidade de uma *fala franca*, noção relacionada às práticas que envolviam na cultura grega e romana a noção do *cuidado de si*³ e que foram pesquisadas e analisadas por Michel Foucault (2010, 2011) no conjunto de estudos nos quais ele pensa as formas e os modos das relações pelas quais o indivíduo se constitui e se relaciona com os outros e consigo mesmo.

Carolina, Leandro e Júlia, de certo modo, *me* aconteceram, ou mesmo, a mim, naquele momento, de certa forma se impuseram. Carolina, que havia sido minha aluna de flauta doce na EMIA, havia se formado em licenciatura em música e tomara suas memórias de aluna da escola

³ A noção do *cuidado de si* atravessou a cultura e a filosofia greco-romana. De uma perspectiva ampla, a noção do cuidado de si toma a filosofia como prática de vida, implicada em uma ética, no governo de si e no exercício da liberdade.

como fonte de reflexão em seu Trabalho de Conclusão de Curso. Júlia havia se tornado artista e professora de artes visuais da escola. E Leandro veio a completar o trio: um rapaz, e um rapaz que não seguira uma carreira artística – um jornalista. Acrescento que também foram consideradas como fontes de pesquisa os e-mails da minha correspondência com eles, suas publicações no Facebook, o TCC de Carolina, e os relatórios apresentados por Júlia ao cursar a disciplina Estágio Supervisionado na Faculdade de Educação da UNICAMP⁴.

Entretanto, além dos entrevistados, muitas foram as fisionomias e vozes de ex-alunos que afetaram de modo indelével esta pesquisa. As publicações nas redes virtuais organizadas em torno da EMIA ofereceram notícias, depoimentos espontâneos e imagens – pistas que melhor pude explorar quando em 2015 a escola completou trinta e cinco anos de história, marco celebrado por um longo ciclo de comemorações durante o qual meus encontros com ex-alunos de diversas épocas foram intensificados.

Assim pude perceber a uma *povoação* de ex-alunos espalhada pelo mundo, sinalizando a multiplicidade de sentidos que a experiência de um processo de iniciação artística vivido na experiência da infância pode suscitar.

DA REDE DE SENTIDOS

Ser percebido – excertos⁵

“– *A gente era ouvido! Por mais que se trate de arte, existia também um trato social. Cada um tem seu tempo na roda e é ouvido! Não importa o que a pessoa está falando, importa que ela é ouvida*”. Na afirmação de Júlia pulsa um conteúdo vivido, elaborado e ampliado: ser ouvida ao mesmo tempo em que observava que “*Cada um tem seu tempo na roda*” havia sido “*fundamental*” na sua formação e contribuído para que aprendesse “*que todo ser humano tem valor*”; e, conversando com uma amiga, colega do Curso de Artes Visuais da UNICAMP e que também frequentara a EMIA, a amiga concordara com ela: “– *Nossa! Eu sempre senti exatamente isso!*”, fortalecendo ainda mais a percepção de Júlia de uma apreensão imaterial a sustentar toda uma construção.

Procurar que todos sejam ouvidos e acolhidos não é deixar de perceber as diferenças e singularidades: “– *Estar num grupo desenhando trouxe uma coisa (...), uma coisa chamada “talento”. O professor colocava os trabalhos dos alunos, observava coisas, e eu ia sentindo isso. E eu, criança, fui me sentindo mais segura nessa área de artes visuais, acho que isso também contribuiu para o meu caminho*” (Júlia). Ela agora vive esse papel como professora: “– *Eu tenho um aluno que cria umas roupas, objetos, pinta o corpo, e eu falei para ele que ele devia continuar fazendo essas pesquisas. Então eu fiz a mesma coisa... Não sei se é bom ou não, a gente nunca sabe. Mas se eu vi uma coisa ali, acho que tenho de falar, é uma cumplicidade*”.

Nossa escuta dos alunos pode se manifestar em um gesto simples de interesse e atenção. Carolina rememora que quando ela era minha aluna, pedi que trouxesse um caderno de anotações: “– *Lembrei muito do meu caderno de redação, você lembra? Você pediu um caderno (...) e eu trouxe um caderno que usava para escrever umas histórias de vez em quando. Você lia e achava*

⁴ Disciplina Estágio Supervisionado I – docente Ana Angélica Albano – FE - UNICAMP. Relatório entregue à docente da disciplina em julho de 2007.

⁵ A rede de sentidos foi organizada tematicamente. Do primeiro tema, *Ser percebido*, foram compartilhados excertos, os quais sofreram ligeiras modificações em relação ao trabalho original em virtude dos limites do artigo.

*superlegal! Quando não tinha história nova você estranhava, me perguntava por que eu não tinha escrito”. Fui me recordando desse caderno. Talvez porque eu também gostasse de escrever quando criança, a atenção dedicada a ele não me parecera causadora de distração ou perda de tempo em relação ao objetivo central das nossas aulas: a aprendizagem de um instrumento musical. Também não atrelei esse interesse dela ao processo que eu conduzia, descartando o caderno e propondo de imediato algo como, *então se você gosta de escrever, que tal criar uma história e sonorizar e...* O que acabou por acontecer a seu tempo, pois experiências dessa natureza aconteceram em nossas aulas; mas o interesse pelas escrituras de Carolina acontecia em si, não como uma estratégia didática, um meio para atingir uma meta. Talvez por isso tenha tido essa capacidade de irradiação. Essa reminiscência coloriu e deu fisionomia à minha convicção da importância de uma observação sensível e alargada que pode extrapolar o território estritamente musical – o que nem sempre é levado em conta no ensino da música. E de como pequenos detalhes e delicadezas compõem uma postura e podem ser mais importantes do que se poderia imaginar.*

Carolina, porém, também rememora experiências próprias ao fazer musical. Em seu TCC, ao destacar a memória de uma canção tradicional chilena, ela diz que ela “– *é um exemplo de uma prática que frequentemente acontecia nas aulas de flauta: fazer arranjos de canções nos quais eu tocava e cantava. Eu gostava muito de cantar, e essa música se tornou especial por considerá-la uma das mais bonitas, mas também porque, em uma das aulas, minha irmã mais nova quis entrar para assistir e ela acabou fazendo parte do arranjo, cantando. Em um trecho, cantávamos as duas juntas, em espanhol e em português. No fim, deu tão certo que a audição de alunos seguinte teve a participação especial de minha irmã em Uma flor de laranjeira*” (CASTRO, 2014, p. 21).

Em uma linguagem e outra, vivendo os encontros *entre* uma linguagem e outra, importa que haja lugar para os modos singulares de expressão. Leandro relembra uma cena de Sonhos de uma noite de verão: “– *Era Shakespeare e era cômico, e tinha muita coisa nossa ali... Eu não lembro direito como se desenrolava a peça, mas foi bem gostoso, todo o processo de criação. Na cena final eu morria; mas morria várias vezes, deitado ali no chão. A cena era uma coisa shakespeariana, com uma menina que morria. A ideia era morrer uma vez, pronto e acabou; mas aí eu fiz desse jeito, morria mas não morria, ficava bem cômico. O professor gostou, riu muito e deixou assim. Os professores percebiam essa tendência de humor e valorizavam isso, mesmo se a cena tivesse sido pensada para ser diferente. (...) No teatro sempre fui de fazer palhaçada, fui percebendo que podia fazer os outros rirem, e isso me agradava muito!*”. O humor como expressão, meio de ser percebido, o riso como signo de acolhimento e socialização: “– *Eu me relaciono através do humor, não é só no palco, fora também, na vida, com meus amigos*”. Como teria Leandro vivido seu processo de iniciação artística, se essa veia não fosse acolhida e estimulada, se os afetos que por ela procuravam passar não encontrassem curso para se expressar?

REMEMORAR, VIVER

Não podemos *voltar* ao passado, pois a duração “é como um curso que não poderíamos subir à contracorrente” (BERGSON, 2015, p. 37). O passado nos acompanha, *coexistindo* com o presente: “(...) o passado é o em si, o inconsciente (...). O passado não se constitui *depois* de ter sido presente, *ele coexiste consigo como presente* (DELEUZE, 1999, p. 135)”. Paradoxalmente, entretanto, o passado, que conserva a si mesmo, *nunca será o mesmo*: nessa coexistência, quando atualizamos o passado nós o *recriamos*, sempre outro, em perpétua mudança – dada a “impossibilidade de uma consciência passar duas vezes pelo mesmo estado” (BERGSON, 2015, p. 14).

Os relatos de Carolina, Júlia e Leandro expressam a *potência* do passado vivido na EMIA. Virtual, ele parece de fato acompanhá-los, à espreita das oportunidades de se reatualizar. Muitos episódios significativos podem ter se passado e terem sido – *por ora* – esquecidos; outros encontros podem vir a despertá-los e provocar outros sentidos, produzindo novas relações e conexões: “– *Muita coisa eu não lembrava, aí você ajudou, eu parei para pensar, foi bom lembrar. Tudo isso junto vai resultar numa história... Eu sempre vou refletir sobre todas essas coisas, algumas eu já tinha refletido, e vou continuar, porque não tem fim. Se a gente voltar a conversar eu vou ter novas coisas*” (Leandro).

Evidentemente, nem todos as crianças que passam pela EMIA são por ela de fato *afetadas*. Como aponta Leandro, “– *As pessoas que estão dispostas é que vão receber, as que estão... predispostas*”. Qualquer generalização é superficial e não considera verdadeiramente as diferenças. Configuram-se de fato como *ex-alunos* aqueles que independentemente tanto da época como da duração cronológica da experiência na escola a tomaram como *território*; território sensível do qual se apropriaram, cultivando-o e incorporando-o às terras de um território mais amplo – seu *território existencial*. Um cultivo que pode conhecer tempos de maior ou menor florescimento, de acordo com as forças, contingências e linhas de desejo que atravessam uma vida.

Fui a campo em busca dos ex-alunos. Encontrei jovens adultos envolvidos em suas produções de subjetividade, na criação de si mesmos, inventando soluções, construindo caminhos e modos de vida. O passado como potência criadora de possibilidades no presente, iniciação artística em devir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

CASTRO, Carolina Garbelotto de. *O que aconteceu? Um relato sobre formação e educação musical*. Trabalho de Conclusão de Curso, 2014. CMU, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2014. 41p.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a História Aberta. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. PUC-SP, nº 14, 1997a.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas relações sobre a ética na História Oral. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. PUC-SP, nº 15, 1997b.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. *Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, 2011. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011. 182 p. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251188>

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. *Memórias de iniciação artística e a criação de si*. Tese de doutorado, 2017. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2017. 243 p. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322372>

Comunicações Orais

Música e Educação

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DO CANTO CORAL:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ÓTICA DOS PAIS**Juliana Motta Oliveira (UFG)
*ju_motta@hotmail.com*Fernanda Albernaz do Nascimento (UFG)
*albernaz.fn@gmail.com*Flavia Maria Cruvinel (UFG)
fmcruvinel@gmail.com

Resumo: O Canto Coral é fundamental para o desenvolvimento das crianças perpassando por aspectos cognitivos, emocionais e sociais, além de ser relevante no processo de identidade cultural. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, objetiva-se investigar os benefícios no desenvolvimento trazidos pelo Canto Coral partindo da observação de dois coros infantis do Centro Livre de Artes sob a ótica dos pais. O trabalho evidencia os benefícios ocasionados pela música no desenvolvimento das crianças, tratados a partir da contribuição de autores que abordam esse assunto e da coleta de dados de questionários respondidos pelos pais. Considera-se que foi possível perceber como a música tem atuado na vida das crianças pesquisadas, trazendo benefícios em várias áreas do desenvolvimento como coordenação motora, comportamento, concentração, disciplina, inserção na cultura e desenvolvimento social.

Palavras-chave: Canto coral; Contexto infantil; Benefícios sociais.

INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser em constantes mudanças, transformando-se a cada dia, tanto fisicamente quanto emocionalmente. Crescemos, amadurecemos, criamos laços, erramos, acertamos e em todos esses momentos, a música se faz presente em nossa vida. Poderíamos tentar passar um único dia sem ouvir música, mas não seria possível, a música faz parte de todas as sociedades e se manifesta, particularmente, de acordo com cada cultura.

Desta forma, podemos considerar a música como sendo todo o processo relacionado à organização das estruturas sonoras, porém entendemos que ela vai muito além de barreiras estéticas e fundamenta-se sobretudo no processo social ao qual está envolvida, passando pela própria significação do homem e sua maneira de relacionar-se com o mundo. Definindo-se nos processos e relações interpessoais que envolvem cada pessoa (ILARI, 2006; MUSZKAT ET AL 2000).

Assim, a música está inerentemente associada ao sujeito e seus processos de desenvolvimento no mundo. Corroborando também essa ideia, Nogueira (2003, p. 2) afirma que: “É importante fazer uma ressalva que toda criança está imersa em um caldo cultural, que é formado não só pela sua família, mas também por todo o grupo social no qual ela cresce”, assim cada criança vai se desenvolver de acordo também com a sociedade em que está inserida.

A música é fundamental para o desenvolvimento da criança, proporcionando largos caminhos para o seu desenvolvimento, ela pode não vir a ser musicista, mas benefícios não irão faltar na associação música-desenvolvimento. Além disso,

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. [...] a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. (NOGUEIRA, 2003, p. 1)

No que diz respeito ao tempo, a música está presente na vida do ser humano desde a sua mais tenra idade, até os bebês se inserem nesse processo, segundo afirma Ilari (2002, p. 84): “Curiosamente, os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem”. Assim, todos os seres humanos estão sujeitos à música desde o ventre materno, e todo esse contato e desenvolvimento se estendem por toda a vida.

No desenvolvimento das crianças, segundo Nogueira (2003), a música influencia mais diretamente em três campos. São eles: o campo afetivo, social e o cognitivo. No campo do desenvolvimento afetivo, a observação sobre o valor da música é inerente ao sujeito. Grande parte da nossa memória de infância está ligada às músicas que ouvíamos quando éramos crianças. Nossas avós e mães mesmo sem conhecimento científico dos benefícios da música, já cantavam para nos acalmar, ou mesmo para nos alegrar e despertar, o que hoje é comprovado pela ciência. No campo do desenvolvimento social é afirmado de acordo com Dias (2012) e Fucci Amato & Amato Neto (2009), que todas as nossas relações sociais são importantes para a construção do sujeito que nos tornamos, e a música também se faz presente nesse processo. Partindo então para o desenvolvimento cognitivo, temos a associação música-desenvolvimento ainda mais evidente, ela perpassa áreas relacionadas ao cérebro, atuando não só no âmbito intelectual, mas também no comportamental, segundo é apresentado nas pesquisas de Schellenberg (2005) e Perlovsky (2012).

Todos esses aspectos abordados dentro do desenvolvimento da criança, podem ser evidenciados dentro da prática do Canto Coral, Fucci Amato (2007) destaca que na realização de um coral, diversas atividades de educação musical podem ser explanadas, tais como ensino de leitura musical, solfejo e rítmica, assim, a atuação coral também poderá influenciar outras práticas musicais, como por exemplo a execução de um instrumento. Voltando os olhos para o canto coral e reforçando esta ideia, Ilari (2003) destaca que:

O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação sequencial, entre outros. [...] Através do canto acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter pelo menos seis sistemas de seu cérebro estimulados. (p. 15)

Desta forma, o que pode parecer apenas uma atividade simples, de fato tem uma gama de implicações cognitivas que são essenciais no desenvolvimento da criança. Para além dos aspectos musicais, segundo Muszkat *et al* (2000):

É importante ressaltar que o interesse pela relação música-cérebro não reside somente no fato de a estimulação sonora envolver funções neuropsicológicas bastante complexas com ativação de áreas corticais multimodais, mas pelo fato de a música estar, historicamente, inserida no campo das artes, com toda a conotação cultural e simbólica que isso acarreta. (p. 70)

Confirmando este pensamento, Wazlawick, *et al* (2007, p. 106), afirmam que a música tem diferentes sentidos e significados, e um deles é sua função social de agir sobre a cultura de uma determinada região. Segundo as autoras, “A música age sobre a cultura que lhe dá forma e da qual ela deriva, ao mesmo tempo em que se insere na estrutura dinâmica onde ela própria se formou”, desta maneira, todos esses aspectos se encontram intrinsecamente relacionados e são integrados no desenvolvimento das crianças trazendo uma variedade de significados dentro desse processo de formação.

Segundo Ilari (2003):

Quando a criança está em idade escolar, o aprendizado musical, além de ter valor em si mesmo, também exerce uma segunda função, que é o ensino e o aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais. (...) Em outras palavras, ninguém precisa fazer mágica: para desenvolver a inteligência musical e o cérebro da criança, basta fazer música. (p. 14)

E como forma de socialização, entende-se que segundo Midlej (2011, p. 104) “[...] o desenvolvimento cognitivo é uma aquisição social e explícita a transformação dos processos psicológicos elementares em complexos por meio de recursos mediacionais nas dimensões individual e social do sujeito”. Unindo vários pensamentos sobre o desenvolvimento de crianças, e diante de evidências tanto científicas, quanto práticas, ressaltamos os benefícios da música, especificamente, do canto coral na formação da criança. Todas terão a oportunidade de “fazer música”, cantando, se expressando e se sociabilizando através desta arte.

Diante de todos esses aspectos levantados, este trabalho busca apresentar, como a música, tem influência direta na vida das crianças, e é capaz de realizar transformações tanto no âmbito das relações sociais como comportamentais a partir do trabalho de Canto Coral realizado no Centro Livre de Artes. Para isto, buscou-se respostas para as questões: como são percebidas as influências da música no desenvolvimento da criança? O Canto Coral pode ser utilizado como ferramenta dentro desse processo? De que forma os pais podem contribuir para o desenvolvimento? Lançadas estas questões, objetiva-se apresentar o desenvolvimento das crianças, percebido pelos pais através da comunicação e comportamento sendo trabalhado em prática do Canto Coral, destacando ainda as diferenças antes do contato com a música e posteriormente a ele, para isto foram analisados questionários entregues aos pais, a partir deles os dados foram coletados, organizados e apresentados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objeto as contribuições no desenvolvimento infantil trazidas pelo Canto Coral partindo da observação de dois coros infantis do Centro Livre de Artes. Segundo Gil (2002, p. 133) “Pode-se, definir esse processo (pesquisa qualitativa) como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

Para isto, foram usados como instrumentos de coleta de dados: o Projeto Político Pedagógico do Centro Livre de Artes, a descrição e análise das aulas, os questionários respondidos por pais e alunos. Vale ressaltar que as aulas foram observadas no período do segundo semestre de 2014, sendo analisadas um total de 32 aulas e observadas 16 aulas (uma aula por semana). Os alunos levaram os questionários para casa e nele haviam perguntas destinadas aos alunos e também aos pais. Os questionários foram entregues no dia 02 de outubro de 2014 e recebidos até dia 30 do mesmo mês com um termo de consentimento explicando para os pais toda a pesquisa e também

que a qualquer momento poderiam deixar de participar desta e que nenhum nome seria divulgado. Foram entregues 27 questionários no total, sendo respondidos 21 questionários.

Vamos chamar as turmas analisadas de turma A e B. A turma A é a turma de Iniciação Musical. A faixa etária desta turma varia de 7 a 9 anos. Esta turma possui uma média de 15 alunos frequentadores. A turma B é a turma de Musicalização I. A faixa etária desta turma varia de 10 a 12 anos. Esta turma possui uma média de 14 alunos frequentadores. Ambas apresentam carga horária de 2 horas semanais. Nas aulas das duas turmas é seguido o mesmo programa e repertório, já que a faixa etária das turmas é próxima, porém elas não ocorrem no mesmo horário, uma acontece após a outra. Durante essas aulas foi observado o comportamento dos alunos em relação ao repertório e execução deste a partir das propostas feitas pelas professoras.

Os resultados da pesquisa são apresentados em gráficos e também são apresentadas algumas respostas que merecem destaque. Este trabalho aborda principalmente o viés observado pelos pais, a partir da ideia de Adessi (2016):

Na experiência musical da criança e na pesquisa em educação musical, a observação toma a forma de um processo guiado por princípios e pressupostos racionais, motivado por um interesse na coleta de dados sobre eventos, processos, comportamentos, condutas e relacionamentos. (p. 129)

E será feita uma descrição a partir do que foi percebido por eles durante o semestre e respondido nos questionários.

A coleta de dados foi feita a partir dos questionários entregues aos pais. Neles os pais responderam perguntas direcionadas à motivação ao optarem por música no currículo de seu filho e também da observação do comportamento dos filhos depois das aulas de Canto Coral. Cada questionário continha três perguntas a serem respondidas de maneira discursiva pelos pais, obtendo-se uma variedade de respostas. Todas as respostas foram categorizadas e posteriormente colocadas em gráficos destacando algumas respostas relevantes.

RESULTADOS

Diante da percepção dos pais sobre o comportamento dos filhos após o contato com a música, identifica-se no discurso apresentado pelos pais, a interferência e o desenvolvimento particular de cada da criança, frente ao estímulo musical. As respostas apresentadas neste trabalho são oriundas de três questionamentos: 1) Qual o motivo de você ter optado pela música no ensino do seu filho(a)? 2) Você notou alguma mudança de comportamento do seu filho(a) após o contato com a música? Se sim relate esta mudança. 3) Em que aspectos você pensa que a música pode beneficiar seu filho(a)?

Frente a diversidade de respostas, optamos por expor as respostas mais significativas para a análise em questão. Os gráficos 1, 2 e 3 são apresentados com o somatório das respostas dos pais da turma A e da turma B, e mostram as respostas a cada pergunta.

1) Qual o motivo de você ter optado pela música no ensino do seu filho(a)?

Respostas do gráfico 1:

- Indicação médica: 3%
- Pais musicistas: 7%
- Artes/cultura: 11%
- Formação do ser humano: 11%
- Valores agregados: 14%

- Desenvolvimento: 25%
- Criança demonstrou interesse desde cedo: 29 %

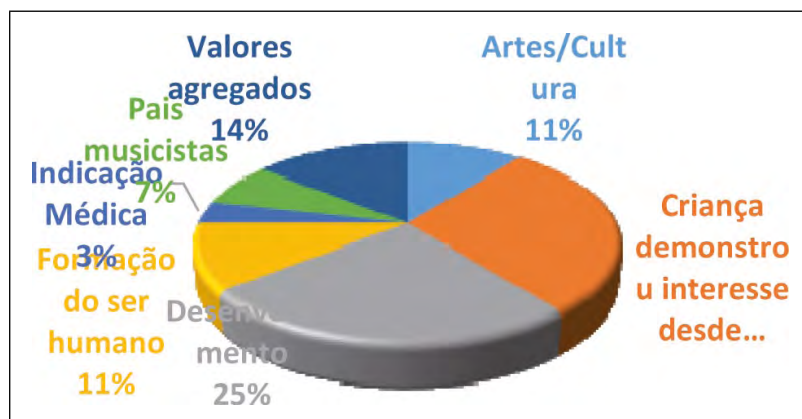


Gráfico 1: Qual o motivo de você ter optado pela música no ensino do seu filho(a)?

Fonte: Pesquisa da autora.

O Gráfico 1 apresenta uma variedade de respostas categorizadas percentualmente. Neste gráfico é percebido uma maior porcentagem de respostas referentes ao interesse que as crianças demonstravam desde pequenas pela música, um dos pais inclusive respondeu que tinha optado pela música no ensino da criança, “Porque ela sempre gostou de ouvir músicas clássicas e tocar instrumentos de brinquedo”. (Pai A do aluno A da turma A) Destaca-se este aspecto por entender ser bastante positivo e interessante a afirmação, onde pode-se observar que até atividades que parecem “banais”, como tocar um instrumento de brinquedo, são fundamentais para a percepção que a criança e os pais tem da música.

Vale ressaltar também o interesse dos pais em relação ao contato social que se têm com outras crianças, uma das mães respondeu que escolheu a música no ensino de sua filha: “Por entender os benefícios proporcionados pela música tais como: melhor capacidade de concentração e no meu caso, por ter filha única, a socialização e melhor interação com os demais colegas.” (Mãe A da aluna A da turma B). E no processo de aprendizagem musical, toda esta interação acontece.

Outro aspecto relevante foi o fato de haver uma indicação médica para o ensino da música. A mãe B da aluna B, da turma B respondeu: “Foi uma indicação médica do Hospital Sarah de Brasília para estimular a autoestima, trabalhar o cérebro de uma forma prazerosa e ocupar o tempo de forma produtiva”. A criança em questão tem alguns problemas de saúde e após um período de aulas, a mãe relatou às professoras que os médicos gostariam de saber qual metodologia elas usavam já que a criança melhorou muito após o contato com a música.

É interessante ressaltar também as respostas que se referem ao humano e à construção de valores que podem ser conseguidas através da música e das artes, o que é fundamental para a expressão humana e valorização da arte produzida por cada um.

2) Você notou alguma mudança de comportamento do seu filho(a) após o contato com a música? Se sim relate esta mudança.

Resposta do gráfico 2:

- Outros: 4%
- Alegria: 8%
- Concentração: 8%
- Desenvolvimento: 8%

- Auto-estima: 12%
- Desenvolvimento musical: 16%
- Comportamento: 16%
- Interesse pela música: 28%

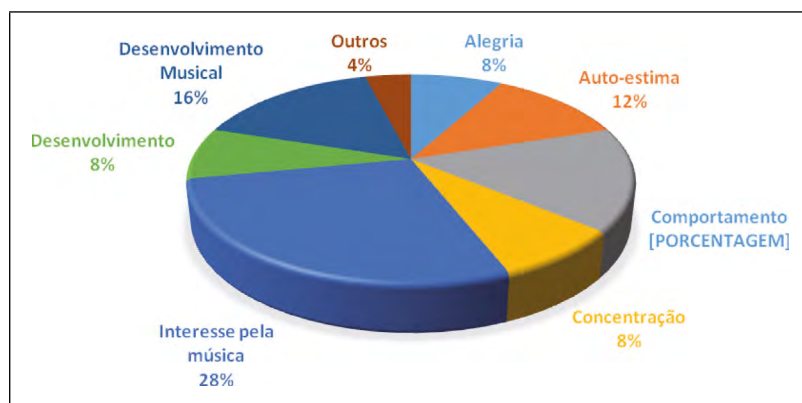


Gráfico 2: Mudanças de comportamento depois do contato com a música

Fonte: Pesquisa da autora.

Esta questão é importante para compreendermos a relação da música e desenvolvimento social humano, pois praticamente todos os pais perceberam os benefícios trazidos pela música a seus filhos. A seguir ressaltaremos algumas respostas.

No Gráfico 2, ressalta-se a alegria que a música trouxe a algumas crianças, em um dos questionários a mãe respondeu: “Meu filho voltou a ser alegre, após a primeira aula ele me abraçou e agradeceu tanto por ter matriculado ele na música. Jamais vou esquecer a alegria dele”. (Mãe A, do aluno B da turma A). Essa resposta representa o poder da música e de transformação no comportamento social.

Uma mudança bastante significativa que também foi percebida pelos pais, foi o interesse pela música, em detrimento de aparelhos eletrônicos, um dos pais respondeu: “Minha filha está gostando mais de música e deixou de lado o interesse exagerado por tecnologias (celular, jogos).” (Mãe C, do aluno C da turma B). Achei bastante interessante este fato, uma vez que no mundo de hoje as crianças não sabem nem mais brincar sem estarem “acopladas a um *Tablet*”, e é uma realidade muito triste que pode ser mudada com atividades lúdicas e que instiguem o aprendizado e o conhecimento, como a música.

Outra questão levantada através das respostas diz respeito ao fato de que quando se está fazendo música ninguém é melhor do que ninguém e não há diferenças de classe, etnia ou credo que possam ser mais fortes do que a música e isso fica bem claro na seguinte resposta: “Minha filha sempre foi desinibida, mas a música melhorou ainda mais a sua concentração e auto-estima. Ela também teve oportunidade de conviver com as diferenças (crianças especiais, padrões sociais diferentes) e isso a ajudou muito na percepção do mundo real”. (Mãe D da aluna D da turma B).

3) Em que aspectos você pensa que a música pode beneficiar seu filho(a)?

Resposta do gráfico 3:

- Auto-estima: 6%
- Concentração: 6%
- Cultura: 7%
- Disciplina: 7%
- Trabalho futuro: 7%

- Cognição/coordenação motora: 11%
- Desenvolvimento social: 13%
- Ser humano completo / auto-confiança: 13%
- Comportamento: 15%
- Outros: 15%

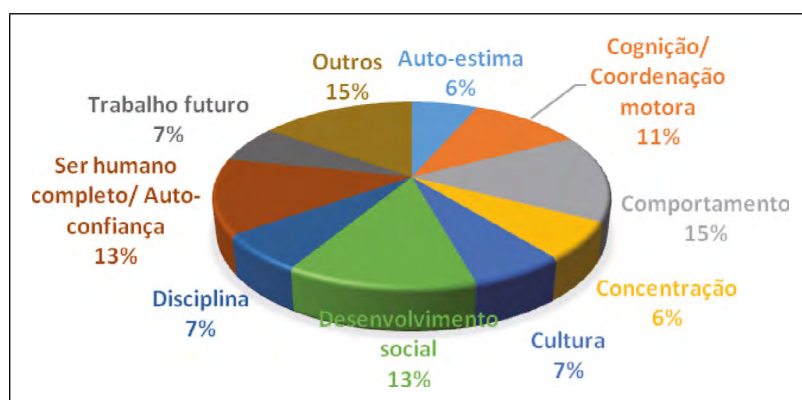


Gráfico 3: Em que aspectos você pensa que a música pode beneficiar seu filho(a)?

Fonte: Pesquisa da autora.

No Gráfico 3 é apresentado os principais benefícios observados pelos pais no que diz respeito ao desenvolvimento social dos alunos, através do comportamento e do desenvolvimento social propriamente dito a partir do contato com outras crianças. Além disso um fato interessante a ser observado foi a gama de resposta apresentadas nessa questão passando inclusive pela ideia da música como possível trabalho no futuro, já que vivemos em um mundo de total desvalorização das artes e de qualquer possibilidade de trabalho nesta área, indo assim em contrapartida ao comportamento da sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é de suma importância na vida e no desenvolvimento de todo ser humano, como já foi destacado anteriormente, seus benefícios vão muito além de musicais, como por exemplo alguma carreira musical que se pretenda seguir, eles são essenciais para a formação do sujeito como pessoa, possibilitando o acesso à cultura e também possibilitando o desenvolvimento do sujeito, tanto cognitivo, quanto emocional e social (NOGUEIRA, 2003).

A criança já se comunica musicalmente desde bebê, seus balbucios já são uma forma de música (PARIZZI, 2006). Vários pais responderam ao questionário, dizendo que perceberam que desde pequenas as crianças já demonstravam gosto ou habilidades para a música, e que este tinha sido um dos motivos por terem optado pelo ensino desta no currículo dos filhos. Além disto isto comprova a teoria de que desde pequenas as crianças sentem a música e se comunicam através dela.

Para além deste aspecto claramente apresentado, existem ainda alguns aspectos a serem concluídos. Muitas crianças que estudam música têm um incentivo dos pais em casa, quer seja porque algum dos parentes é musicista, ou porque o pai considera a música como algo importante ou essencial e isso é relevante uma vez que os pais devem propiciar a seus filhos o contato com a música, seja através da prática de um instrumento ou através da voz cantada, incentivando-o sempre ao contato com a música (ILARI, 2005; NOGUEIRA, 2003).

A partir dos questionários, vimos casos de crianças que tiveram indicação médica para estudarem música, e outras que provavelmente não vêm de uma casa que tem uma cultura musical. Apesar destas diferenças na motivação vale ressaltar a essência da necessidade de cada pai que acreditou na música. Para além de todos estes aspectos, a questão das relações sociais ocorridas dentro do coral, todo o processo de aprendizagem dentro do coral é feito em grupo e é valorizado a participação de cada um. É como um quebra-cabeça que só fica bonito e completo quando todas as peças estão no seu devido lugar e realizando sua devida função, e se falta uma peça o quebra-cabeça já não é mais tão bonito. E assim é a participação de cada um dentro de um coral.

Assim, a partir da observação do comportamento pode ser percebida a influência da música na vida da criança e em seu desenvolvimento geral e através do Canto Coral todo esse processo pode ser desenvolvido e percebido uma vez que esse ambiente propicia a vivência musical, a música na prática. Ilari (2005, p. 6) afirma ainda que: “São as experiências musicais de qualidade, realizadas dentro e fora da escola, que fomentam e garantem o desenvolvimento cognitivo musical das crianças”. E para completar esse processo os pais são peça fundamental tanto para incentivarem os filhos dentro do universo musical, quanto para detectarem todas as mudanças ocorridas a partir do contato com a música. Por fim, destacamos que a música traz alegria, realização, completude, e é uma grande aliada emocional, cognitiva e social, e só quem tem a oportunidade de fazer parte de um processo deste pode entender toda a beleza.

REFERÊNCIAS

ADDESSI, Anna Rita. A observação como ferramenta de pesquisa, de ensino e de formação na experiência e na educação musical de crianças e educadores. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, 2016. p. 127-142.

DIAS, Leila Miralva Mastins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n.27, 2012. p. 131-140.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 2009. p. 87-96.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Revista Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, 2007. p. 75-96.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 2003. p. 7-16.

_____. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista eletrônica de musicologia*, v. IX, UFPR. 2005.

_____. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 2002. p. 83-90.

_____. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, 2006. p. 191-198.

MIDDLEJ, Jussara. Piaget e Vygotsky: Encontros e Desencontros. *Saberes e perspectivas*, v. 1, n. 1, 2011. p. 95-100.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M.F. & CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. *Revista Neurociências*, v. 8, n. 2, 2000. p. 70-75.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em <<http://www.proec.ufg.br>>

PARIZZI, Maria Betânia. O Canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 2006. p. 39-48.

PERLOVSKY, Leonid. Cognitive function, origin, and evolution of musical emotions. *Musicae Scientiae*. Publicado em Sage Journals. 2012.

SCHELLENBERG, E. Glenn. Music and Cognitive Abilities. *Current Directions In Psychological Science*. Publicado em Sage Journals, v. 14. n. 6. 2005.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve composição a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, 2007. p. 105-113.

Comunicações Orais

Música e Educação

EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AULAS DE MÚSICA NA EJA - MANGUINHOS

Jeanine Bogaerts (CBM/CEU)
jeanineaf@yahoo.com.br

Resumo: presentes na EJA-Manguinhos, que tem como objetivo a educação de jovens e adultos com foco na formação cidadã (SAVIANI, 2009; LIBÂNEO, 2008) e territorializada, ou seja, que utiliza o espaço onde a escola e seus alunos estão inseridos como campo de pesquisa, dialogando com movimentos comunitários e produzindo conhecimentos que intervenham neste território. A EJA é uma modalidade de ensino que abarca os segmentos do Ensino Fundamental e Médio e recebe estudantes que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola na idade considerada adequada. As aulas de música compõem com as Artes Cênicas, a Dança e as Artes Visuais, o componente Arte, obrigatório na Educação Básica. Utilizando como principais referências Violeta de Gainza e Koellreutter para pensar o planejamento das aulas, esperamos contribuir para a valorização desta modalidade de ensino e da Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia Musical Aberta.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que abarca os segmentos do Ensino Fundamental e Médio e recebe estudantes que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola na idade considerada adequada. O censo escolar de 2015 contabilizou 3,4 milhões de alunos matriculados na EJA.

Segundo Ribas (2009) a função primordial da EJA é oferecer

escolaridade aos indivíduos que não tiveram acesso ou interromperam a educação básica, na infância e/ou juventude, tendo por objetivo uma melhor preparação dessas pessoas para o trabalho e para a vida em geral possibilitada pelos conhecimentos advindos da formação escolar. (RIBAS, 2009, p. 125)

Geralmente, as turmas da EJA são constituídas por homens e mulheres de diferentes faixas etárias que retornam à sala de aula para melhorar suas condições de vida e atender às expectativas geradas pelo mundo do trabalho. Além de uma formação que pode auxiliá-los a desempenhar funções com melhor remuneração ou que são mais reconhecidas socialmente, a volta à escola pode trazer a essas pessoas o resgate da autoestima e o reconhecimento de suas capacidades cognitivas, históricas e culturais.

Descobrir-se como sujeito carregado de histórias e possibilidades, rompe com um ciclo que colocava essa pessoa no lugar do incapaz, do desprovido de conhecimento algum, da pessoa inferior, invisível. Para Moscovici (2013, p. 167) esses estereótipos “obscurecem os verdadeiros determinantes da situação humana e as autênticas motivações da ação humana.”

Cabe à escola, além da democratização de conteúdos e habilidades, promover um saber crítico que colabore com a constituição de sujeitos que se tornem agentes de transformação social. (SAVIANI, 2009) Para tanto, não podemos conceber uma educação neutra e passiva, que não

questione padrões estabelecidos e não dialogue com o cotidiano dos educandos. (PLANO DE CURSO EJA-MANGUINHOS, 2012)¹

Devemos nos atentar para não reproduzir na EJA o mesmo modelo educacional que impediu que esse estudante frequentasse a escola. Precisamos pensar outras lógicas e modelos de organização escolares e outras concepções de ensino. Libâneo (2008) destaca que a concepção crítica de educação valoriza

a ação pedagógica enquanto inserida na prática social. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto [inserido num contexto de relações sociais]; dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LIBÂNEO, 2008, p. 32-33)

Para este autor, as pedagogias críticas, ou progressistas como ele denomina, devem partir dos saberes trazidos pelos alunos, vivenciados por eles e, por isso, diretamente relacionados à sua prática social, para chegarem aos conteúdos sistematizados pelo conhecimento científico.

Para Paulo Freire, a educação de adultos deveria caminhar no sentido da Educação Popular², já que educadoras e educadores precisam estar atentos ao

que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos ou rurais reunindo-se para rezar ou discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2011, p. 22)

Baseado numa proposta educacional que busca uma formação que esteja atrelada à perspectiva de intervenção social, A EJA-Manguinhos é um projeto existente desde 2006 e realiza suas atividades em dois espaços físicos distintos: a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e a Rede CCAP, localizada dentro do complexo de favelas de Manguinhos, no Rio de Janeiro.

A EJA-Manguinhos tem como objetivo garantir a formação no ensino básico para jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade. Atualmente, é composta por oito turmas divididas em três segmentos: duas de Ensino Fundamental séries iniciais, duas de Ensino Fundamental séries finais e quatro turmas de Ensino Médio, sendo que, cada segmento tem a duração de quatro semestres.

Para que outra concepção de educação se materialize no cotidiano pedagógico na EJA-Manguinhos, o eixo estruturante “*Território*³, *Saúde*⁴ e *Participação Social*⁵” é o pilar de todo curso e deve ser trabalhado a cada semestre por meio dos eixos de trabalho: “*Movimentos Sociais*

¹ O Plano de Curso da EJA-Manguinhos se encontra em versão impressa na secretaria da escola.

² Para Paulo Freire, a Educação Popular, tem no “educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não com a pura incidência da ação do educador” (FREIRE, 2011, p. 22).

³ A Educação territorializada utiliza o espaço onde a escola e seus alunos estão inseridos como campo de pesquisa, dialogando com movimentos comunitários e produzindo conhecimentos que intervenham neste território.

⁴ À saúde entende-se como “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” (Organização Mundial de Saúde, 1948), dos quais os determinantes sociais da saúde são amplamente garantidos: moradia, saneamento básico, trabalho, educação, cultura, lazer.

⁵ A participação social, enquanto um processo de formação pedagógica inserido em contextos sociais singulares, atravessados por relações de poder, exige a construção de um currículo que contribua, transversalmente, com a formação de sujeitos críticos e participativos que disputem um projeto emancipatório de sociedade. (PLANO DE CURSO EJA-MANGUINHOS, 2012, p. 19).

e luta por Direitos Humanos”, “Identidade e Cultura local”, “Meio Ambiente e Desenvolvimento Local” e “Trabalho”. Esses eixos de trabalho, “pressupõem uma relação interdisciplinar enquanto prática pedagógica coletiva e, portanto, a abordagem dos conteúdos em cada disciplina deverá orientar-se pela concepção, pelos objetivos e conceitos de tais eixos.” (PLANO DE CURSO EJA-MANGUINHOS, 2012, p. 9)

Além da organização curricular pautada nos eixos de trabalhos, a EJA-Manguinhos busca reforçar sua concepção de ensino, utilizando outros métodos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, pois partimos do “pressuposto de que toda avaliação deve ser diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem”. (PLANO DE CURSO EJA-MANGUINHOS, 2012, p. 21). Esteban (2001, p. 132) aponta que “na perspectiva da escola cidadã, a avaliação se caracteriza como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.” (PLANO DE CURSO EJA-MANGUINHOS, 2012, p. 22). Observando as limitações dos modelos de avaliação vigentes, passamos a utilizar, desde 2012, fichas de avaliação para registrar o processo de aprendizagem dos alunos e as intervenções pedagógicas que devem ser realizadas. A cada trimestre as fichas de acompanhamento são discutidas coletivamente entre o corpo docente e, em seguida, com os estudantes. Cada aluno possui uma ficha onde são registrados os objetivos de cada disciplina e o desenvolvimento desse aluno em cada uma delas, ou seja, quais objetivos foram alcançados e o que ainda precisa ser desenvolvido. Além das informações individuais, são registradas ainda informações gerais sobre a turma. Ao final do semestre, todas as fichas são impressas e entregues aos alunos por um professor que os chama individualmente para uma breve conversa. Tudo o que é produzido e observado em sala de aula serve como referência para o preenchimento das fichas que substituíram a valoração através das notas, dos números. Além disso, desde 2012 os professores da EJA-Manguinhos não aplicam provas. As atividades realizadas durante as aulas são utilizadas para detectar se os objetivos propostos foram alcançados e se há necessidade de mudança metodológica ou adequação de conteúdos.

Participar desse projeto e pensar num outro modelo de educação é muito enriquecedor, mas também é motivo de desafios e questionamentos: Como colocar em prática os apontamentos trazidos pelos documentos? Como estabelecer o diálogo entre os conteúdos das aulas de música e o plano de curso da EJA-Manguinhos de forma que contribuam para o projeto? Como pensar numa Educação Musical que questiona padrões estabelecidos e que não se apresenta neutra e passiva? Como pensar em práticas musicais que consigam contemplar jovens e adultos? Como fazer com que as aulas de música sejam significativas para os sujeitos da EJA? Como inserir os alunos em todos os processos da aula, do planejamento à avaliação?

AS AULAS DE MÚSICA

De acordo com nossa legislação, as aulas de Música na EJA devem constituir, juntamente com as Artes Cênicas, a Dança e as Artes Visuais, o componente Arte, obrigatório nesta modalidade de ensino. Na EJA-Manguinhos as aulas de música ocupam dois tempos semanais dentro da carga horária dos alunos. No Ensino Fundamental primeiro segmento, ou séries iniciais, as aulas de Música estão presentes nos quatro semestres de duração do curso. Nos demais segmentos, Fundamental séries finais e Ensino Médio, as aulas de música acontecem em três dos quatro semestres.

Sem deixar de lado os objetivos musicais que as aulas de Música devem almejar, acreditamos que esse espaço pode contribuir de forma significativa para uma concepção crítica de

educação (FERNANDES, 2005), estimulando a formação de cidadãos mais atentos às questões que o circundam e com maior capacidade de intervir social e politicamente. Para tanto, pode-se lançar mão de metodologias que instiguem a expressão e a criação individuais e coletivas, que propiciem o acesso aos “elementos básicos da(s) linguagem(ns) musical(is), entendendo a música ao mesmo tempo como atividade que significa e re-significa o mundo, transformadora da realidade humano-social, pela qual se chega ao conhecimento da realidade humana no seu conjunto”. (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2005 p. 157)

Penna (2010) destaca que para que os indivíduos se identifiquem e se sensibilizem com determinada produção musical, os mesmos devem ter vivenciado esta produção. Desta forma, através de diferentes maneiras de experimentar a música, o indivíduo adquire ferramentas que possibilitam decodificar esta forma de linguagem. Penna (2010) escreve que estas ferramentas podem ser adquiridas através de experiências que podem acontecer em diferentes espaços e de formas distintas, seja ouvindo música, dançando, participando do ensaio de uma bateria de escola de samba ou de um grupo folclórico ou frequentando aulas de música de forma regular em escolas especializadas ou escolas regulares de ensino.

A relação das pessoas com a música, vivenciada em ambientes diversos, dentro ou fora da escola, repercute na sala de aula (ARROYO, 2009) e, mesmo sem terem passado pelo estudo sistemático de música, os estudantes trazem saberes, conhecimentos e preferências musicais que devem ser valorizados e reconhecidos pelo professor de música.

Essa experiência musical pode se tornar cada vez mais significativa à medida que a faixa etária dos alunos aumenta e, para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seu uso, além de apontar para a legitimação das experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos, pode servir como ponto de partida para a apresentação e discussão de outros conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, ampliando assim, os conhecimentos dos educandos.

As aulas de música na EJA-Manguinhos buscam através do fazer musical, trabalhar os conteúdos e habilidades musicais, percebendo os diferentes gêneros musicais, entendendo-a como forma de linguagem e expressão de sentimentos e ideias, valorizando-a para além de sua função estética. Através de arranjos de músicas de compositores já conhecidos e músicas elaboradas pelos alunos, improvisação e execução de instrumentos musicais tradicionais e alternativos, as aulas de música devem garantir espaço para a expressão musical dos alunos. Não há um método fechado, mas um trabalho ancorado na pedagogia musical aberta.

Segundo Gainza “Uma educação ‘aberta’ seria aquela que, através da experiência e da reflexão, tende a promover no educando a dose de *autonomia* necessária para desempenhar-se como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.”⁶ (BATRES e GAINZA, 2015, p. 98, grifos das autoras). Teca Alencar de Brito escreve que a pedagogia musical aberta surgiu no final do século XX e sendo aberta

propicia uma contínua e dinâmica observação das necessidades, das questões que emergem, dos interesses, das relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música. As ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos, com disposição constante para rever, transformar, reorganizar. (BRITO, 2012, p. 115)

⁶ Una educación “abierta” sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover em El educando La dosis de *autonomia* necesaria para desempeñarse como protagonista activo em SUS propios procesos de desarrollo y aprendizaje. (BATRES e GAINZA, 2015, p. 98, tradução nossa)

Para Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro (BRITO, 2001), um dos representantes das pedagogias musicais abertas, o professor de música deve objetivar a formação integral do ser humano, ou seja, deveria ir além da formação musical especializada, buscando, através da prática da improvisação a formação global do ser humano (BRITO, 2001). Koellreutter ainda diz que

é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos. [...] É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista. (BRITO, 2001, p. 4)

Atividades como a improvisação, a composição, cantar e tocar instrumentos tradicionais e alternativos e a escolha democrática do repertório, podem ser propostas feitas pelo professor de música atento e receptivo ao que seus alunos têm a dizer, compactuando, desta forma, com as pedagogias abertas. Ao trazer o acolhimento, o cuidado, o respeito e a escuta para a sala de música, o professor pode estimular mudanças conceituais e práticas que contribuam para combater atitudes discriminatórias e olhares estigmatizados, promovendo um espaço político emancipador, de valorização do ser humano, de sua cultura e da sua diversidade.

O planejamento semestral das aulas de música é feito com base no projeto da EJA-Manguinhos, estruturado no eixo do semestre. Ao início de cada semestre, a coordenação organiza uma semana de formação para o corpo docente onde são apresentados e discutidos temas relacionados ao eixo e outros temas considerados relevantes, como formas de avaliação, educação especial, entre outros. Além desta semana inicial, reuniões semanais acontecem para que o planejamento das aulas possa ser discutido de forma mais aprofundada e para que o coletivo de professores possa desenvolver outros projetos, como grupos de pesquisa e atividades interdisciplinares.

Nas aulas de música, a aproximação com o eixo do semestre é buscada, inicialmente, a partir do repertório e de autores ou educadores musicais que se aproximam do tema. Por exemplo, no eixo “Meio ambiente e Desenvolvimento Local”, podemos buscar como referência o educador musical canadense Murray Schafer, que traz a “Ecologia Acústica” e a “Paisagem Sonora” (SCHAFER, 1997), que apontam, entre outras coisas, para os efeitos que os sons em excesso podem desencadear na nossa saúde física e emocional. Além desse exemplo específico, os educadores musicais ancorados nas pedagogias musicais abertas, como Gainza e Koellreutter são referências para o trabalho nas aulas de música.

Assim, músicas são propostas pela professora e pelos alunos que fazem uma votação para escolher o repertório que será cantado e tocado naquele período. Geralmente, são escolhidas de quatro a cinco canções, que são contextualizadas, cantadas e arranjadas pelas turmas. Os conteúdos musicais são trabalhados a partir do repertório, através do canto, da execução musical, de atividades de movimentação corporal e da utilização de diferentes materiais, como bolas, fitas e cartões.

Ao final de cada semestre ocorre o “Laboratórios do Livre Saber” onde algumas atividades desenvolvidas durante o semestre são coletivizadas. O Laboratórios é um momento de extrema importância, já que os alunos podem mostrar os temas discutidos nas diferentes disciplinas através dos mais variados formatos, como exposições, esquetes teatrais, vídeos, cartazes, cordéis, fanzines, danças e músicas.

Pudemos observar que existem poucos trabalhos que têm como tema a Educação Musical na EJA. A maior parte dos trabalhos encontrados traz a música como ferramenta para a alfabetização

de jovens e adultos, mas não trabalha a linguagem musical com suas especificidades, objetivos e conteúdos. O pequeno número de trabalhos escritos reflete a realidade da Educação Musical na EJA, já que são praticamente inexistentes as escolas de educação de jovens e adultos que oferecem aula de música.

Com esse artigo, gostaríamos de chamar atenção para um segmento que esteve à margem das políticas educacionais durante muito tempo e ainda luta para ser reconhecido e valorizado. A EJA é, geralmente, composta por alunos com distintas histórias de vida que os fizeram deixar a escola em segundo plano, o que não os faz sujeitos com menos capacidades e possibilidades.

Creemos que a Educação Musical como forma de expressão que favorece a imaginação, a sensibilidade, a organização, a troca e tantos outros aspectos, pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento, a integração e a emancipação de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 53-66, mar. 2009.

BATRES, Ethel. GAINZA, Violeta. *La formación Del educador musical latinoamericano/* comp. Ethel Batres y Violeta Hemsy de Gainza. 1. ed. Guatemala, C.A.: Avanti - FLADEM, 2015.

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, 105-117, 2012.

_____. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). *Projeto político pedagógico /* Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/documentos/arquivos-documentos/projeto_político_pedagógico.pdf.

ESTEBAN, Maria Teresa. *A avaliação no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 35-41, mar. 2005.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. Moacir Gadotti, José E. Romão (Orgs.). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 1240134, mar. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Dermeval Saviani. 41. ed. Revista - Campinas, SP: Autores Associadas, 2009.

SCHAFFER, R. Murray. *A afinação do Mundo*. São Paulo, Unesp, 1997.

Comunicações Orais

Música e Educação

ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VIDEO GAME ARTE¹

Ronan Gil de Moraes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Câmpus Goiânia)
ronangil@gmail.com

Jean Paulo Ramos Gomes (Licenciatura em Música - IFG/Câmpus Goiânia)
prgjean@gmail.com

Léia Cássia Pereira da Paixão (Licenciatura em Música - IFG/Câmpus Goiânia)
leiacassia2213@gmail.com

Lucas Davi de Araújo (Licenciatura em Música - IFG/Campus)
ipa.lucas@gmail.com

Lucas Fonseca Hipolito de Andrade (Licenciatura em Música - IFG/Campus)
lucasfhandrade@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta questões pertinentes à iniciação musical voltada ao ensino de solfejo, percepção e principalmente de práticas instrumentais percussivas, surgido como consequência de atividades empregadas em um curso de extensão para crianças de 08 a 14 anos. Dentre as propostas do curso, houve uma dinâmica associada ao jogo de vídeo game *Monument valley* que é baseado nas obras de Maurits Cornelis Escher. O presente artigo descreve as atividades desenvolvidas e a metodologia empregada para o acompanhamento do jogo em tempo real, compondo-se sua trilha sonora e estimulando-se a criação coletiva através de improvisação direcionada e sensibilização da percepção musical e do gesto instrumental. Houve, para isso, clara associação de tecnologias variadas e de processos criativos dialogando com outras áreas artísticas através da obra de Escher e da vídeo game arte. Percebeu-se assim no decorrer do curso uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo do indivíduo, sendo ainda fundamental na motivação sensorial e estímulo perceptivo dos alunos. Os processos tecnológicos bem fundamentados e pautados em uma sólida abordagem pedagógica se tornam uma ferramenta interessante para estimular novas gerações ao encontro com conteúdos artístico-musicais e ao descobrimento do mundo da criação artística.

Palavras-chave: Musicalização; Percussão; Novas tecnologias.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata as experiências de um projeto de iniciação musical e ensino de percussão com novas tecnologias associadas. Por meio deste curso de extensão alunos entre 08 e 14 anos tiveram a oportunidade de ter aulas semanais, tendo como objetivo a iniciação a práticas como solfejo, percepção e principalmente práticas instrumentais percussivas. Segundo Prado e Junqueira (2006, p. 3032) a música é uma ferramenta ampla de conhecimento e de transformação do ser humano e, portanto, na educação, deve ser tida como matéria dinamizadora para um processo educativo e formativo voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser e cidadão.

¹ Projeto ligado ao Programa Interinstitucional de Extensão em Percussão (PROPERC) com financiamento do Governo Federal via Edital PROEXT 2015 para a Linha temática “Cultura e Arte” e desenvolvido pelo Núcleo de Excelência para a Pesquisa e Performance em Percussão (NPP³).

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiu a possibilidade de integrar novos aparatos (tablets, smartphones, computadores, projetores entre outros) ao processo de musicalização. Lima e Barros (2016, p. 2-3) afirmam que “o reflexo das novas tecnologias na sociedade é considerável. Assim, as contribuições que esses mecanismos podem trazer para a educação são de total relevância”, por isso “sendo as novas tecnologias parte do nosso cotidiano, entende-se que elas não podem ser desassociadas das novas propostas educacionais” (LIMA e BARROS, 2016, p. 3). Por meio da mediação feita pelo professor, eles podem proporcionar aos alunos a vivência da música e do som de maneira interativa. Ao se pensar a utilização de novas tecnologias no processo educacional, e no presente artigo no processo de musicalização, é importante perceber que a escola é parte da sociedade e precisa estar em consonância com ela (FARIA, 2014, p. 16). Porém muitos fatores presentes em instituições de ensino hoje ainda remetem a certo processo instrucionista, idealizado no século XVIII. Segundo Faria:

a sociedade contemporânea vive outra realidade, com conceitos e anseios diferentes daqueles dos séculos anteriores. A escola poderia usar das tecnologias contemporâneas, tão presente no cotidiano da sociedade, para atrair os jovens e envolvê-los no processo de aprendizagem, conscientizando-os de que, para haver educação, é necessária a participação ativa e responsável. (FARIA, 2014, p. 16)

Bruno (2010, p. 45) reforça ainda que:

A sociedade contemporânea, em suas múltiplas denominações e acepções (do conhecimento, da aprendizagem colaborativa, autoral, cibercultural, neoliberal, pós-moderna, neurocultural, líquida, dentre outras), apresenta outro cenário não somente para as pesquisas científicas, mas também para os sujeitos sociais, que se informam por hipertexto na Internet, se relacionam por redes sociais e virtuais [...]: não apenas consomem, mas sobretudo se constituem como geradores de produtos e conhecimento. (BRUNO, 2010, p. 45)

Para Faria (2014, p. 35), pelo fato de viver em um mundo interativo, veloz, aberto à interferência e co-produção, o aluno anseia por similar interatividade na escola. O que é transmitido de forma linear nem sempre o atrai, desmotivando-o, pois, sendo assim, ele não se identifica como parte de tal conhecimento. Diferente disto, quando se desenvolvem atividades que partem de sua iniciativa e envolvem aspectos de sua vida, como a tecnologia, por exemplo, o aluno se motiva e participa ativamente, uma vez que ele se vê em sua produção. Ainda segundo a autora:

A educação, ao invés de rejeitar, pode se servir desse contato e interesse dos jovens pelo mundo tecnológico como um ponto de estímulo aos estudos para envolver os jovens. Considerar essa experiência a qual o aluno já tem em seu dia a dia, e levá-lo a refletir sobre ela, possibilita que ele aprenda a partir dessas experiências e de seus interesses. Dessa maneira, ele estará envolvido, será agente de seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico. (FARIA, 2014, p. 35)

Dentro do universo de novas tecnologias que podem ser utilizadas como ferramentas educacionais, podemos destacar o videogame e os jogos digitais como importantes materiais que podem auxiliar a transformação do modo de se pensar a educação. Assim, “A inserção de novos materiais tecnológicos nas aulas, não só de música, fazem surgir novos métodos de ensino.” (DUARTE, 2014, p. 25). DUARTE (2014, p. 25) afirma ainda que, de certa maneira, os jovens estão cada vez mais atrelados à tecnologia na atualidade e por isso percebe-se que eles acabam, muitas vezes, dominando com maestria o uso de aparatos se comparados a gerações anteriores.

É importante enfatizar, contudo que esses aparatos tecnológicos, como bem reforçam PRIETO *et al* apud SAVI e ULBRICHT (2008, p. 4), devem possuir objetivos pedagógicos claros

e ter sua utilização inserida em um contexto educativo consciente e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo. Assim através da interação, da motivação e da descoberta eles devem ser aparatos que auxiliem, dinamizem e facilitem a aprendizagem de um conteúdo. FARIA (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Da sala de estar à sala de aula: educação musical por meio de jogos eletrônicos”, relata:

Ao que se refere aos jogos eletrônicos adotados nesta pesquisa, conferimos, diante dos resultados, que eles criaram um ambiente interativo, imersivo e prazeroso. Interativo pois o jogo só acontece com a ação do jogador, no caso desta pesquisa, os alunos tiveram que bater os ritmos e responder às perguntas. Sem a participação ativa dos jogadores, não haveria jogo e, no nosso caso, não haveria música. O jogo foi imersivo, pois envolveu os participantes em uma situação que atraiu a atenção e prendeu a concentração por meio de imagens e sons. Ao tocar e ao responder às perguntas, notamos que nem mesmo os ruídos externos da escola perturbavam a atenção dos jogadores, pois estavam imersos naquele ambiente. (FARIA, 2014, p. 146)

Percebe-se assim que diversas propostas de musicalização utilizam novas tecnologias, dentre elas pode ser citado a proposta de educação musical por meio do software Encore (PINTO, 2007), o blog como uma proposta de curso de extensão online (LIMA, MARINHO e ARALDI, 2013), além dos trabalhos de PAIVA (2015), LIMA (2008) e FERNANDES e COUTINHO (2014).

ESCHER E O JOGO MONUMENT VALLEY

Monument valley (Estúdio Ustwo) consiste em um quebra-cabeça no qual o jogador deve guiar a princesa Ida por entre labirintos e cenários impossíveis baseados, entre outras coisas, nas obras do artista gráfico Maurits Cornelis Escher. O jogador tem a possibilidade de interagir com cenários dinâmicos que se transformam a partir da perspectiva apresentada e da ação de quem joga conseguindo encontrar passagens ocultas sempre que ocorrem alterações nos labirintos geométricos. O jogo possui atualmente duas versões e é vencedor de 14 prêmios devido principalmente ao seu design de arte.

M. C. Escher (1898-1972) é o principal nome associado a construções impossíveis nas artes gráficas. Escher combina objetos incompatíveis gerando ilusões, nas palavras do próprio autor, “conscientes ou inconscientes” e questionando os conceitos existentes de realidade a partir da perspectiva do observador (ERNST apud OLIVEIRA, 2003). Partindo de seu olhar sobre realidades, o artista apresenta por meio de suas obras a possibilidade de interação e criação. Nas palavras de Oliveira:

Estas ilusões atreladas à realidade nos remetem a construções surrealistas. Porém não se trata de um surrealismo que nos prende a um enigma; ao contrário, nos explicita a sua solução. Escher cria mundos não-existentes de forma inusitada, nos mostra “outra coisa”, o próprio não pensado a partir do estranhamento ao familiar. Desta maneira, não silencia a razão, mas a utiliza para intervir na construção de mundos que atentam para outros modos de subjetivar o olhar – um olhar que admite inúmeros mundos coexistindo ao mesmo tempo e num só lugar, num só plano de representação; um olhar perspectivo que abrange multiplicidade de realidades possíveis e não definidas. (OLIVEIRA, 2003, p. 14)

Para exemplificar como o olhar perspectivo do artista está presente no desenrolar da campanha do jogador em *Monument Valley* e como são nítidas as referências da sua obra no jogo, utiliza-se uma de suas obras mais conhecidas, *Waterfall* - 1961, que aparece diretamente mencionada na fase Pátio pacífico (Figura 1).

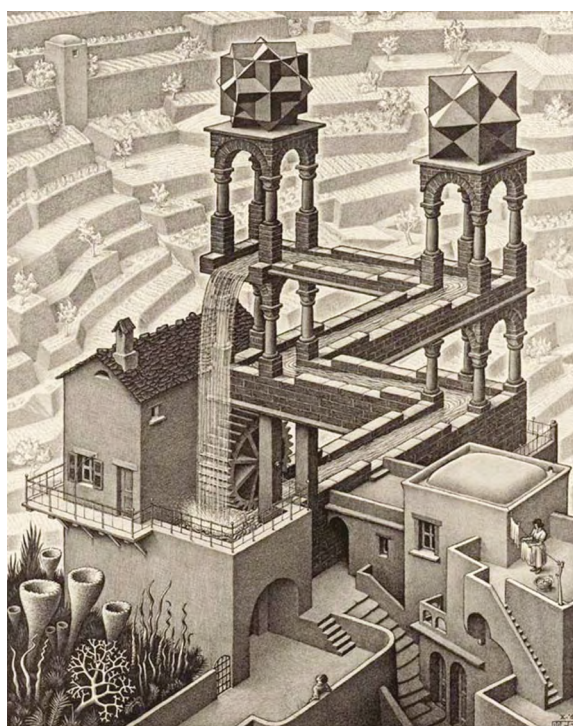


Figura 1: *Waterfall* - 1961 de M. C. Escher (a esquerda) em comparação com a fase Pátio pacífico (Apêndice iv de *Forgotten shores*²) do jogo *Monument valley* (a direita).

Pode se observar igualmente o mesmo fato em outras fases do jogo (como perceptível na Figura 2).



Figura 2: *Relativity* - 1953 de M. C. Escher (a esquerda) em comparação com uma das etapas da fase *Ida's Dreams* (a direita) do jogo *Monument valley*.

² Apêndice iv do adicional *Forgotten shores*.

O DESENVOLVIMENTO DA TRILHA SONORA PARA O JOGO

O curso de extensão como um todo se desenvolveu durante 4 meses através de um encontro semanal de 2 horas e os alunos foram divididos em duas turmas, sendo uma formada com alunos entre 08 e 11 anos (Turma A) e outra com alunos entre 12 e 14 anos (Turma B). Os conteúdos foram separados em solfejo e percepção (1 hora) e iniciação em percussão (1 hora). No decorrer do curso, os alunos entraram em contato com diversos materiais (tinta, massa de modelar, pincel, instrumentos de percussão) além de obras de arte e obras literárias representando o suporte material e imaterial para o desenvolvimento das atividades. Essas ferramentas tiveram o objetivo de estimular a criatividade e a percepção multissensorial dos alunos, sensibilizando-os ainda para diferentes formas de expressão cultural e para a apreensão mais global do fenômeno musical e artístico. Assim, durante os processos de criação desenvolvidos no curso, os alunos apresentaram propostas de instrumentos, sons e gestos que podem ser empregados em determinados momentos e em associação ao estímulo artístico ou ao objeto visual a ser musicado ou decodificado em sons. A formação no curso aconteceu de modo que cada aluno usasse a criatividade como ferramenta principal, assim o novo foi estimulado pelo encontro com instrumentos de percussão e com propostas a serem musicadas (vídeos, desenhos feitos pelos alunos, vídeo game, entre outros) e a música surgiu pelas escolhas e vontades dos alunos de produzir sons relacionados.

Uma das propostas do curso estava então ligada ao jogo *Monument valley* e nesta dinâmica enquanto uma pessoa jogava as outras executavam a sua trilha em tempo real. Os alunos foram estimulados a tocar sem utilizar partitura e o que era a base comum de agregação entre os intérpretes era a memorização de uma improvisação ensaiada. Esta improvisação foi estudada e elaborada em relação direta com o jogo durante as aulas-ensaio e ela se desenvolvia com o desenrolar do jogo em um telão.

A caracterização do mundo sonoro do jogo foi dividida em dois tipos: 1) os sons associados à personagem e 2) a sonoridade do ambiente em exploração. A personagem foi repertoriada em sons que implicassem sua locomoção e gestos pelo cenário e foi acompanhada por três alunos. O ambiente foi ainda dividido em dois tipos de sonoridade: 1) a trilha e os sons constantes e ininterruptos no ambiente (relativa a cada fase do jogo e indiferente de transformações ocasionadas pela personagem) com cinco alunos acompanhando e 2) os sons incidentais resultantes das transformações do cenário conforme a personagem modificava o ambiente, sendo este com quatro alunos tocando. Os três grupos de alunos (cada qual com sua atribuição) foram usando diversos instrumentos de percussão para musicar o enredo e o desenvolvimento das ações. Para a personagem os alunos utilizaram queixada, sino, bloco de madeira (2 alturas), agogô (3 alturas). Para os sons ambiente constantes (música de fundo de cada fase) usaram: tamtam (4 alturas), xilofone, marimba, tambor de língua (8 línguas), ceramofone (diatônico), chapa de zinco, almglockens, cowbells, sapos-reco (3 alturas), caxixis, sinos tibetanos (5 alturas). Para os sons da transformação do ambiente (ruídos da mudança do cenário que ocorre durante o desenvolvimento das cenas) empregaram: repinique, bumbo, flex-a-tone, raganela, pau de chuva, escudo de zinco, prato suspenso, reco de mola, carrilhão, prato chinês.

Somente três fases do jogo (Apêndices No. ii, iv e vii da etapa *Forgotten shores*) foram escolhidas e em três aulas-ensaio as linhas gerais da composição improvisada e o instrumental a ser utilizado estava determinado. Os instrumentos foram escolhidos pelos alunos entre uma miríade de possibilidades e, para isso, eles realizaram uma pesquisa de timbres e uma série de exercícios de escuta e de experimentação. Como afirma Boudler “[...] os instrumentos de percussão contemporânea englobam tudo aquilo que pode produzir som. Uma folha de zinco ou

qualquer produtor de som pode ser interpretado como instrumento em potencial.” (BOUDLER apud PAIVA, 2004, p. 27).

Os alunos foram estimulados a criar a trilha para o jogo a partir da própria imaginação e em relação com o que é visto no desenvolvimento deste (cenário, cores, personagem e outros elementos visuais). Os alunos tinham total liberdade para criar e expor suas ideias, tanto individualmente (como ele poderia tocar) quanto coletivamente (como poderia contribuir para a parte do colega na criação). Foi priorizado então as formas espontâneas de criação, onde o professor apenas indagava e indicava o caminho inicial de questionamentos e os alunos expunham e experimentavam suas próprias ideias. Sobre isso Nazario e Mannis (2014) complementam que:

As habilidades receptivas e produtivas decorrem simetricamente de processos de cognição e de síntese através dos quais os alunos adquirem o conhecimento transmitido. Estes processos são de natureza cíclica e flexível. Diversificam-se durante as atividades de ensino em função das eventualidades ocorridas e dos resultados parciais atingidos. Na instância de cognição, informações sobre o pretendido conteúdo transmitido são identificadas e percebidas pelo aluno. (NAZARIO e MANNIS 2014, p. 68)

O ser criativo não está ligado somente ao desenvolvimento artístico e integra várias outras áreas de possível elaboração e expressão cognitiva, emocional e sensório-motora. Assim, Campos (2000, p. 84) complementa que “a criatividade não é patrimônio exclusivo dos artistas”, sendo que a tendência do ser humano de se realizar é um complexo de suas potencialidades e de seu contato com o mundo e com vários eixos de criação e desenvolvimento (seja individual ou coletivo). Por isso, o ser humano cria não somente para se expor como ser artístico, mas porque em várias áreas de atuação a criatividade já faz parte intrinsecamente do seu ser. Quando é dada aos agentes em formação a possibilidade de escolha e de criação relacionada à composição artística, há em geral muitos outros elementos associados que surgem, como aqueles vivenciados em sala de aula, em casa, na sociedade e no cotidiano. Como complementa Fonterrada (2008, p. 191) há por isso certa “necessidade de substituição de métodos rígidos de trabalho por procedimentos em que temas estudados de maneira criativa conduzem a outros, o que permite a construção, pouco a pouco, de uma rede de relações e é desse modo que constroem a experiência do sujeito.” A metodologia empregada no curso foi assim pautada essencialmente em princípios de métodos ativos. Com o desenvolvimento da atividade os alunos passaram a rever e reconfigurar suas ações musicais (mantendo o que consideravam bom e melhorando o que consideravam necessário), respondendo cada vez mais rapidamente a novos estímulos e ficando ainda mais sensíveis à relação entre gesto musical e objeto visual associado. Mesmo com a troca de fases do jogo, com as mudanças no cenário e com a série de ações que a personagem realizava, os alunos estavam sempre atentos, prestando atenção no vídeo e no que acontecia durante a campanha. A escuta de todo o resultado sonoro, bem como a sensibilidade da sua parte individual em associação com um universo sonoro mais amplo e estimulado pelo jogo de vídeo game, foi ficando mais apurada e com resposta mais rápida e efetiva.

As cenas do jogo são diversificadas e os ambientes vão se transformando conforme a personagem se desloca por eles. Assim, os alunos colocaram todo seu potencial criativo em evidência, além de serem responsáveis pela produção sonora com instrumentos percussivos antes desconhecidos. O jogo, que contém moinhos, portas e entradas, escadas em todas as direções, formas contorcidas que dão acesso a multiplanos recebeu uma nova vida sonora não imaginada pelos seus criadores originais. A nova vida se deu pela resignificação sonora do jogo como um todo e principalmente pela interação em tempo real e em espaço de aprendizagem musical e de associação com

conteúdos formativos. A associação espaço virtual – espaço sonoro – espaço imagético – espaço criativo – espaço interpretativo – espaço educacional foi amalgamado pelo senso criativo dos alunos e pelo empenho dos mesmos em se expressar musicalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que as metas propostas no planejamento metodológico foram favoravelmente alcançadas. Os alunos se identificaram com as propostas e procuraram desenvolver suas habilidades e formas de compreensão do conteúdo musical. Eles passaram a buscar gestos musicais próprios e também referenciais significativos na escuta, desenvolvendo ainda amplamente o ato criativo da composição musical coletiva e individual. Houve uma apresentação musical no fim do curso e os alunos desenvolveram aí aspectos próprios da performance com plateia e do aprimoramento técnico musical para tal. Constatou-se também que as interações humanas entre os alunos foram significativas, houve inclusão de todos em um processo coletivo onde houve interesse, engajamento e motivação para o trabalho. As tecnologias empregadas contribuíram em inúmeros aspectos para o desenvolvimento das atividades, mas salienta-se que estas não necessariamente são condição *sine qua non* para o desenvolvimento de projetos de musicalização. Contudo, como procurou-se integrar ao projeto artes essencialmente numeradas (através da vídeo game arte), a presença de tecnologias tornou todo o universo lúdico, desafiador e estimulante, além de muito chamativo para uma geração amplamente atraída pelas telas e teclas, pelas touchscreens e interatividades virtuais. Conclui-se assim que as sugestões aqui apontadas podem servir de base para a elaboração de mais materiais particulares a outros cursos e pode servir possivelmente como modelo para projetos onde a musicalização integrada com outras artes e dinamizada por novas tecnologias (fator ainda de amplo interesse e atratividade para o público jovem) pode lançar as bases de uma iniciação em percussão salutar e estimulante.

REFERÊNCIAS

BARROS, R.; LIMA, L. As possibilidades dos aplicativos como ferramentas de aprendizagem musical: estudo de caso dos alunos da licenciatura em Música da UFAM. XXVI Congresso da Anppom - Belo Horizonte/MG, Brasil, jun. 2016. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4264/1366>>. Data de acesso: 29 Ago. 2017.

BRUNO, A. Aprendizagens em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. In: *Revista Ciências e Cognição*, 2010. v. 15. Disponível em:<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9hcmJyYW50OTkzNWRmMGY0ZDc0YWQ&pli=1>>. Acesso em: 24 jun. 2017

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Enelivros, 2000.

DUARTE, Alex Marques. *Aplicativos musicais para tablets e smartphones: Novos recursos para a educação musical*. 2014. 58 f. TCC (Graduação) – Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. *Da sala de estar à sala de aula: educação musical por meio de jogos eletrônicos*. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

FERNANDES, Sandra Gomes.; COUTINHO, Clara Pereira. *Tecnologias no ensino da música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal*. Educação, Formação & Tecnologias. Portugal, 93-109. 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Unesp, 2008.

LIMA, Maria Helena de. Música, mídia, novas tecnologias e contexto escolar – novas perspectivas, modelos e significados em educação musical: algumas reflexões, interlocuções e variações sobre o tema. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jan./jun. 2008.

LIMA, Wellington D.; MARINHO, Vanildo M.; ARALDI, Juciane. *Educação musical e tecnologias digitais: relato de experiência sobre a atualização de blog e preparação de um curso online*. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, 2014.

OLIVEIRA, A. M. As cidades de Escher. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 55, n. 1, p. 12-20, 2003.

PAIVA, Rodrigo G. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2004.

PAIVA, Luciano L. Gomes. *O uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem musical – Um estudo com guitarristas licenciandos em música na UFRN*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PINTO, Mirim Corrêa. *Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PRADO, Elisabete Terezinha do; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Musicalização: Nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *EDUCERE - Congresso Nacional de Educação*, 2006. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3029-3036.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, p. 1-10, 2008.

Comunicações Orais

Música e Educação

FOUR SERIOUS SONGS OPUS 121 PARA VOZ E PIANO DE JOHANNES BRAHMS: UMA ABORDAGEM INTERPRETATIVA PARA O TROMBOE BAIXO

Milton Marciano da Silva Junior (UFG)
milton_marciano@yahoo.com.br

Antônio Marcos Cardoso (UFG)
tonico@cardoso.mus.br

Resumo: O presente trabalho inclui uma abordagem sobre os aspectos inerentes à problematização, como a importância da pesquisa da performance musical e a complexidade da interpretação musical, tendo como foco compartilhar a experiência do autor no que se refere a preparação da primeira canção das Quatro Canções Sérias (*FOUR SERIOUS SONGS*) do compositor Johannes Brahms, visto que a obra supracitada não é original para trombone baixo. Assim, pretende-se com essa pesquisa, destacar os pontos significativos da peça, como, andamento, dinâmica e articulação, oferecendo sugestões interpretativas para trombonistas baixo que depararem com a referida obra.

Palavras-chave: Trombone Baixo; Interpretação musical; Brahms.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco compartilhar a experiência do autor no que se refere a preparação da primeira canção das Quatro Canções Sérias (*FOUR SERIOUS SONGS*) do compositor Johannes Brahms. Para Cardassi (2006) registrar o processo de aprendizagem de uma obra musical é sem dúvidas uma das experiências mais enriquecedoras do intérprete de hoje, e esses registros de suas experiências práticas virão, sem a menor dúvida, facilitar o caminho para futuros alunos e produzir o aprofundamento esperado na área de pesquisa em performance musical.

A obra *Four Serious Songs* foi composta no último ano de vida de Brahms, após as mortes de seus grandes amigos, Elizabeth Von Herzogenberg (1892), Hermine Spies (1893), Theodor Billroth e Hans Von Bülow (1894) e finalmente Clara Schumann (1896), contribuírem para um final de vida escuro e solitária.

No momento de escrever sua obra *Four Serious Songs*, Brahms passou muito tempo contemplando a morte. Ele foi morrendo lentamente de câncer e seu comportamento tornou-se muito volátil, entendendo que sua eventual morte não estava longe, reagindo assim como resultado (Weikel, 2015). Karl Geiringer descreveu as canções como “um esmagador hino à morte” (Apud Weikel, 2015, p.11).

As músicas foram compostas com letras da Bíblia cristã, em especial a primeira canção foi composta em Ré menor e tem seu texto retirado de Eclesiastes 3, versículos 19-22.

A escolha de um trabalho de pesquisa acerca da interpretação da primeira canção das Quatro Canções Sérias (*Four Serious Songs*) de Brahms, se dá por alguns fatores, além de seu material sonoro e composicional por si só poderem justificar a mesma. O fato de ser uma composição original para voz grave e não para o trombone baixo, nos levou a perceber a necessidade de compartilhar as opções escolhidas para a interpretação da obra, visto que, para Abdo (2000) a intencionalidade do intérprete, sendo ao mesmo tempo ativa e receptiva, só se define como tal em contato com a obra; a intencionalidade da obra, por sua vez, só se revela quando a intencionalidade do intérprete a capta como tal.

Ampliando a pesquisa em música de câmara para trombone baixo, este trabalho propõe uma abordagem interpretativa em termos de andamento, dinâmica, e articulação da primeira canção das Quatro Canções Sérias (*Four Serious Songs*) de Johannes Brahms, sugerindo possibilidades interpretativas para a parte do solista e, quando se justificar, sua relação com o piano.

A revisão de literatura busca compreender as definições e as utilizações de andamento, dinâmica e articulação no contexto musical. A discussão gira em torno de algumas definições que consideramos ser coesas em relação a esses três aspectos na composição e na interpretação musical.

A escolha do andamento adequado pelo intérprete para a execução musical é de suma importância, visto que este parâmetro pode interferir em outros aspectos da interpretação. Segundo Ribeiro (2009) por envolver tantos parâmetros, determinar a escolha do pulso sempre é complexa, tendo diferenças entre estudiosos e intérpretes. Mesmo estando meticulosamente anotado na partitura, o tempo sempre é um parâmetro flexível.

Na música, a dinâmica é o volume ou intensidade sonora presente em uma obra, sendo um dos elementos estruturais expressivos pertencentes à composição (Costa, 2015). Através da intensidade sonora o intérprete tem uma vasta gama de características timbrísticas, podendo ele deixar o som mais áspero ou suave. A dinâmica é de grande importância para a interpretação musical, podendo ela realçar a expressividade das frases.

A articulação é a delimitação de motivos, frases ou ideias musicais, feita através do agrupamento, separação ou acentuação das notas. Podendo ser indicada pelo compositor ou mesmo pelo intérprete, é o elemento que possui a função de classificar e modelar o discurso musical (Rosenblum, Apud Ribeiro, 2009, p.24). Essa definição pode ser melhor compreendida se imaginarmos que a articulação desenvolve na música algo semelhante do que é desenvolvido pela pontuação e pela dicção das palavras na linguagem oral.

Articular para o Dicionário de Termos e Expressões Musicais é definido como:

Maneira de emitir ou atacar a nota. É responsável pelo fraseado musical, e fica na maioria das vezes a cargo do intérprete. Há quem entenda de maneira semelhante à gramática, referindo-se por analogia ao papel das consoantes sobre as vogais, quanto à forma de ataque das notas: ta, da, ma, ca. (DOURADO, Apud MILET 2013, p. 18)

Estabelecido nosso referencial teórico e considerando as experiências musicais do intérprete na preparação da obra supracitada, levantamos subsídios teóricos e práticos da performance que ajudaram na transcrição de uma proposta de interpretação para a primeira canção das Quatro Canções Sérias (*Four Serious Songs*) de Brahms.

Para Lopes (2010) a interpretação musical é um processo contínuo de criação, em que sempre tentamos transparecer as ideias do compositor ou nossas escolhas interpretativas, ultrapassando a ideia de uma pura e simples execução de notas como objetivo final. Com isto, apresentaremos para a obra, sugestões interpretativas referentes à parte do Trombone Baixo a partir dos aspectos: Andamento, Dinâmica e Articulação.

ASPECTOS FORMAIS DA OBRA

Brahms escreveu suas quatro canções sérias em maio de 1896, e estas, foram publicadas mais tarde no mesmo ano. As canções foram dedicadas ao artista Max Klinger como um gesto de gratidão para os *Klinger's Brhams - Phantasie*, um ciclo de desenhos inspirados nas obras de Brahms. Brahms morreu menos de um ano depois, deixando essas canções como seu último ciclo.

A partir de uma análise formal da estrutura da primeira canção das Quatro Canções Sérias de Brahms, considerando as indicações de caráter (andamento) marcadas pelo compositor, nos deu subsídios para dividir a música objeto de estudo em seção. A obra está dividida em quatro seções A, B, A' e B', foi composta na tonalidade de Ré menor e tem seu texto retirado de Eclesiastes 3, versículos 19-22.

A primeira e terceira seções (A e A') foi escrita em compasso quaternário (4/4), a primeira contém vinte e cinco compassos (1-25) e a terceira 6 compassos (76-81) e é sugerido pelo compositor em ambas as seções o andamento *Andante*. A segunda e quarta seções (B e B') foi escrita em compasso ternário (3/4) havendo uma variação no final da quarta seção onde a fórmula de compasso muda de 3/4 para 9/4, a segunda seção (B) contém cinquenta compassos (76-81) e a terceira seção (B') dezessete compassos (82-98), é sugerido pelo compositor nas seções B e B' o andamento *Allegro*. Como podemos visualizar na tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Quadro dos aspectos formais da obra

Primeira canção - <i>Four Serious Songs</i>				
Compasso	1-25	26-75	76-81	82-98
Seção	A	B	A'	B'
Andamento (caráter)	Andante	<i>Allegro</i>	Andante	<i>Allegro</i>
Fórmula de compasso	4/4	3/4	4/4	3/4 – 9/4
b.p.m	-	-	-	-

SUGESTÕES INTERPRETATIVAS

Andamento

Mesmo com a definição do andamento pré-estabelecido pelo compositor, este é/ou será sempre relativo, pois a relação entre os diversos tempos e movimentos em uma obra está intimamente ligada à proposta de cada interprete. Sendo assim, os andamentos sugeridos pelo compositor em qualquer obra podem variar para mais rápido ou mais lento, de acordo com a vontade do *performer* ou por alguma limitação técnica do instrumento, sem prejuízo ao conteúdo musical contido na partitura.

Na primeira canção, Brahms demarca em cada seção o caráter do andamento desejado, andante nas seções A e A' (primeira e terceira) em compasso quaternário e *allegro* nas seções B e B' (segunda e quarta) em compasso ternário.

Sugerimos que o andamento na primeira seção (A) seja um pouco mais lento do que o *Andante*, entre 53-56 batidas por minuto (b.p.m). Assim acreditamos deixar esta seção com um

caráter fúnebre, realçando o comentário de Karl Geiringer, onde descreveu as canções como “um esmagador hino à morte”. Também sugerimos que se faça um *ritardando* no compasso dezessete no terceiro e quarto tempo do compasso, e logo no próximo compasso, retornar ao pulso inicial.

A segunda seção (B) está escrita com o caráter *allegro* e em compasso ternário, nossa sugestão é que esta seção seja tocada entre 160-165 b.p.m, porém, acreditamos que se o trombonista tocar esta seção em um, ou mínima pontuada entorno de 53-55 b.p.m a música terá maior fluidez e não perderá o caráter *allegro*, mesmo sendo executada em maior velocidade. Indicamos também, para ser feito um leve *ritardando* no primeiro tempo do compasso cinquenta e quatro, retomando o andamento no segundo tempo do mesmo compasso.

Na seção três (A') o tema é reexposto com o mesmo caráter de andamento, então sugerimos que o interprete repita o andamento sugerido para a primeira seção (A) semínima entorno de 53-56 b.p.m.

O tema da segunda seção (B) é reexposto na última seção (B') da obra em compasso ternário (3/4), também nossa sugestão é que repita o andamento da segunda seção (B), mínima pontuada próximo a 53-55 b.p.m, mesmo na mudança da formula de compasso nos últimos nove compassos, onde a obra passa a ser escrita em compasso ternário composto (9/4).

Durante toda a obra notamos que existem indicações relacionadas ao caráter, mas mesmo com estas indicações acreditamos que é da responsabilidade do próprio intérprete a escolha pelo andamento. Essa responsabilidade, no entanto, compete o equilíbrio que o performer deve ter com a métrica existente na obra e sua expressividade. Segundo Higuchi e Leite, “ao *deduzir* que quanto maior for o domínio rítmico, menor será o efeito inibitório, podemos entender por que tocar com métrica rígida é fundamental para uma interpretação expressiva mais elaborada” (HIGUCHI & LEITE, apud AMARAL, 2011, p.13). Porém, o caráter e os andamentos são relativos de acordo com o ponto de vista de cada um, contudo devemos nos atentar em trazer para a interpretação um equilíbrio entre a espontaneidade e rigidez criada pela vontade ou que imaginamos ser a vontade do compositor.

Dinâmica

É um fato sabido por intérpretes que as indicações de dinâmica não correspondem a decibéis, e esta limitação força o compositor a tornar discreta uma grandeza que na realidade é contínua e que não depende somente da intensidade do som. Por sua vez, esta limitação obriga o intérprete a resolver a questão tomando decisões. (GUSMÃO & GERLING, Apud AMARAL, 2011, p.14)

A dinâmica utilizada por Brahms na composição da primeira canção é bastante variada, mas ao compô-la o compositor estava a pensar na voz humana e não em um trombone baixo moderno, então achamos necessária a mudança de algumas sugestões de dinâmicas feita pelo compositor.

Toda a seção A foi escrita com a dinâmica piano (p), mas o compositor apropriou-se de crescendo e decrescendo no decorrer da seção A. Sugerimos ao trombonista que continue tocando a dinâmica sugerida por Brahms, ou seja, piano (p) e que altere apenas a dinâmica do pianista para *mezzo piano* (mp), assim o trombone não irá sobressair ao piano, deixando o timbre entre os instrumentos consonantes ficando mais próximo do que achamos ser a vontade do compositor. Também, alertamos ao trombonista para apoderar-se dos crescendo e decrescendo indicados pelo compositor, mas com a ressalva de ouvir e respeitar a dinâmica executada pelo piano.

Na segunda seção mesmo não havendo indicações de dinâmicas precisas ao solo, sugerimos que o trombonista inicie esta seção com a dinâmica forte (f), as frases ascendentes contribuíram para um crescendo natural, mesmo este indicado na parte do piano. Ao contrário da seção anterior, acreditamos que nesta passagem o trombonista deve mostrar todo o potencial sonoro do instru-

mento, mas com certo cuidado para não cobrir completamente o pianista. Sugerimos um piano súbito no terceiro tempo do quinquagésimo compasso mantendo piano até retornar forte no quinquagésimo quarto compasso.

Para a seção A' onde acontece uma breve reexposição do tema, aconselhamos que seja repetida as mesmas ideias de dinâmicas que sugerimos na seção A, sempre com o trombonista tocando com a dinâmica inferior ao pianista, para que o trombone não sobressaia ao piano, deixando o resultado timbrístico entre os instrumentos homogêneos.

Na quarta e última seção não sugerimos grandes mudanças nos parâmetros de dinâmicas escolhidos pelo compositor, mas indicamos ao interprete que as execute com uma atenção maior nas nuances de dinâmicas, utilizar-se dos crescendo e decrescendo indicados pelo compositor. Logo na primeira frase do solo na seção B', temos uma frase ascendente que começa em piano (p) cresce rapidamente por cinco semínimas até chegar ao forte (f). Aconselhamos ao trombonista que faça um piano súbito nos últimos sete compassos da música e que cresça gradativamente por três compassos e então decresça nos dois últimos compassos do solo. Assim acreditamos deixar a seção com um contraste maior no que se refere a dinâmica não afetando seu caráter de andamento.

Articulação

Entendemos o ato de articular em música como a forma de unir ou separar as notas, porém qual sílaba utilizar não é unanimidade entre os professores e métodos de trombone. Milet corrobora com nossa afirmação ao dizer:

As indicações de sílabas para os instrumentistas de sopro são as responsáveis diretas por um começo mais suave ou mais rude, formando um arsenal de fonemas para dicção, descrito em métodos técnicos, voltados para a performance, já consolidados no ensino instrumento de metal, como pode ser visto o ARBAN (1982) ou o Método de Trombone para Iniciantes de Gilberto Gagliardi (19--). Não há um consenso na proposição do fonema, pois enquanto os referidos métodos utilizam a sílaba "TA" como pronúncia escolhida para o início da nota, outros autores, como David Rattner com o *Elementary Method for French Horn* (1961) fazem menção ao uso da sílaba "DTAH", ou ainda como indicado por André Lafosse no *Méthod Complète* de Trombone a *Coulisse*, o fonema "TU". (MILET, 2013, p.23)

Dada a importância e a variedade de maneiras de articular cada nota, foi de grande valia a experimentação para que chegássemos ao mais próximo da dicção da voz ao interpretar a obra. Assim não fugindo do caráter da música supracitada.

A primeira seção não tem marcação de *staccato*, há apenas marcações de *legato* onde aparecem ligando duas colcheias ou semínimas como podemos visualizar nas figuras abaixo:



Figura 1: Exemplo de articulação utilizado por Brahms para a Seção A

Sugerimos que o trombonista faça toda a seção A em *legato* artificial, onde para a realização das notas é necessário um leve golpe de língua ao iniciar cada nota. Gagliardi (19--) relata o ligado artificial como se estivesse pronunciando a sílaba “RA” para cada nota. Acrescentamos que para um *legato* sem *glissandi* é necessário um movimento rápido e preciso da vara do trombone.



Figura 2: Exemplo de articulação sugerido pelo autor para a Seção A

Também na seção B Brahms utiliza apenas ligaduras para demarcar as articulações, como podemos ver nas figuras abaixo:



Figura 3: Exemplo de articulação utilizado por Brahms para a Seção B

Sugerimos para nesta seção o trombonista fazer as ligaduras indicadas pelo compositor, e nas notas que não possuem marcação, indicamos para que seja feita a articulação de sino com *tenuto* (\geq) como podemos ver abaixo.



Figura 4: Exemplo de articulação sugerido pelo autor para a Seção B

Na terceira seção na breve reexposição do tema da seção A, o compositor utiliza o mesmo caráter de articulação da primeira, como podemos observar abaixo.



Figura 5: Exemplo de articulação utilizado por Brahms para a seção A'

Diante disso, sugerimos que toda a seção seja tocada em *legato* artificial.



Figura 6: Exemplo de articulação sugerida pelo autor para a seção A'

Durante a seção B', Brahms reutilizou a ideia melódica da seção B, apropriando-se das dinâmicas e articulações da segunda seção, como podemos observar abaixo.



Figura 7: Exemplo de articulação utilizado por Brahms para a seção B'

exemplo, testamos um trecho em piano, mas, também, em *mezzo piano*, pianíssimo e *mezzo forte*. A opção escolhida nem sempre coincidiu com a indicação da partitura. O registro, a articulação e o caráter também foram considerados durante a escolha da dinâmica.

Buscamos ao sugerir articulações diferentes das que foram propostas pelo compositor, manter o mais próximo o entendimento do fraseado, visto que, a peça objeto de estudo, foi escrita para voz grave, onde em cada nota, é necessário a dicção de vogais ou sílabas pertencentes ao texto. Então nossa indicação de dinâmica veio para aproximar a dicção do som do trombone baixo com a da voz.

Esperamos com esta pesquisa alcançar o intérprete que se deparar com a referida obra, seja este profissional ou estudante, possa ter como ponto de partida uma referência de interpretação, um modelo interpretativo, a partir de escolhas e decisões de seu autor.

REFERÊNCIAS

ABDO, S. N. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*, 1, p. 16-24. 2000.

AMARAL, G. *Desafio XIV para trompete e piano de Marlos Nobre: Uma abordagem interpretativa*. Dissertação de Mestrado. Goiânia. Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, 2013.

CARDASSI, Luciane. Sequenza IV de Luciano Berio: estratégias de aprendizagem e performance. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 14, p. 44-56, 2006.

COSTA, Alessandro da. *A dinâmica na caracterização do timbre na Música para Trompete Solo, de Estércio Marquez Cunha*. Dissertação de Mestrado. Goiânia. Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, 2015.

GAGLIARDI, Gilberto. *Método de trombone para iniciantes*. Ricordi Brasileira S.A. São Paulo, (19--).

LOPES, M. V. *Considerações sobre a interpretação da peça Alecrim para trompete sem acompanhamento*. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, p. 827-836, 2010.

MILET, Roberto W. *A Articulação na obra Charanga Jazz Mambo a partir da influência da música afro-cubana*. Dissertação de Mestrado. Goiânia. Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, 2013.

RIBEIRO, Erika Maria. *Aspectos interpretativos da Sonata op. 110 de Beethoven*. Dissertação de mestrado. São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2009.

WEIKEL, Anthony L. *Brahms's Four Serious Songs: Arranged for Trombone and String Orchestra*. Dissertação de Doutorado. Ohio State University. 2015.

Comunicações Orais

Música e Educação

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM BELÉM DO PARÁ: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA**Tainá Maria Magalhães Façanha (UFPA)
magalhaesfacanha@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta a revisão de literatura construída para desenvolvimento da pesquisa de mestrado “MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA.” Que teve como principal objetivo compreender o sentido do ensino da música na Rede Pública Estadual do Distrito de Belém – PA, a partir das Memórias de Professores de Arte/Música. Para tanto foram apresentadas as pesquisas que desenvolveram temáticas que auxiliariam na construção de um breve estado da arte sobre o que se propôs a pesquisa, somando 23 trabalhos publicados desde o ano de 2001 ao ano de 2015 em vários programas de Pós-Graduação do Brasil. Pode-se perceber a partir da revisão de literatura que desde meados dos anos 2001 a pesquisa sobre a formação de professores de música no Brasil vem ganhado espaço no cenário acadêmico das pós-graduações da área. Sendo abordadas, em temáticas mais recentes, a formação desse professor a partir de viés que evidência sua experiência de vida por meio de narrativas, de pesquisa autobiográficas, de lembranças, de saberes e, no caso desta pesquisa de mestrado, a história oral.

Palavras-chave: Professor de música da educação básica; Memória de professores de música; Histórias de vida de professores de música.

INTRODUÇÃO

Na necessidade em compreender “onde” se quer chegar com a educação musical nas escolas de educação básica, busquei compreender duas principais questões que nortearam minha pesquisa de mestrado, que se situou no contexto de Belém - PA, sendo essas: Quais as concepções, objetivos e “estratégias” de professores de música para o ensino da música em escolas de educação básica na SEDUC-PA? e, como efeito, qual o sentido do ensino da música nessas escolas?

Esses questionamentos não são respondidos de forma simples e objetiva, e sim por meio de reflexão, análises e discussões, buscando compreender que sentido é dado ao ensino de música pelos participantes ativos do processo educacional escolar local – o professor, e para esta pesquisa, em especial, o professor formado em música que atua nas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Belém - PA.

Em meio às pesquisas levantadas, esta se tornou relevante na medida em que, ao se propor a investigar concepções, objetivos e “estratégias” do professor de música na escola de educação básica, em Belém do Pará contribui para a compreensão do atual quadro do ensino de música no Brasil, e como efeito pode proporcionar reflexões e bases teóricas e analíticas para futuras pesquisas.

O olhar investigativo e analítico sobre o professor, que é mediador da educação musical e, dessa forma, fundamental para a efetivação do ensino da música na escola, se configura como ponto indispensável para se pensar e repensar nos objetivos que se almeja com a educação musical.

Considerarei imperioso analisar os contextos construtivos do “ser professor” para que se entendam os sentidos da música na escola, sinalizados no que os professores ensinam, para quem ensinam e no “como” ensinam. Tais contextos construtivos correspondem aos que Vieira (2001) denomina “formações musicais e sociais”, cujos indícios estão nas práticas docentes.

Assim, pretendi, nesta pesquisa, ser pontual em entender os agentes da educação musical, no caso o professor, compreendendo, previamente, que o mesmo possui *know-how* formado de vivências sociais e culturais que influenciam diretamente seu ensino. Apreender a complexa formação desse profissional possibilitou análise mais direcionada na relação professor x objetivos da educação musical e os rumos que a mesma vem trilhando na atualidade.

Além disso, a pesquisa propôs verificação quantitativa da realidade das escolas, que nesse cenário se torna indispensável, pois é inegável que há uma demanda grande de escolas para um número reduzido de profissionais formados em música e capacitados para o exercício do professor, conforme aponta Façanha (2014): segundo dados da SEDUC – PA, nosso estado possui cerca de 962 escolas e 83 anexos que somam 1.045 instituições de ensino da rede pública, com aproximadamente 668.263 alunos matriculados, em 144 municípios.

Somando-se às questões relevantes ao ensino de música, o levantamento da realidade das escolas (ainda que seja um recorte) consistiu em útil fonte para pensar o ensino das Artes em geral, pois são informações que mesmo a SEDUC–PA, provavelmente, não possui nem em estimativas, como pode ser verificado nos documentos disponíveis nos *sites* da própria instituição e Ministério da Educação (MEC).

Esse quantitativo apresentou uma pequena amostra da realidade escola, no que diz respeito à formação e atuação do professor de Artes licenciado em música, se ministra aulas de música e como são ministradas.

Dessa forma, a pesquisa apresentou como objetivo geral: compreender o sentido do ensino da música na Rede Pública Estadual do Distrito de Belém – PA, a partir das Memórias de Professores de Arte/Música. E especificamente: analisar as concepções de professores de Arte/Música nas escolas do na Rede Pública Estadual no distrito de Belém – PA; analisar os objetivos estabelecidos por professores de Arte/Música, para educação musical na educação básica; analisar as “estratégias” desenvolvidas por esses professores para efetivação do ensino de música na educação básica; relacionar as concepções, “estratégias” e objetivos eleitos pelo professor de Arte/Música observando as abordagens de educação musical na educação básica.

Esta pesquisa foi desenvolvida fundamentada na pesquisa em história oral que privilegia a realização de entrevistas, sendo “os procedimentos [...] feitos no presente, com gravações, que envolvem expressões orais emitidas com intenção de articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos” (MEIHY e HOLANDA, 2014, p. 14).

REVISÃO DA LITERATURA

Para desenvolvimento da temática até o momento apresentada, e construção da pesquisa, foram pesquisados nos *sites* SciELO e IBICT teses e dissertações que tratassem dos assuntos a ela relacionados, usando os termos “formação de professor de música” e “lembrança” ou “narrativa” ou “memória de professores de música”. Foram encontrados 23 trabalhos, organizados posteriormente em três categorias: “formação do professor de música em diversos contextos”, “formação do professor de música na educação básica” e “formação do professor de música a partir das narrativas e/ou memória e/ou lembrança”.

Sobre a “formação do professor de música em diversos contextos”, foram encontrados diversos temas que vão desde a formação inicial à formação de professores para educação a distância.

Vieira (2000) estudou o modelo conservatorial na formação do professor de música e os efeitos na atuação destes profissionais, fazendo parte da amostragem 71 profissionais de duas instituições de ensino de música nível médio e de duas universidades locais.

Ainda nessa perspectiva, Pereira (2012) analisou a presença de um *habitus conservatorial* na construção dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música das universidades brasileiras, confirmado desde a elaboração à interpretação dos documentos, e absorvido pelos professores ao longo de sua formação e atuação.

Machado (2003) investigou as competências docentes que, na visão dos professores investigados, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical escolar.

Cereser (2003), realizou um *survey* de pequeno porte com 14 licenciandos em Música de 3 universidades federais do Rio Grande do Sul. A autora fez pesquisa bibliográfica acerca da formação de professores e formação inicial dos professores de música, dando espaço para que estes, em formação, opinassem sobre o processo de se tornar professor de música. Em 2011, a autora investigou práticas de autoeficácia do professor de música para educação básica, envolvendo 148 professores que atuavam com música na educação básica.

Ao investigar a formação inicial dos professores de música, Denardi (2006) realizou um estudo histórico desse processo levando em consideração as diversas transformações que ocorreram entre os anos de 1961-1996.

Na pesquisa de Azevedo (2007) pode-se verificar como os licenciandos em música desenvolveram suas ações nos estágios curriculares, sob a ótica dos saberes docentes apoiado em Lee Shulman (1986; 1987; 2004), Tardif (2002) e Gauthier (1998).

Bastião (2009) fez um estudo de caso com uma estudante de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia durante seu período de estágio. Nesse contexto realizou uma investigação sobre a influência de uma proposta de orientação docente (AME – Apreciação Musical Expressiva) sendo seu aporte teórico fundamentado na Abordagem Pontes¹. Assim, constatou relativa influência na prática pedagógica da estudante tanto quanto de sua professora orientadora de estágio e alunos envolvidos.

Para atuação do professor de música na escola Livre de Música, Goss (2009) pesquisou a preparação oferecida nos cursos de formação no Estado de Santa Catarina, investigando a concepção de licenciandos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura em música.

A partir da perspectiva de Licenciandos em Música, Almeida (2009) investigou como estão sendo formados os professores para trabalhar com a diversidade presente na sociedade. Foram entrevistados 17 alunos de 3 universidades do Rio Grande do Sul.

¹ “A Abordagem Pontes é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica focaliza aspectos que podem ajudar a favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Professores aprendem como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos e habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como interagindo com o contexto sociocultural, focalizando especialmente nas transições pedagógicas tão necessárias no ensino em geral, e mais especialmente na área artística. Esta atitude de ensino customizado pode permear tanto as aulas individuais como as aulas feitas em grupos, pois é uma questão de estar atento às necessidades dos participantes e de observar o desenvolvimento de cada participante dentro do grupo. Nesta abordagem, o educador torna-se um produtor de conhecimento, um agente ativo, prático-reflexivo.”. Disponível em: <http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>. Acesso em: 28 out. 2016.

Sobre formação de professores a distância, Henderson Filho (2007) investigou nos ambientes de ensino e aprendizagem *online* a viabilidade da educação *online* como estratégia de formação continuada de professores de música para educação básica.

Eid (2011) investigou como o curso de licenciatura em música a distância tem contribuído para formação do professor e quais as melhores estratégias e ferramentas para esse ensino, usando a metodologia de pesquisa *survey* de pequeno porte com 14 alunos do curso de licenciatura em música a distância da UAB/UnB – Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília.

Colabardini, (2015) aplicou questionários bases e entrevistou professores da modalidade de educação a distância (EAD) dos cursos de licenciatura em música da UNB e UFSCar, a partir de uma abordagem qualitativa, analítica e descritiva para investigar quais conhecimentos são necessários para a docência *online*.

No campo dos estudos de formação de professores, mais especificamente no âmbito da “formação para educação básica”, destaco os trabalhos de Gasques (2013), Alves, (2011) e Gonçalves, (2012). Gasques (2013) analisou e descreveu reflexões teóricas e representações profissionais acerca das dificuldades e possibilidades para implementação da Lei Federal nº 11.769/2008. Alves (2011) investigou como se encontra a situação da inserção da música nas escolas de Mossoró, constatando que grande parte dos profissionais que atuam nesse cenário não possui formação em música. Na rede municipal de Santos, Gonçalves, (2012) investigou as necessidades e expectativas de formação dos professores, que lá atuam, frente à realidade de implementação da Lei Federal nº 11.769/2008.

No que tange aos trabalhos que dialogam com os conceitos de “narrativas”, “lembranças” e “memória”, Louro (2004) propôs em sua tese um estudo de dezesseis narrativas de professores de instrumentos nos cursos de bacharelado de três universidades do Rio Grande do Sul. Para tanto, a autora utilizou história oral temática, com entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

Al-Assal (2008) propôs investigar como a música aparece no modo de ser de uma professora de piano com a sua aluna, no caso a autora, através de conversas entre as duas. A pesquisa foi sendo construída de maneira que a biografia desta professora fosse elaborada por meio das memórias que a aluna/pesquisadora apresentava destes momentos.

Abreu (2011) investigou dez professores de outras áreas de conhecimento que se tornaram professores de música na rede municipal de ensino de Sinop, tendo como objetivo compreender como esses professores se inseriram no contexto pesquisado. Para o desenvolvimento da pesquisa a autora utilizou pesquisa biográfica por meio de narrativas.

Silva (2011), em sua dissertação, buscou “desvelar e compreender como constitui o ensino de música” no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio do estudo das lembranças de professoras de música numa perspectiva sociológica. Abordou a história oral dando a devida atenção à transcrição e textualização.

Borba (2011) analisou a construção de significados da cibercultura para docentes universitários/professores de instrumentos, utilizando como ferramenta metodológica a história oral para realizar entrevistas e coletar depoimentos.

Machado (2012), buscou responder a pergunta “como se dão os processos de formação para a docência dos professores de Teoria e Percepção?”, em história oral.

Ainda neste sentido, Weiss (2015) analisou histórias de vidas contadas por meio de narrativas sobre os caminhos de formação dos professores de acordeom de cidades do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo principal compreender as suas experiências formadoras.

CONSIDERAÇÕES

Pode-se perceber a partir da revisão de literatura que desde meados dos anos 2001 a pesquisa sobre a formação de professores de música no Brasil vem ganhando espaço no cenário acadêmico das pós-graduações da área. Sendo abordadas, em temáticas mais recentes, a formação desse professor a partir de viés que evidência sua experiência de vida por meio de narrativas, de pesquisa autobiográficas, de lembranças, de saberes e, no caso desta pesquisa de mestrado, a história oral.

Tal abordagem metodológica possibilitou que os saberes de vida e o conhecimento científico presente na história de vida de professores de música que atuam no contexto da educação básica se unissem com igual valor analítico para compreender que a formação do docente em música é muito mais complexa do que apenas análises restritas aos currículos de formação de licenciados em música no Brasil.

São conflitos que permeiam muito mais que uma formação, mas possibilitam evidenciar processos autopoieticos dos professores de música, ou seja, processos de autoformação em que o docente ressignifica, recria e cria maneiras de ser professor de música em contextos de conflitos, como o cenário da educação básica paraense que tem se mostrado com os piores índices de avaliação nacional.

O ensino da música na escola é um processo complexo. Composto e entendido nessa pesquisa por meio das memórias dos professores de música, percebi que há lugares em que esse ensino foi construído e que ainda hoje lá habitam, num tempo imagético, mas influenciador. São concepções que nasceram em espaços de contextos culturais musicais legitimados socialmente, que afastaram a arte da sociedade, colocando-a em patamar de algo inalcançável.

Os lugares que a música foi instituída em nosso país, e em Belém, são espaços que são regidos a partir de regras que objetivam enaltecer o músico virtuoso, esquecendo por vezes o lado humano do errar, que se transpõe para a prática docente, muitas vezes. Didier (2012, p. 128) afirma que nessa “camuflagem” da identidade cultural, o errar se dá por vários motivos, pois esse professor “não tem lugar em nenhum currículo”.

São ricas as vivências dos professores de música, vem de suas “raízes”, de suas identificações e construções simbólicas durante a formação de vida. Essas vivências, entretanto, mostram-se pouco influenciadoras no contexto escolar e, por mais que se mostre preocupação em desenvolver aspectos dos contextos culturais existe um embate entre o que o professor precisa e quer trabalhar com aquilo que se espera e se objetiva no ambiente escolar. Muitas leis, resoluções e diretrizes para o ensino são formadas por narrativa e conteúdo belos no papel, mas pouco conhecidas pela gestão escolar, que insiste em encaixar o ensino da arte em lugares de entretenimento e recreação.

Esses fatores são heranças marcadas na construção do pensamento coletivo a respeito desse ensino, são marcas espaciais e temporais do que se imagina da música na sociedade, heranças de uma música que

[...] contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p. 11)

Essa herança resultou ainda, numa concepção de ensino de arte voltada para aspectos que buscam desenvolver competências que não são apenas de música, como desenvolver o cognitivo, a criatividade, a motricidade, o psicológico e emocional. De certo que são aspectos fundamentais

na essência do ensino de música, mas que dele não são exclusivos. Como pensar então quais as especificidades do ensino da música na disciplina arte? Primeiramente,

O reconhecimento de que a música é um fenômeno diversificado e que suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural tem nos alertado para a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. Essa tendência vem cada vez mais iluminando novos horizontes para a pesquisa, a prática e a formação em música, levando profissionais da área a romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical. (QUEIROZ, 2015, p. 198-199)

Assim, somo minha voz aos pensamentos de Queiroz (2015, p. 198-199) numa perspectiva na contemporaneidade de uma “educação musical intercultural, que conceba a formação em música como pilar fundamental para a formação humana” e dessa forma, “uma formação pautada no pluralismo de ideias e práticas educativas, que contemple as diferenças na promoção da igualdade e que promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary. *Tornar-se professore de música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativa de professores*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011

ABREU, Washington Nogueira de. *Concepções dos Educadores Musicais Sobre o Ensino de Música na Educação Básica Da Rede Pública Municipal Da Cidade Do Natal / Rn Natal/Rn 2015*. (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

AL-ASSAL, Cybelle Tastaldi. *Música: lugar de memória e morado do ser*. (Dissertação de Mestrado) São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos do Rio Grande do Sul*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ALVES, Edir Pereira. *A música nas Escolas de Mossoró-RN: Um estudo Junto à Rede Municipal de Ensino*. (Dissertação de Mestrado) João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho o Castelli de. *Os Saberes Docentes na Ação Pedagógica dos Estagiários de Música: dois estudos de caso*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *Abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva – Como elemento de Mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.* (Tese de doutorado). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Tradução de Fenando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música.* (Tese de doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. *Formação de Professores para Educação Musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.* (Dissertação de Mestrado) São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

DENARDI, Cristiane. *A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da embap (1961-1996).* Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Educação de Adultos e Oficinas de apreciação musical: projeto de formação permanente. In. SANTOS, Regina Márcia S. (Org.) *Música, Cultura e Educação.* Sulina, Porto Alegre, 2012

EID, Jordana Pacheco. *Formação de professores de música a distância: um survey com estudantes da UAB/UNB.* (Dissertação de Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação Musical e Formação de Professores: suíte e variações sobre o tema.* 1. ed. São Paulo. Globus, 2012

FAÇANHA, Tainá. *A implantação da Lei nº 11.769/08: uma análise em quatro estabelecimentos da Segunda Unidade SEDUC na Escola, em Belém-PA.* Monografia (Graduação em Música). Belém, Universidade do Estado do Pará, 2014.

GASQUES, Silvana de Oliveira. *A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia-MG]* (Dissertação de Mestrado). Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

GLAUKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica.* (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GONÇALVES, Arlete de Souza Ferreira. *Memória de Professoras de música: um olhar para práticas escolares entra as décadas de 1950 a 1980.* (Dissertação de Mestrado) São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GONÇALVES, Rita Maria. *As necessidades/expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos*. (Dissertação de Mestrado) Santos, Universidade Católica de Santos, 2012.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. *Professores de Música do Brasil: motivação e aspirações profissionais*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

HENDERSON, José Ruy. *Formação Continuada de Professores de Música em Ambiente de Ensino e Aprendizagem Online*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LUEDY, Eduardo. *Discursos Acadêmicos em Música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior*. (Tese de Doutorado). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

OLIVEIRA, Alda de. *Pontes educacionais em Música: apostila curso ABEM em São Paulo*. 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>>. Acesso em 28 out. 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidades em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e Educação: série diálogos com o som*. EDUEMG, Barbacena, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciatura em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. (Tese de Doutorado). Campo Grande, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012.

SILVA, Cleide Alves da. *O ensino de música no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN: um estudo a partir das lembranças de professoras*. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

VIEIRA, Lia. *A Construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: Cejup, 2001.

Comunicações Orais

Música e Educação

MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Luciana Requião (UFF)
lucianarequiao@id.uff.br

Adriana Manzolillo Sanseverino (UFF)

Resumo: Desde 2010 vimos desenvolvendo projetos de pesquisa na área da educação musical com professores pedagogos. Apesar de se fazer presente no cotidiano desses docentes de forma incontestante, a música em sua formação vem sendo observada como aquela que se dá de forma esporádica e/ou insuficiente. Para contribuir com esse debate desenvolvemos um estudo, ainda em andamento, sobre a relação entre o pedagogo em formação e os materiais didáticos na área da música publicados a partir do ano de 2008. Foram considerados materiais que de forma explícita se dirigissem aos professores não especialistas. O presente trabalho busca realizar um relato parcial da pesquisa considerando a etapa de levantamento bibliográfico, que buscou selecionar artigos sobre a temática música e educação que envolvessem a questão do material didático no ensino de música na educação básica. Trata-se de uma abordagem quantitativa elaborada a partir do modelo de mineração de fontes bibliográficas proposto por Costa (2010). As buscas foram realizadas nas bases de dados Scopus, SciELO e Web of Science, por meio do Portal Periódicos CAPES, no mês de novembro de 2016. Obtivemos um total de 295 documentos, sendo destes selecionados 56 a partir da análise dos títulos e resumos, conforme o tema de pesquisa.

Palavras-chave: Educação musical; Pedagogia; Material didático.

QUESTÕES PRELIMINARES

Desde 2010 vimos desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão na área da Música e da Educação Musical ao lado de estudantes do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), campus da Universidade Federal Fluminense (UFF) situado no litoral sul do estado do Rio de Janeiro¹. Importante lembrar que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia do IEAR, “o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulem ao longo do curso, num processo dinâmico e permanente entre teoria e prática”. Dentre essas práticas está a música, componente curricular obrigatório da educação básica vinculado ao ensino das artes, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), e que deverá ser ministrado por professores especialistas e por professores regentes².

¹ Parte dessas ações podem ser observadas em <http://projetomusica2011.blogspot.com.br>.

² Tais atividades estariam atendendo as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica que, em seu parágrafo terceiro, indica que “compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional: [...] 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, 2013).

Apesar de a música se fazer presente no cotidiano dos docentes que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de forma incontestante, a música em sua formação vem sendo observada como aquela que se dá de forma esporádica e/ou insuficiente, conforme nos mostra autores que se dedicam ao estudo da música na formação do pedagogo³.

Vale observar que em 2005 notava-se o interesse por estudos nessa temática, conforme destaca Spanavello e Bellochio (2005).

A realização de estudos referentes às práticas educativas em educação musical de professores unidocentes tem recebido relativa valorização nos últimos anos, ocupando, inclusive, lugar de destaque nos eventos específicos da área de educação musical. (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005, p. 90)

O nosso interesse por essa questão partiu da prática junto à formação de professores pedagogos e nos últimos sete anos vimos divulgamos e debatendo os resultados de nossas pesquisas em encontros da área da música e da educação musical, assim como publicando em revistas da área da Educação e da Educação Musical⁴.

Tais estudos reiteram o resultado de outros que observam as dificuldades em se promover processos de ensino-aprendizagem musical nas escolas. Quer seja pela incipiência ou imprecisão da legislação que tratou do tema no Brasil, conforme Fonterrada (2008), Santos (2011), Queiroz (2012), Penna (2012), entre outros; quer seja pela inexistente ou escassa presença da música na formação de professores regentes em cursos normais ou de pedagogia, conforme Bellochio, Weber e Souza (2017) e Figueiredo (2017, 2003 e 2001); ou, entre tantos motivos, pela pouca reflexão de gestores e da comunidade escolar em geral sobre o que a prática musical pode representar para o ensino formal, conforme Spanavello e Bellochio (2005), Subtil (2009), Dallabrida, Souza e Bellochio (2014), entre outros.

Especificamente sobre a educação infantil, Souza *et al.* (2002) identificou sete categorias que explicitam as formas como os professores identificam e, podemos dizer, legitimam a presença da música na escola: (1) música como terapia; (2) música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; (3) música como mecanismo de controle; (4) música como prazer, divertimento e lazer; (5) música como meio de transmissão de valores estéticos; (6) música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; (7) música como disciplina autônoma.

Grande parte dessas concepções decorre em atividades que, de forma geral, priorizam uma prática musical voltada à formatação de um produto musical, como uma apresentação musical de fim de ano ou algo para celebrar determinada festividade escolar. Pode não ser correto generalizar essa afirmação, mas podemos ao menos confirmar que nos anos dedicados à pesquisa nessa área e em práticas de ensino e extensão com professores atuantes e em formação, em particular em municípios do sul do estado do Rio de Janeiro, essa é a prática corrente (REQUIÃO, 2013). De forma geral, foram observadas três concepções que vão ao encontro das categorias descritas por Souza *et al.* (2002): (1) como um componente auxiliar ao ensino de outras disciplinas; (2) como um elemento recreativo; e (3) como uma área de conhecimento específico. 81% dos professores consultados concordam com as concepções (1) e (2), o que significa que “entendem que a

³ Dentre eles destacamos dois pesquisadores com grande produção na discussão sobre a música na educação básica e o trabalho do professor não especialista em música: Sérgio Luiz Figueiredo, cuja produção na área perfaz mais de vinte anos, e Cláudia Ribeiro Bellochio, que ao lado da também professora e pesquisadora Luciane Wilke Freitas Garbosa constituiu o grupo de pesquisa FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Diretório CNPq) em 2002 (sobre o FAPEM ver Bellochio e Garbosa, 2014).

⁴ Ver, como exemplo, Requião (2016, 2015, 2013 e 2012) e Requião e Marton (2011).

obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas ‘musicais’ que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula”, ou seja, como forma de tornar o ensino mais “alegre” ou descontraído, ou então como uma forma de lazer (REQUIÃO, 2013, p. 94). Sendo assim, coube a apenas 19% dos professores a ideia de que o trabalho com música na escola demandaria do professor formação específica, que seria objeto da educação musical a própria música e que teria como objetivo colaborar para uma formação ampla, “desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno” (idem)⁵.

Destacamos ainda que muitas das concepções sobre o trabalho artístico nas escolas derivam também de uma concepção “fetichizada”⁶. Nesse sentido, não é raro encontrar duas vertentes de pensamento por parte de professores: uma que reduz o trabalho artístico a um vale tudo, e outra que delega somente aos “artistas”, supostamente superdotados, a capacidade de fazer música. Ambas as proposições aderem à ideia da música, e conseqüentemente da arte, como entretenimento. A primeira por desprover as práticas artísticas de sentido próprio, e a outra por legitimar apenas as práticas impostas pela indústria e os ídolos produzidos por ela. Dessa forma, a concepção de música que encontramos por meio das pesquisas realizadas é oposta a ideia de arte como *práxis*, como atividade “formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser humano*” (KOZIK, 2002, p. 221-222). Nesse sentido, ao defender a ideia de música como *práxis* humana, entendemos que esta

compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação de subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, pelo processo de realização da liberdade humana. (KOZIK, 2002, p. 224)

Recentemente tivemos a oportunidade de incluir a educação musical como disciplina curricular obrigatória do curso de pedagogia do IEAR, o que suscitou indagações sobre o que seria importante na formação inicial do pedagogo nessa área, considerando que a disciplina conta com apenas 30 horas semestrais⁷. Partindo da problemática apontada, e da compreensão da música como *práxis*, um elenco de questões se pôs como ponto de partida para o trabalho com os professores em formação, dentre elas (1) a compreensão sobre o lugar da música no processo de formação da criança no espaço escolar e, como consequência, (2) qual seria uma formação musical desejável ao professor regente para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Encontramos em Kramer subsídios para compreender o contexto da educação infantil. Em primeiro lugar, o entendimento da

⁵ Vale notar que resultados similares foram observados por pesquisadores como Spanavello e Bellochio (2005), Subtil, Sebben, e Rosso (2012) e Henriques (2014), por exemplo.

⁶ Sobre o fetiche que envolve a música e o trabalho do músico, pude observar em pesquisas anteriores o quanto as noções de “dom” e “talento” colaboram para uma visão fantasiosa que se tem sobre o trabalho artístico, colaborando, entre outras questões, para a precarização crescente das condições de trabalho dos músicos e das baixas, e muitas vezes incertas, remunerações (REQUIÃO, 2010). Associar o trabalho musical ao ócio ou lazer também foi evidenciado como forma de ocultar os processos de produção da música, desde seu aprendizado musical até o momento em que seu trabalho é apresentado ao público (Idem).

⁷ Sobre a inclusão da disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” como disciplina curricular obrigatória do curso de pedagogia do IEAR ver Requião (2016).

criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação. (KRAMER, 1994, p. 17)

Kramer vem defendendo uma educação humanizada, baseada no diálogo e na interação entre o adulto e a criança. Em trabalho mais recente a autora discorre que

Aprender a se comunicar com o outro, a se expressar e estabelecer diálogos verbais ou não verbais é fundamental para bebês e crianças maiores que precisam do outro para se constituir e aprender a atuar como pessoas. Ajudá-los nessa árdua e prazerosa construção é uma ação educativa essencial, abertura que se dá não só no aprendizado, mas no encontro, onde à educação cabe exercer seu papel voltado para o diálogo, o respeito e o reconhecimento do outro. (KRAMER *et al.*, 2016, p. 152)

Diante desse desafio, e como profissionais atuantes na formação do professor que terá que efetivamente enfrentá-lo diante de situações nem sempre favoráveis, compreendemos a centralidade de nosso papel nessa formação, mas também que este é apenas o início de um processo que deve ser contínuo. Em entrevista concedida ao jornalista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), João Marcos Nogueira, a professora e pesquisadora Walburga dos Santos atesta que a formação inicial dos cursos de pedagogia não dá conta das demandas, em particular no que se refere à infância e aos processos de formação da criança, e que

A formação inicial não pode ser aligeirada. Tal proposta carece de inserção na cultura, no cotidiano das crianças e suas famílias, da base em práticas sociais e culturais e ainda responder aos desafios de educar e cuidar que englobem no trabalho pedagógico as especificidades da infância (desde bebês), as diferentes experiências (e linguagens) das crianças e suas famílias, a diversidade, o pertencimento étnico-racial, as diferentes culturas, organização de tempos, espaços, materiais, observando, como propõem as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil, o brincar e as interações como eixo da proposta pedagógica dessas instituições⁸.

Nessa perspectiva, uma concepção de educação musical a partir do trabalho do professor regente não deve eximir-se do compromisso com a formação integral da criança. Tampouco a educação musical na escola teria o propósito de preencher uma lacuna na formação cultural da criança (nem do professor), mas sim propiciar possibilidades de ampliação na relação que essas pessoas (adultos e crianças) estabeleceram em seu meio com a música.

Figueiredo (2017) observa que “não é mais necessário afirmar que os pedagogos têm pouca formação musical ou artística, ou que se sentem inseguros com os conteúdos das artes em sua prática, ou que as artes são compreendidas como entretenimento no processo escolar, e assim por diante” (p. 93). Posto isso, entendemos que nos encontramos em lugar privilegiado e estratégico na busca por ações que efetivamente contribuam para a formação do pedagogo e, conseqüentemente, para sua atuação profissional.

⁸ Matéria intitulada “Educação Infantil – desafios e embates da área em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas” encontrada em <http://www.anped.org.br/news/educacao-infantil-desafios-e-embates-da-area-em-contexto-de-crise-e-retrocessos-de-politicas>. Acesso em: 05 maio 2017.

A PESQUISA COM MATERIAIS DIDÁTICOS

Para contribuir com esse debate, junto a professores e estudantes do IEAR que compõem o *Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação* (Diretório CNPq), desenvolvemos um estudo, ainda em andamento, sobre a relação entre o pedagogo em formação e os materiais didáticos na área da música publicados a partir do ano de 2008. Em uma etapa inicial, um levantamento bibliográfico foi realizado a fim de selecionar artigos sobre a temática música e educação que envolvesse a questão do material didático no ensino de música na educação básica identificando-se os trabalhos publicados antes e após a promulgação da Lei 11.769/2008. Trata-se de uma abordagem quantitativa elaborada a partir do modelo de mineração de fontes bibliográficas proposto por Costa (2010). As buscas foram realizadas nas bases de dados Scopus, SciELO e *Web of Science*, por meio do Portal Periódicos CAPES, no mês de novembro de 2016.

Nas bases de dados Scopus e *Web of Science* foram selecionados apenas artigos como tipo de documento, incluídos na área *Social Sciences & Humanities*. Na base SciELO, as buscas indicaram todos os tipos de documentos, sem restrição quanto à região. Nas três bases não houve limitação quanto ao ano de publicação, considerando-se todo o período disponível até a data da busca. Obtivemos o total de 295 documentos.

Em seguida, foram analisados títulos e resumos dos artigos, selecionando os trabalhos conforme o tema de pesquisa, priorizando a música na educação básica e a formação de professores não especialistas. Desta análise resultaram 56 documentos. A Tabela 1 apresenta o número de registros encontrados e a quantidade de artigos selecionados para a pesquisa:

Tabela 1: Análise dos títulos e resumo de artigos

Palavras-chave	Número de registros encontrados			Número de artigos selecionados		
	Scopus	SciELO	Web of Science	Scopus	SciELO	Web of Science
educação básica AND formação de professores AND educação musical	9	0	0	4	0	0
lei 11.769/2008	8	1	1	4	1	0
música na educação básica	18	3	0	6	2	0
educação musical	190	54	3	26	8	2
educação musical AND generalista	0	0	0	0	0	0
educação musical AND unidocente	0	0	0	0	0	0
educação musical AND material didático	0	0	0	0	0	0
música AND unidocente	0	0	0	0	0	0
música AND generalista	0	0	0	0	0	0
música AND lei 9.394/1996	4	0	0	2	0	0
música AND ensino de artes	0	4	0	0	1	0
Subtotal	229	62	4	42	12	2
Total	295			56		

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/*Web of Science*, 2016.

Para as bases de dados Scopus e *Web of Science* também foram realizadas buscas com termos no idioma inglês, obtendo o total de 36 documentos. Após a análise dos títulos e dos resumos, selecionamos 16 artigos.

Em seguida, eliminando as repetições, obtivemos o total de 44 artigos. Observando o ano de publicação dos artigos selecionados para a pesquisa, conforme a Tabela 2, verificamos que no período anterior a 2008, ano de publicação da Lei 11.769, foram encontrados sete artigos, enquanto que após 2008, os resultados somam 35 artigos. No ano de 2008, registram-se dois artigos, sendo que apenas um se refere à lei. Assim, após a lei, tem-se 36 artigos, representando 82% das publicações selecionadas para a pesquisa.

Tabela 2: Distribuição por ano de publicação

1999	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1	1	3	2	2	2	5	4	5	3	5	3	8

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Percebemos que os 44 artigos selecionados para a pesquisa estão distribuídos em 26 periódicos, sendo que o periódico *Música Hodie* se destaca com o total de dez artigos, representando 38% da produção. Em seguida, os periódicos *International Journal of Music Education* e *Music Education Research* possuem três artigos cada. Há ainda cinco periódicos que possuem dois artigos cada e dezoito com apenas um artigo.

Verificamos também a quantidade de artigos publicados por autor, observando a repetição de quatro autores nos artigos selecionados, enquanto que os demais aparecem em apenas um artigo. Um autor possui três artigos, enquanto os outros três autores se repetem em dois artigos. Dessa maneira, não há predominância expressiva de um autor.

Em relação ao idioma dos artigos selecionados (total 44), 22 foram escritos em português (50%), treze em inglês (30%), oito em espanhol (18%) e um em francês (2%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa consecutiva ao levantamento de artigos que abordam nossa temática será a de análise e síntese de todo esse material, o que nos permitirá observar quais são as principais questões em relação à produção e utilização de material didático por professores não especialistas. Etapas subsequentes preveem o levantamento de materiais didáticos publicados a partir do ano de 2008. Serão considerados materiais que de forma explícita se dirigiam aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não especialistas na área da música.

O ano de 2008 se deu como recorte por considerarmos a possibilidade de haver um incremento na produção desse tipo de material após a promulgação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que previa a obrigatoriedade do ensino de música em toda a educação básica. Essa hipótese ainda não foi verificada, mas, pelos dados já coletados e apresentados acima, percebe-se que o interesse de pesquisadores nessa temática mostrou-se maior após o ano de 2008.⁹

⁹ Vale destacar que a Lei 11.769 foi substituída pela Lei 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o parágrafo 2º da LDB de 1996 considerando que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. Importante ainda ressaltar que o §2º foi recentemente alterado pela Medida Provisória nº 746, de 2016, observando a obrigatoriedade do ensino da arte componente curricular obrigatório apenas para a educação infantil e o ensino fundamental.

Serão realizados estudos sobre a utilização desse material didático por estudantes de pedagogia e pedagogos observando a legibilidade desse material ao professor não especialista. É importante salientar que nosso objetivo não é o de julgar a pertinência ou não das atividades propostas, mas sim analisar a forma como os estudantes interpretam e executam tais atividades. Nossa hipótese inicial é a de que grande parte deste material não é acessível a esse professor, sendo necessária a mediação de um professor especialista.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; e SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unicodência: pensando a formação E as práticas de professores de referência. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, jan./abr. 2017. p. 205-221. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/3587/2300>. Acesso em: 05 mai 2017.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro e GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro e GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.) *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 11-22.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº12, de 4 de dezembro de 2013*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 20 out 2012.

COSTA, Helder Gomes. Modelo para webibliomining: proposta e caso de aplicação. *Revista da FAE*, v. 13, n. 1, 2010, p. 115-126. Disponível em: <http://www.unifae.br/publicacoes/v.13_01-2010.pdf>. Acesso em: 17 jul 2013.

DALLABRIDA, Iara Cadore; SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Org.) *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 143-168.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, jan./abr. 2017. p. 79-96. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/3579/2292>. Acesso em: 05 mai 2017.

_____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12.; COLÓQUIO DO NEM, 1., 2003, Florianópolis. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

_____. A música no currículo dos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, 2014. p. 39-51.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sonia *et al.* Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. *Revista Pro-Posições*. v. 27, n. 2 (80), Campinas, maio/ago. 2016, p. 135-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00135.pdf>. Acesso em: 05 mai 2017.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, jul-dez. 2012. p. 23-38.

REQUIAO, Luciana. “Educação Musical, conteúdo e método”: pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 10. 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Londrina, PR: ABEM, 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/view/1632/659>. Acesso em: 05 mai 2017.

_____. Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22.; 2015, Natal/RN. *Anais...* Londrina, PR: ABEM, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1049/502>. Acesso em: 05 mai 2017.

_____. Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 21, 2013. p. 91-102.

_____. Música e Educação: antigas questões, novos desafios. *Olhar de Professor* (UEPG. Impresso), v. 15, 2012. p. 371-382.

_____. “Eis aí a Lapa...”: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. São Paulo: Annablume, 2010.

REQUIAO, L.; MARTON, Silmara Lúcia. Educação Musical: das ruas para as escolas, e das escolas para a vida. *Aleph* (UFF. Online), v. 15, 2011. p. 4-15.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____ (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SOUZA, Jusamara. *et al.* *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 12, 2005. p. 89-98.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, jul./dez. 2009. p. 185-194. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SUBTIL, M. J.; SEBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Contrapontos* [online], v. 12, n. 3, 2012. p. 350-361. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v12n03/v12n03a14.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

Comunicações Orais

Música e Educação

**NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**Dulcimarta Lemos Lino (FACED/UFRGS)¹
*dulcimartalino@gmail.com*Filipe da Silva Silveira (FACED/UFRGS)²

Resumo: O projeto tem como objetivo investigar a Educação Musical presente na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos. A pesquisa de campo parte da análise bibliográfica e/ou documental da legislação relativa a essa formação e da constituição institucional do Ateliê Poético para colher elementos do efetivo cotidiano dos bancos universitários. A coleta de dados será descrita de forma quantitativa e qualitativa, mapeando as universidades que oferecem disciplinas específicas à Educação Musical em seus currículos e indicando os propósitos políticos e pedagógicos estabelecidos e articulados na legislação e nos referentes da ação docente capturados. Tendo como foco temático a música na infância, o estudo se insere na área da Educação Infantil e problematiza a separação pedagógica entre modos de agir e habitar a linguagem para resistir à simplificação promovida pela fragmentação dos processos de aprender e valorar o mundo, sem cindir razão e imaginação, prática e teoria, sonoro e musical. O propósito desta investigação é identificar o espaço instituído à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia e constituir o grupo investigativo – Música e Infância – para ampliar e fortalecer o protagonismo na produção linguageira de se constituir docente na infância.

Palavras-chave: Educação Musical; Cursos de Graduação em Pedagogia; Formação de Professores.

A Educação Musical Brasileira já conquistou a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2008) e aprovou sua operacionalização nas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016). Atualmente, os currículos locais dos Cursos de Graduação em Pedagogia estão sendo elaborados em diferentes sistemas de ensino, dentro da padronização argumentativa presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, no cenário educativo contemporâneo a Educação Infantil aprovou em sua Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) uma estrutura renovadora, que rompe com as divisões tradicionais da organização curricular fragmentada em diferentes linguagens, para dispor as áreas de conhecimento e os componentes curriculares à infância em “Campos de Experiência” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Tal conquista é fruto do intenso debate junto às instâncias geradoras e da escuta conjunta de toda uma comunidade de investigadores, educadores, estudantes e da sociedade organizada.

Ao entender que uma organização curricular “é fruto de uma seleção e produção de saberes, campo conflituoso de produção de cultura, embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo”, (BRASIL, 2013, p. 24), afirmamos com Moreira e Candau (2007) que toda a política curricular é uma política cultural. Logo,

¹ Professora de Educação Musical da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

² Bolsista do Projeto de Extensão Escuta: sonoridades poéticas em movimento. FACED/UFRGS.

as políticas curriculares não se resumem apenas às propostas e às práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento experimentados e reconstruídos em múltiplos espaços da sociedade. Assim, para além das instâncias governamentais, uma organização curricular sempre se refere a espaços de criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Nesse contexto, o grande avanço que a Educação Musical alcançou na implementação e cumprimento da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas quando conquista a regulamentação das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013) e assiste a sua homologação em maio de 2016 (BRASIL, 2016) vem confirmar o sistemático e contínuo interesse, estudo e investigação empreendidos nessa direção (QUEIROZ, 2012). Mesmo que diferentes espaços institucionalizados emergem como resistência criativa, estabelecendo tempos e espaços instituídos para a Educação Musical, ainda encontramos muitos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos sem este lugar assegurado. Por todo o Brasil, inúmeros professores e pesquisadores têm dedicado intenso e extenso trabalho para entrelaçar a Música na formação e nas práticas profissionais dos Pedagogos. Poderia citar, Leda Maffioletti (1998), Claudia Belloquio (2000; 2017), Jusamara Souza (2014), Sérgio Figueiredo (2011), Carlos Kater (2013) Marisa Fonterrada (2004), Luís Ricardo S. Queiroz (2012), entre tantos outros. Porém, todo esse empenho não parece suficiente para garantir que a habilitação dos professores unidocentes, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental experimenterem a Educação Musical em seu currículo.

A intensa pesquisa de Belloquio (2017) e seu grupo investigativo vem demonstrando a presença marginal da Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Os diferentes trabalhos desenvolvidos pelo Fapem (Grupo de Estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical-UFSM) têm contribuído para ampliar as problematizações a cerca da formação e das práticas do professor unidocente. O grupo define unidocência “como uma prática do professor de referência que desenvolve sua atividade profissional junto a crianças pequenas, potencializando com elas (...) as primeiras incursões sistematizadas de conceitos básicos dos componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (BELLOCHIO; DALLABRIDA; STREB, 2017, p. 171).

O presente projeto emerge do interesse acadêmico em aprofundar estudos na temática indicada. Com interlocução e parceria intrainstitucional e interinstitucional constituída na trajetória investigativa fundada, pretende contribuir para escutar e provocar outros percursos educativos para garantir e aperfeiçoar a Educação Musical no Curso de Graduação em Pedagogia. O objetivo da pesquisa é investigar a Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos presenciais. Segundo Gatti (2010; 2016; 2017), quando temos como foco de estudo a formação de professores, estamos nos envolvendo diretamente na discussão sobre as instituições de ensino superior, em especial as universidades, as condições institucionais dos cursos de formação docente e a legislação relativa a essa formação.

Ao pesquisar o currículo dos Cursos presenciais de Graduação em Pedagogia, Gatti e seu grupo de investigadores (2008, p. 453) constatam pequeno número de cursos que propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a formação de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais da Educação Básica. Suas pesquisas ainda demonstram que os currículos dos cursos de Graduação em Pedagogia caracterizam-se pelo caráter fragmentário de suas emendas, dispondo as disciplinas de forma dispersa, o que tem gerado um desequilíbrio na relação teoria e prática e reduzidas habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas e salas de aula. O foco da maioria das emendas estudadas por seu grupo investigativo se debruça nas refle-

xões que envolvem as interrogações sobre por que ensinar e registram de forma muito insipiente momentos de aprofundamento das questões “do *que* e *como* ensinar” (GATTI, 2010, p. 1371, nosso grifo).

A forte tradição disciplinar institucionalizada na formação de professores no Brasil têm contribuído para que entendamos a urgente necessidade de ampliar o pouco tempo curricular dedicado ao exercício do ofício docente. Isso porque

a racionalização de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional docente implica um espaço autônomo crescente de construção de estratégias onde o profissional tenha condições de confrontar-se com problemas complexos e variados impostos e expostos na escola; mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI; NUNES, 2009, p 453)

Vale destacar que o registro curricular de um Curso de Graduação em Pedagogia emerge conectado a uma rede de documentos e propósitos políticos e pedagógicos estabelecidos e articulados dinamicamente através dos diferentes setores responsáveis pela educação brasileira em nível nacional, estadual e regional (Conselho Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Regionais, Municipais, Base Comum Curricular Nacional, universidades, escolas, instituições educativas, entre outros). Esses documentos inscrevem as palavras tatuadas na organização curricular estabelecida para a formação de professores que inúmeras vezes se vêem amortecidas no discurso silencioso (FUCKS, 1991) do cotidiano escolar.

Tais marcas têm nos ensinado a dizer, mas também a compreender as coisas e a nos compreendermos de um modo particular. Ou,

essas palavras, e o modo de relacioná-las que temos apreendido, ao mesmo tempo em que apresentam um mundo, marcam um limite. Aprendemos que cada coisa tem um nome, inclusive, nós mesmos. Aprendemos a nomearmos de um jeito determinado, aprendemos a dizer quem somos e como somos. Aprendemos a ver o mundo a partir do que esses nomes nos permitem distinguir e temos dificuldade para ver aquilo que as palavras do nosso dicionário não mencionam. (OLARIETA, 2013, p. 20)

O que as propostas político pedagógicas dos Cursos de Graduação em Pedagogia afirmam nas palavras de seu dicionário, na organização definida em uma miríade de campos como os Planos de Ensino, as Súmulas de disciplinas, a Listagem de Objetivos, a Listagem de Atividades, as Bibliografias, as Atividades de Extensão, as condições institucionais, o planejamento de tempos e espaços físicos, os materiais disponibilizados aos estudantes? O quadro de professores? Como vinculam Música-Infância-Educação? Quais os conceitos de Música e Educação Musical vigentes? Será que a Música aparece como dimensão do corpo linguageiro ou como uma listagem de conteúdos predeterminados a cumprir em uma trajetória que encontra, nas teorias psicológicas do desenvolvimento biológico e cognitivo, a sustentação ou legitimação para a modelagem pedagógica das condutas sociais, relegando tanto o esforço quanto a astúcia do pensamento de adultos e crianças a planos de subalternidade nos processos de aprendizagem?

Portanto, em momento destacado no cenário universitário brasileiro em que assistimos a formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia na especificidade dos sistemas de educação locais, a presente investigação pretende ampliar a compreensão da complexidade da Pedagogia e dos desafios teóricos e práticos com que as instituições de ensino superior, em especial as universidades, se deparam para materializar a reforma dos Cursos de Graduação em Pedagogia na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã e democrática. Ao ter como foco investigativo a Educação Musical, preocupa-se

com a democratização do acesso desse conhecimento, empreendendo esforços para descrever seu conceito, limites e possibilidades na organização curricular da formação de professores.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

A história do Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil nasce enredada na multiplicidade de referenciais históricos e teóricos expressos politicamente para a formação de professores. Institucionalizado em 1939, o citado curso nasce para qualificar a formação cidadã do povo brasileiro (de acordo com a Constituição Federativa do Brasil e a Carta Magna da Educação Brasileira). Assim, a preocupação com a formação dos profissionais da educação vem sendo reafirmada como uma prioridade para as políticas públicas responsáveis.

Apesar da crescente desvalorização e da falta de condições necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho pelo poder público, as diferentes conquistas instauradas na formação dos Cursos de Graduação em Pedagogia acumulam uma história de luta, reivindicação, conflitos, dedicação e resistência desses profissionais exarados nos pareceres, resoluções e emendas empreendidos. Os inúmeros pontos de reflexão tomados ao longo da história da educação brasileira afirmam a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Em contraponto, a grande expansão desses cursos e a necessidade crescente de profissionais têm constituído grande desafio para as políticas públicas educacionais em toda a ampla extensão territorial de nosso país pelo destacado “bombeamento” das determinações internacionais (FERREIRA, 2006, p. 1343).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNPs) definem docência como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2005, p. 6)

Neste contexto, as destacadas investigações de Gatti (2017; 2010) ressaltam que, em sua essência, as DCNPs foram claramente definidas e oferecem possibilidade de adaptações criativas e integradoras para os sistemas de ensino. Sem negar os inúmeros desafios ainda vigentes, ou seja,

as políticas educacionais postas em ação; o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacionais, regionais e locais; os hábitos estruturados e a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares; a gestão das escolas, a formação dos gestores; a formação continuada dos professores; os planos de carreira e salário docentes da educação básica; a bagagem cultural dos professores; as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

a pesquisadora espera que as instituições tenham competência e vontade política para mudar a formação de professores. Para tanto, Gatti (2014) considera necessário ampliar e ressignificar o lugar das disciplinas relativas ao ofício docente que hoje representam apenas 0,6% desse conjunto. Isso porque se observou uma maior preocupação com a oferta de teorias políticas, sociológicas e psicológicas em detrimento de disciplinas práticas. Como afirma Gatti, “isso é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino” (GATTI, 2010, p. 1370).

Portanto, compreendo que a formação inicial docente pode oferecer

ao professor um cabedal de conhecimentos que lhe permita **ser criativo** – ou seja, construir a sua própria metodologia, lógica de método, fazer escolhas fundamentadas – no trabalho com seus alunos. Sem esses conhecimentos, ele não tem condição de desenvolver um trabalho com reflexão, de fato. E isso não acontece hoje na formação de professores em nenhuma circunstância: fornecer-lhe fundamentos e instrumentos para criar possibilidades de trabalho, de inovar. (GATTI, 2014, p. 255, grifo nosso)

Criativo porque produz gestos poéticos que enredam e veiculam modos de educar as crianças na contemporaneidade, que possibilitem operacionalizar a ação política e pedagógica com elas a partir de suas “gramáticas de mundo” (MELICH, 2012) e dos territórios de práticas sociais e culturais (CABANELLAS; ESLAVA; POLONIO, 2007) envolvidos na complexidade narrativa da singularidade infantil. Organizar um currículo que considere a Pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015). Um currículo que conjugue o poder inventivo da linguagem em sua potência transfigurada do humano posto pela descontinuidade temporal que habita as narrativas do devir linguageiro. Em sua potência poética, crianças e adultos podem experimentar e perseguir a ação para plasmar sentidos singulares no coletivo mundano. A Pedagogia como gesto poético movimenta, inova, intensifica, provoca essa tensão. Aproxima infância e imaginação poética, infância e corpo sensível, infância e experiência de entrar em linguagem (RICHTER; BERLE, 2015).

EDUCAÇÃO MUSICAL

Um levantamento histórico pode evidenciar um leque amplo de abordagens pedagógicas propostas para a Educação Musical nas DCNPs. No entanto, as conquistas significativas legalmente adquiridas em diferentes momentos históricos ainda não conseguem assegurar a obrigatoriedade de experiências musicais de qualidade para todo o cidadão brasileiro em sua formação. O estudo de Figueiredo (2011) constatou inclusive que as políticas públicas e as perspectivas pedagógicas evidenciadas na organização curricular estiveram dispostas dentro de concepções complementares ou contraditórias.

Compreendo que o cumprimento da Lei 11.769/2008 que definiu a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica depende da evolução dos debates da Educação como um todo, onde educadores, músicos e educadores musicais articulem possibilidades integradas para pensar o cotidiano coletivo da escola brasileira em sua complexidade e diversidade. Circundar, difundir e pesquisar as demarcações teórico-metodológicas garantidas e regulamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação (2011-2020) e suas metas-estratégias em diferentes níveis e modalidades de ensino emerge como proposta fundante que a Música, como um território dentro do continente da Educação, necessita se apropriar.

Como território limiar, a Música não apenas separa, mas permite transição e ressoa movimento para ampliar o ponto de escuta entre Educação e Infância (BENJAMIN, 1987). É um movimento que, sendo condição do fazer sonoro e musical, não separa os inúmeros projetos, propostas ou atividades que já existem dentro dos sistemas de ensino (Mais Educação, Projetos de Música Extra Classe, Oficinas de Música, Bandas Escolares, Musicoterapia, Orquestra na Escola, Rádio Escolar, Concertos Didáticos, PARFOR, PIBID, entre outros), mas busca espaço e tempo efetivo de aperfeiçoamento e qualificação pedagógica institucionalizada na grade curricular.

Sem pretender polarizar o discurso a ponto de esvaziá-lo, entendemos que torna-se indispensável compreender os entraves políticos e pedagógicos recorrentes para não cairmos na armadilha de perder nossas emergências limiars enfrentadas na contemporaneidade. Isso porque a formação docente recém inaugura cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música destituídos exclusivamente dos repertórios etnocêntricos (KATER, 2013). Outrossim, as práticas criativas na Educação Musical brasileira e sua aplicação em diferentes contextos educativos, cursos profissionalizantes e Superiores em Música ainda têm um índice pouco representativo de prática e atuação investigativa (FONTERRADA, 2015).

Portanto, a pesquisa pretende compor um diálogo para sublinhar a importância da Música como componente curricular obrigatório na Educação Básica a partir dela mesma, como parte de um projeto político pedagógico educativo que tem como objetivo ensinar a escutar e criar. Para tanto, a potente experiência da criação e imaginação sonora mostram-se ferramentas pedagógicas fundantes. Ao viver coletiva e cotidianamente a experiência de brincar com sons, os estudantes podem se apropriar do discurso sonoro. Tal gesto permite a libertação de fórmulas e fôrmas musicais estabelecidas para imprimir outros saberes e fazeres no cardápio sonoro escolar, expressando música para além do que temos conseguido ser; o que tem exigido intenso estudo e debate científico.

Se o barulhar é o princípio organizador da música nas culturas infantis, a renúncia à sua totalização e à unificação invade as rotinas escolares cotidianas para cifrar o singular. Essa individualidade híbrida inventa – no escape, no afastamento das coisas para fora de seu refúgio, do pôr-se ao avesso no barulhar – maneiras de soar indeterminadas e irrepetíveis (sem consciência) que não estão vinculadas estritamente ao *habitus bourdieuano*, mas antes e irreversivelmente a um itinerário coletivo e cotidiano, a um trajeto mobilizante no qual as crianças entendem que a música é um jogo sonoro de regras em movimento contínuo.

Logo, as crianças vivem a experiência de entrar em linguagem brincando. Bebês e crianças pequenas brincam com qualquer coisa em que possam colocar a mão ao desfrutar um tempo sem tempo, isto é, um tempo de descontinuidades. Quando questiono Pedro: quem te ensinou a tocar? Ele prontamente responde: “eu que me ensinei!” (PEREIRA, 2013). Repetidas vezes encontramos essa admiração quando manifestamos curiosidade pelo modo como as crianças inventam suas brincadeiras. Tal potência de produção de sentidos emerge como experiência do devir narrativo e por isso habitamos as dimensões da linguagem de muitos modos. Ao habitarmos a linguagem habitamos também a ação de educar. Marcamos nossa presença no mundo a partir da dimensão inventiva de produção de sentidos singulares no coletivo.

Narrar diz respeito à ação de refazer o mundo dado: rearranjando, recontando, refazendo; uma suspensão lúdica dos hábitos de linguagem instauradora de uma inteligibilidade porque, como afirma Huizinga (2004), diz respeito ao esforço – à tensão – da conquista de sentidos (a alegria e o divertimento). Aqui, infância é concebida como condição de experimentar provocações para entrar em linguagem. Para Agamben (2011, p. 23), “não nascemos com linguagem, nascemos com a capacidade de entrar em linguagem” e, por isso, há infância.

A educadora musical norte-americana Estelle Jorgensen se arrisca a definir Educação Musical como “uma colagem de crenças e práticas (...). Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados” (JORGENSEN, 1997, p. 66). A educadora nos alerta que compreender essa variedade de tipologias pedagógicas significa entender que pode haver inúmeras maneiras pelas quais a Educação Musical pode ser conduzida com integridade. Nesse sentido, Jorgensen (1997) afirma que a busca por uma única teoria e prática de ensino ou

aprendizagem musical aceita universalmente pode levar a uma compreensão limitada da Educação Musical. Tentando ampliar esse status quo, Green (2001) investigou as práticas de aprendizagem informal de músicos populares, descrevendo e registrando suas atitudes e valores. A pedagoga musical compreende que a educação musical formal pode explorar algumas possibilidades que essas práticas de aprendizagem informal articulam (GREEN, 2001).

Portanto, o conceito de Educação Musical tomado nessa investigação aproxima interrogações na especificidade da organização curricular requerida à educação das infâncias para focar sua dimensão linguageira. Nesse planejamento, a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que levem em consideração a criança autônoma, questionadora, inventiva e o currículo e a escola como espaços linguageiros de viver a experiência poético-sonora através de um processo de interação propositiva rompe com a visão adultocêntrica e didatizadora dos modelos tradicionais de Educação Musical que tem estabelecido de antemão passos a seguir na musicalização infantil. Assim, supõe compreender que cabe aos adultos acolherem que as crianças não explicam, não se apresentam, elas brincam, elas jogam, elas barulham. Para tanto, é urgente que a formação de professores unidocentes também tome decisões, enfrente os acasos e ensaie a experiência de brincar com sons.

NOTAS METODOLÓGICAS

O projeto “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar” se encontra em fase inicial de desenvolvimento e se estenderá no período de três anos dentro dos contornos científicos da pesquisa de campo. Dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa, a pesquisa de campo se constituirá da análise documental/bibliográfica e da participação dos sujeitos no Grupo de Discussão Operativo, aqui nomeado Ateliê Poético, para identificar e descrever o espaço institucionalizado à Educação Musical dos bancos escolares.

Até o presente momento, a pesquisa constatou que a experiência brincante com as dimensões da linguagem coloca a docência da infância diante da tarefa de constituir-se protagonista na produção linguageira de mundos ao inventar sentidos para a vida na convivência, habitando também a linguagem como modo de percorrer com as crianças outros sentidos que favorecem a confiança para tomar iniciativas na experiência errante de tatear o real. A circularidade entre prática e teoria – entre o que pensamos e como fazemos – marca uma assinatura nas interações propositivas do cotidiano para assumir, na convivência, o tempo e o espaço de constituir a especificidade da docência na Educação Infantil.

Dispor de um tempo curricular institucionalizado no Curso de Graduação em Pedagogia para adultos e crianças exercerem variações da sua potência poética linguageira, ressoa sentidos singulares que movimentam a Pedagogia com gesto poético de linguagem e o barulhar como a música da infância. Aprender a organizar, acompanhar, registrar e documentar o encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas nas interações do Ateliê Poético favorece o exercício de um fazer-pensar comprometido com propostas pedagógicas alicerçadas nas proposições dispostas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). Exercício docente que exige registros que permitam “deixar marcas, tecer memórias, fazer história” (OSTETTO, 2008, p. 8).

Por fim, após a coleta de dados, o Ateliê Poético se incorporará ao grupo investigativo constituído Música e Infância. O grupo será integrado por estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação, bolsistas universitários, licenciados e bacharéis em

Música, professores de Educação Musical e Educação Infantil com ou sem formação acadêmica completa e demais interessados. Assim, o Ateliê Poético se constituirá no espaço propositivo de ações de ensino e extensão do grupo investigativo Música e Infância institucionalizado à interlocução teórico-metodológica em torno dos processos de escuta e criação constituídos à Educação Musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. [2005] *Infancia e Historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. 5 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *A educação musical nas series iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo juntos às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOQUIO, Claudia Ribeiro (Org.). *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOQUIO; DALLABRIA; SPERB. Professores unidocentes e práticas escolares: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOQUIO, Claudia Ribeiro (Org.). *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, 3. Versão, Brasília, 6 de abril de 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acessado em 14 de abril de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 12/2013. Homologado em 6 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para orientação do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Acesso em: 18 set.2016.

CASTRO, M. de. A formação de professores gestores para os anos iniciais da Educação Básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. Ritmos Infantiles: tejidos de um paisaje interior. *Temas de Infancia*, 22. Editorial Octaedro: Barcelona, 2007.

FERREIRA, N. S. C. O. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. *Salto Para o Futuro*. Jun. 2011. Ano XXI Boletim 08 - Jun. 2011. MEC

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *Ciranda dos Sons: práticas criativas em Educação Musical*. São Paulo: UNESP (Editora da Universidade Estadual Paulista), 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GATTI, Bernadete. Entrevista Revista Educação. 11 de abril de 2017. Bernadete Gatti, presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, esclarece dúvidas sobre a reforma do ensino médio. Entrevista. *Políticas Públicas*, p. Edição 238, 13 de abril 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GATTI, Bernadete; SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 286-311. Abr/jun. 2016.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 set. 2016.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (Coord.) *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2008. (Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, 2). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

GREEN, L. *How popular musicians learn a way ahead for music education*. Brookfield: Ashgate, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JORGENSEN, E. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KATER, Carlos. *Musicantes e o Boi brasileiro, uma história com (a) música*. SP: Ed. Musa, 2013. (livro e CD)

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Camem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 111-122.

MELICH, Joan-Carles. *Filosofia de la finitude*. 3. ed. Barcelona: Herder, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antonio F. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.

OLARIETA, Beatriz. O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. *Childhood and Philosophy*. 9:11-23 (2013) Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/OLA-OSE>>. Acesso em 7 jan. 2017.

OSTETTO, Luciana. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2008.

PEREIRA, Maria Amélia. *Casa Redonda*: Centro de Estudos. São Paulo: Livre, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação Musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28. p. 35-46, 2012.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. A pedagogia como gesto poético. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP (Editora da Universidade Estadual Paulista), 1991.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 66).

SOUZA, Jusamara. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Comunicações Orais

Música e Educação

O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA VISTO POR MEIO DA GESTÃO DE SALA DE AULA

Phelipe Souza Henriques
phelipehenriques@hotmail.com

Resumo: O presente artigo possui a finalidade de refletir sobre os conceitos relativos ao ECIM – Ensino Coletivo de Instrumento Musical – aplicados ao ensino coletivo de música que os educadores musicais utilizam em seu ensino regular por meio de suas práticas pedagógicas. Para isso utilizamos autores que tratam de temas relacionados às relações sociais construídas em sala de aula mediante uma educação centrada no humano. Os conceitos propostos neste artigo se embasaram em estudos recentes na área da educação musical e buscam ampliar uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão além de construir novos horizontes no cotidiano da gestão de sala dos professores de música.

Palavras-chave: Ensino coletivo de música; Gestão de sala de aula; Dimensão humana.

INTRODUÇÃO

As ideias aqui propostas apresentam resultados de uma investigação em andamento com dados parciais de pressupostos teóricos epistemológicos (incluindo a visão de mundo do pesquisador) sobre o ensino coletivo de música.

Por meio do ensino coletivo de música especificado por Oliveira (2014), busco aqui formar ideias, sugestões e conceitos de como o professor pode gerir o seu grupo inserindo os elementos de práticas pedagógicas trabalhados ao longo deste artigo. Além de refletir sobre os diversos modos de lidar com as relações que são construídas não só em sala de aula mas também na escola como um todo. Essas práticas pedagógicas foram muito bem exemplificadas por Paulo Freire (1996) ao descrever sobre o inacabamento do ser humano, sobre a emancipação e autonomia desse ser que por intermédio do diálogo entre professor e aluno podem construir uma relação mais humanizada. Este conceito do ensino centrado no humano vem ganhando forte destaque pelos seguintes autores Morin (2011), Oliveira (2014).

Outros conceitos também ganham espaço e se destacam pelo fato de fazerem um paralelo com o ensino coletivo de música por meio da *gestão de sala de aula*, como por exemplo, a questão da rotina e a fluidez das atividades no momento em que o professor está atuando.

ELEMENTOS PEDAGÓGICOS INSERIDOS NO ENSINO COLETIVO MUSICAL

Cruvinel (2008) trabalha com o termo ECIM (ensino coletivo de instrumento de musical) e considera os seguintes elementos pedagógicos inseridos neste tipo de ensino: “maior estímulo e rendimento, aspecto lúdico, economia de esforço do professor, mudança de atitude do professor

e dos alunos, interação social e democratização do ensino musical e transformação social” (CRUVINEL, 2008, p. 74). Para um melhor entendimento dos conceitos apresentados adoto aqui o termo *ensino coletivo de música* voltado para o ensino regular de música. E deste modo, fazer uma reflexão ou um paralelo da *gestão de sala de aula* sobre este termo. Entendo que os elementos em questão possam conduzir o educador musical por uma prática pedagógica reflexiva e utilizados como uma ferramenta de *gestão de sala de aula*.

Na questão do *maior estímulo e rendimento* no contexto do ECIM, Cruvinel (2008) descreve que após pesquisas realizadas com educadores musicais pesquisados, o ensino coletivo passou a ser mais estimulante para os alunos iniciantes em instrumentos. Segundo a autora, isto foi notado porque o desenvolvimento dos alunos foi realizado em “poucos meses de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas utilizadas” (CRUVINEL, 2008, p. 74). Já no contexto da didática, Haydt (2006) afirma que manter a motivação dos alunos é essencial para que o aluno participe “ativamente do processo de ensino-aprendizagem, ele se concentra mais e aprende melhor, e, em geral, não apresenta problemas de disciplina” (HAYDT, 2006, p. 72). Apesar de inseridos em contextos diferentes, acredito que estimular a motivação dos estudantes possa contribuir para o rendimento das aulas. Assim, o aumento do rendimento deve ser uma consequência do trabalho em sala de aula.

A *interação social e a democratização do ensino musical* também influencia significativamente o ensino coletivo e o modo como o professor gerencia essas interações ou relações sociais segundo Tardif (2014) ajuda a “atingir determinados objetivos educacionais, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (p. 118).

Por isso, a *interação social* é aspecto fundamental no desenvolvimento do processo pedagógico coletivo. O aluno percebe que suas dificuldades não são exclusivas, sendo natural compartilhar experiências com os colegas. Na situação de grupo, não raro o aluno que aprende com facilidade ajuda o outro que está com dificuldade. Outro ponto de motivação é o sentimento de prazer e valorização que o aluno sente participando de uma Orquestra, Banda ou Coral, logo no início dos estudos. (CRUVINEL, 2008, p. 74-75)

À medida que a interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos é construída, acrescenta-se outro fator preponderante, a dimensão humana, que considero fundamental para o trabalho em sala de aula. Autores como Morin (2011), defendem uma educação do futuro centrado não no aluno ou no professor mas sim no humano. Além disso, Haydt (2006) diz que a escola como espaço de descobertas existenciais propicia um “intercâmbio de valores e princípios de vida” (p. 56). Assim é possível preencher as relações e ajudar nos processos do conhecimento, trocando experiências, opiniões e ideias. Com isto manifestam-se diferentes “formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas” (HAYDT, 2006, p. 57). Oliveira (2014) ao relatar sobre o ensino coletivo também menciona este fator em sua dissertação de mestrado *Por uma educação musical humanizadora*.

A humanização como vocação do *ser mais*, aquela que desperta o pronunciar da palavra do sujeito, gera convivência, gera construção coletiva de saberes, onde ouvir o outro de alguma forma transforma minha palavra a ser dita, tem como característica o proporcionar de experiências [...] Além da experiência e do

¹ Cabe ressaltar que muitos dos autores pesquisados trabalham o termo da *gestão de sala de aula* sob a ótica das questões disciplinares dos alunos. Inegavelmente esta é uma questão recorrente nas salas de aula, porém, tenho como intuito neste artigo não focar nestas questões, mas trazer sugestões para os educadores musicais. Em virtude disto, os autores também trazem essas sugestões como técnicas de gerenciamento de sala de aula. Entendo que essas técnicas podem ser muito úteis para os educadores musicais em momentos de maior estresse em sala de aula. Isto pode contribuir para uma maior fluidez e organização do trabalho do educador musical.

² Grifo do autor.

diálogo, que passa pela compreensão da linguagem, ao falarmos em humanização falamos em autonomia. Sujeitos autônomos pronunciam sua palavra, tomam decisões, ouvem, dialogam, constroem processos educativos, produzem cultura, transformam, buscam, humanizam-se. (OLIVEIRA, 2014, p. 34)

É neste lugar de trocas e principalmente do diálogo que se encontra o ensino coletivo de música e esta partilha com o outro “com aquele com quem se dialoga, ensina, aprende e toca” (OLIVEIRA, 2014, p. 49) que pode propiciar ao aluno a sua emancipação e autonomia no processo de ensino educacional. Como professor substituto do CAP-UFRJ³ de abril de 2015 a fevereiro de 2016, pude observar o quanto este lugar pode proporcionar uma participação mais ativa dos alunos tanto na sugestão de repertório quanto na elaboração e correção de arranjos para canto coral, aonde foram trabalhados com turmas do 1º ano do ensino médio.

Assim como a menor unidade do aprender é o grupo e suas individualidades que o formam, também no ensino coletivo de música o grupo é a menor unidade, seja no diálogo verbalmente construído e partilhado ou no tocar coletivo, no diálogo musical, onde cada integrante ao pronunciar seu instrumento que traz suas particularidades tão importantes para essa menor unidade de execução musical, o grupo. Nessa perspectiva, ao falarmos em ensino coletivo de música poderíamos falar em comunidades aprendentes, comunidades de produção musical, em ensino de música em comunidade e outros termos mais. Falamos de um ensino em que todos possuem participação ativa, aprendem, ensinam, num coletivo dependente e não individualizado. (OLIVEIRA, 2014, p. 49)

Para Freire (2011), o ensino coletivo deve englobar todos os alunos a fim de que o direcionamento individual seja inserindo por meio do grupo. “Para isso, é importante desenvolver atividades simultâneas, atribuindo aos alunos, conforme seu nível, papéis musicais diferenciados, buscando trazer a vivência musical individual para o contexto coletivo” (p. 4).

Portanto, estes conceitos levam ao que Cruvinel (2008) chamou de *democratização do ensino musical e a transformação social*. Pois segundo a autora, as “concepções filosóficas que permeiam a proposta metodológica as interações e as relações interpessoais devem levar o aluno ao desenvolvimento da autonomia, criatividade por meio da descoberta e senso crítico” (p. 75). Neste ponto, pode ser feito um paralelo com a questão da função que a música pode proporcionar aos alunos do ensino regular. É importante salientar que a função principal da música se encontra nos elementos primários que ela nos traz, o som. Os secundários, não menos importantes, vêm na sequência e complementam de forma indireta ao trabalho do educador musical.

Green (2012) descreve sobre os conceitos de significados inerentes e delineados. Destaco uma possível relação destes conceitos com a questão da função dos elementos primários e secundários que a música pode proporcionar. “Os significados inerentes aparentam conter as delineações, como se as delineações realmente residissem imutavelmente dentro da música. As delineações parecem ser imediatas” (p. 76), como algo imediato acredito que esta palavra agrega a função primárias da música, sendo a música por si só plena e primária por ela mesma – é importante ressaltar que esta é apenas uma ideia para ser aprofundada em um capítulo ou em um tópico maior, não é minha finalidade aqui me estender muito sobre este conceito, para mais detalhes vide o artigo

³ Colégio Aplicação da UFRJ é uma instituição Federal de ensino Fundamental e Médio ligado à UFRJ. Possui função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos institucionais de ensino, pesquisa e extensão. No campo da licenciatura, exerce estágio para a formação de professores na rede básica de ensino. Nas últimas três décadas, o CAP agregou ao seu projeto político-pedagógico os projetos de pesquisa e extensão que têm como objetivos a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e, sobretudo, formação de professores. Os projetos contam com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, de Extensão e de Iniciação Artística e Cultural, sob a orientação do corpo docente.

no referencial teórico. Na citação a seguir de Cruvinel (2008), seguem alguns exemplos que considero como funções secundárias da música além de descrever sobre os benefícios que o ensino coletivo pode gerar ao educando.

O ensino coletivo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, autoestima, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, auxiliando não só o desenvolvimento da personalidade do educando, bem como, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo, (CRUVINEL, 2008, p. 75)

O *aspecto lúdico* é outro ponto que proponho como essencial para o ensino coletivo de música. Pois “se torna uma poderosa força, auxiliando para que o aprendizado se torne estimulante. No processo de ensino-aprendizagem coletivo, o professor poderá utilizar variadas técnicas de integração grupal, contribuindo para a motivação dos alunos” (CRUVINEL, 2008, p. 74). As técnicas e os recursos das quais a autora descreve se encaixa no conceito de *gestão de sala de aula*. Snyder (1998, p. 30) destaca alguns exemplos que auxiliam o educador musical ao estabelecer regras de sala de aula desde o primeiro dia de aula; ser consistente nas atividades aplicadas e segui-las por meio das regras; criar rotinas abertas para os estudantes; estimular atividades que permitam o máximo de tempo nas tarefas com os alunos; manter o contato no olho; usar sinais verbais e não-verbais para readquirir a atenção dos estudantes; parar os alunos disruptivos que estão atrapalhando a aula – antes da bagunça aumentar.

Freire (2011) no projeto de ensino coletivo de instrumento da Escola de Música de Mangueiros EMM cita outros elementos dos quais são importantes principalmente do ponto de vista musical, como por exemplo, a seleção do repertório a partir das sugestões dos alunos e a elaboração de arranjos que incentivem a prática coletiva. Na educação musical muitos professores já adotam estas formas de condução para suas aulas nas escolas regulares de ensino.

Antes da escolha do repertório a ser trabalhado, na primeira aula do bimestre, o professor lembrou aos alunos alguns princípios da prática de conjunto, eleitos pela própria turma: coletividade, participação, diversidade e diversão. Após esse momento, os alunos escolheram, primeiramente, gêneros/estilos musicais que gostariam de tocar, selecionando dois ou três. Havia um acordo prévio: alunos e professor trazem exemplos musicais para apreciação em aula. Inicialmente, os alunos pouco participavam. Posteriormente, passaram a escolher somente aquilo que já gostavam de ouvir no seu cotidiano, sem pensar no desafio musical que cada música poderia trazer. Percebemos, posteriormente, que os alunos se tornam mais preocupados em trazer músicas que tenham elementos mais desafiadores, avaliando, inclusive, se podem englobar diferentes instrumentos, para atender à turma como um todo. (FREIRE, 2011, p. 7)

Esta citação mostra na prática a importância de estabelecer combinados e regras previamente com os alunos não só por questões disciplinares, mas principalmente, musicais quando Freire (2011) relata os princípios da prática de conjunto que é eleito pelos próprios alunos. Para Haydt (2006), “é importante discutir cada regra com a classe, para que os alunos possam entender por que algumas exigências precisam ser feitas” (p. 71). Durante este processo o professor pede para os alunos darem sugestões, frisando que o grupo precisa respeitar o que for estabelecido de comum acordo.

Dentre os dez aspectos pedagógicos sugeridos por Cruvinel (2008) para o ensino coletivo de instrumento musical, destaco duas possibilidades como ferramenta de utilização no conceito de *gestão de sala de aula*. A primeira é o *ensino coletivo homogêneo ou heterogêneo* que possibilita ao professor a opção de trabalhar somente com um tipo de instrumento para a turma toda, ou seja, um trabalho homogêneo ou diversificar o timbre e o tipo de instrumento que deseja utilizar

com a opção heterogênea. Isto implica diretamente no modo como o professor gerenciará o seu planejamento, métodos e recursos em sala de aula. Assim, “é necessário que na sistematização metodológica sejam observados os elementos comuns aos instrumentos, possibilitando a criação de estudos técnicos e arranjos musicais possíveis de serem aplicados aos instrumentos simultaneamente” (CRUVINEL, 2008, p. 75).

A segunda possibilidade que destaco é a *estrutura da aula* dividindo-a em diversos momentos que torna possível ao professor criar uma rotina para suas aulas. É importante destacar que o conceito de rotina não deve ser concebido como algo engessado, mas sim como algo que possibilite ao professor ter uma maior segurança na sua atuação em sala de aula. Para isto busquei em Perrenoud (2002) e Tardif (2014) como referencial teórico para tratar deste assunto.

Aponto ainda que em uma aula de música quando o professor escolhe dar novas atividades, pode haver casos com os quais ainda não tenha o completo controle e domínio, não tê-la colocado em prática em nenhuma turma anteriormente, não estar totalmente com uma música decorada e interiorizada. Este processo é importante pois é na prática que essas novas vivências serão incorporadas ao vocabulário. Portanto, cria-se um maior repertório e com as repetições se tornam seguras.

Parto do princípio que a rotina se torne um processo de aumento de vocabulário para o educador musical, para que a cada novo momento criado seja acrescentado uma forma variada de estruturar sua aula. Cruvinel (2008), descreve que esses momentos podem ser divididos em *momento inicial*, “organização da sala, disposição das cadeiras e estantes de música, afinação dos instrumentos e ambientação dos alunos” (p. 77). Estabelecer ideias iniciais que possam ser modificadas ao longo das aulas, é um modo de criar um planejamento aberto. Podendo, então, inserir determinadas canções que sejam utilizadas para a abertura da aula; *momento revisão*, para relembrar conteúdos de aulas passadas; *momento conteúdo novo*, trabalhando-se novas atividades, temáticas e recursos que eventualmente o professor deseje testar; *momento finalizador*, “finalização da intervenção-aula, com a antecipação do conteúdo programado para a próxima aula: executando ou apenas explanando oralmente a programação a ser desenvolvida no próximo encontro” (p. 77).

Eventualmente, ocorre ainda o *momento relaxamento*,⁴ que é caracterizado pela prática de exercícios com objetivos de aliviar as tensões extras dos sujeitos dos grupos, trabalhando o alongamento muscular e as articulações de todo o corpo. Neste momento trabalha-se a consciência corporal, além da sensibilização geral direcionando a sua atenção para si (autoconhecimento), o que pode trazer maior foco de concentração e a consequente melhora no rendimento que por sua vez, acarreta a melhora da autoestima e do clima social da aula. Geralmente, os finais de semestres são marcados pelo *momento ensaio*, com o objetivo de preparar os alunos para os recitais finais, com ênfase no repertório. (CRUVINEL, 2008, p. 77)

Para que esses momentos possam ter sentido é necessário que o professor tenha consciência de como as atividades possam fluir sem que se tornem momentos estagnados sem conexão. Conceitos relativos à fluidez se destacam ao citar Deleuze & Guattari (2015), como por exemplo, *conexões*, *heterogeneidade*, *multiplicidade*, *ruptura assignificante*, *cartografia* e *decalcomania*. Além da questão da fluidez, esses conceitos inseridos no ensino coletivo musical são relevantes para se pensar em um professor que possa fazer diversas *conexões* com seus alunos por meio da música e das *relações sociais*, *cartografar* o melhor momento de mudar o rumo da aula e aproveitar aquilo que o aluno traz para a sua aula, trabalhar a *heterogeneidade* musical dos alunos quando dão sugestão para o repertório a ser trabalhado. Essas são algumas sugestões de um ambiente *dester-*

⁴ Grifo do autor.

ritorializado pensando em uma educação menor⁵, cujo enraizamento não exista, fugindo de uma estagnação constante que ainda persiste no sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo busquei trabalhar conceitos que tratassem o ensino coletivo musical voltado para o ensino regular. O termo ECIM (ensino coletivo de instrumento musical) possui um contexto diferenciado de utilização. De um modo geral, o ECIM propõe um ensino musical levando-se em conta a intenção de ensinar um instrumento musical específico trabalhando a técnica, a postura, a leitura musical tradicional e o solfejo. Assim, entendo que este pode não refletir a realidade vivida por educadores musicais no ensino regular, se tornando inviável. Porém alguns conceitos retirados do ECIM são de fundamental importância, como por exemplo: *as relações sociais, a estrutura da aula, o planejamento flexível, a democratização do repertório, a humanização e o aspecto lúdico*. Estes elementos também podem ser utilizados como parâmetros para uma *gestão da sala de aula* do educador musical para que o mesmo possa avaliar e refletir sobre o ensino-aprendizagem de seus alunos e seu próprio trabalho em sala de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUVINEL, Flávia Maria. *O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica*, p. 71-79, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução: Cíntia Vieira da Silva; revisão e tradução Luiz B. L. Orlandi. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Vanda Bellard. *Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos*. ABEM, 2011.

_____. *Ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos*. ABEM, 2011.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

5 A educação menor é algo essencialmente voltado para o coletivo, assim como a educação musical que em sua totalidade de atividades aplicadas têm um foco na coletividade e o professor deve administrar politicamente os conflitos durante qualquer interrupção por parte dos alunos. O termo educação menor é trabalhado pela educadora musical Teca Alencar de Brito e está ligado a Literatura menor, conceito estabelecido por Deleuze & Guattari, que o retrata com três características principais que seriam as seguintes: Uma língua minoritária que longe de um sistema maior se destaca com mais qualidade “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que, nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização” (Deleuze, Guattari, 2015, pg.35). A segunda é o valor político e a terceira o coletivo.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. *Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: UFS-CAR, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA VIVAS, Vinícius de. *O Ensino de acompanhamentos harmônicos através do Ukulele: um estudo de caso em turmas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. ANAIS DO III SIMPOM 2014 – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA.

Comunicações Orais

Música e Educação

O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DE GOIÂNIA NO ANO DE 2016

Luziene Ferreira de Sousa (IFG)
*luzienelu@yahoo.com.br*Fábio Amaral da Silva Sá (SEDUCE-GO)
amaralmusic@gmail.com

Resumo: Neste trabalho apresenta-se os resultados de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação que foi desenvolvida com o objetivo de analisar como o Ensino Coletivo de Violão (ECV) está sendo realizado nas escolas estaduais de educação básica da rede pública da cidade de Goiânia. Utilizou-se a abordagem qualitativa (QUEIROZ, 2006) e como procedimento de coleta de dados foi aplicado um questionário com os professores de ECV da rede estadual. Constatou-se que nas escolas da rede estadual de educação do estado de Goiás na cidade de Goiânia, o ECV já está presente em 24 unidades escolares. A pesquisa se enquadra no nível exploratório e permitiu: 1) ter uma visão da situação profissional dos professores na rede; 2) constatar que quase todos os professores que trabalham com ECV possuem licenciatura plena em música; 3) perceber que diferentes materiais didáticos publicados para outras modalidades de ensino são utilizados e adaptados nas aulas de ECV; 4) identificar a utilização de um repertório musical variado; 5) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores; 6) perceber que existem vários pontos positivos alcançados com essa modalidade de ensino, que ultrapassam a formação musical.

Palavras-chave: Ensino Coletivo de Violão; Educação Básica; Goiânia.

INTRODUÇÃO

O ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) é uma modalidade de ensino que se tornou realidade na pedagogia de diferentes instrumentos musicais nas últimas décadas no Brasil (SILVA SÁ, 2016). Constata-se que diferentes autores tem se dedicado ao estudo e a pesquisa da temática como: Barbosa (1996), Braga (2009), Cruvinel (2005), Galindo (2000), Leme (2012), Montandon (1992) Oliveira (1998) e Tourinho (2002, 2014).

Na cidade de Goiânia, constata-se que um dos instrumentos que vem ganhando espaço nas escolas estaduais de educação básica por meio dessa pedagogia de ensino é o violão (SILVA SÁ, 2016).

Neste trabalho, apresenta-se os resultados de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação, que teve como objetivo compreender a prática do ensino coletivo de violão (ECV) nas escolas estaduais de educação básica da rede pública da cidade de Goiânia no ano de 2016.

Algumas questões surgiram na tentativa de responder a esse objetivo: quais e quantas escolas da rede estadual de educação básica na cidade de Goiânia oferecem aulas coletivas de violão? Qual o perfil dos professores que estão ministrando essas aulas? Como essas aulas estão sendo ministradas? Quais os materiais didáticos que os professores estão utilizando? Quais os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores que trabalham com essa modalidade de ensino na rede pública estadual?

Deste modo, acreditamos que compreender a realidade atual das experiências de ECV que estão sendo realizadas nas escolas públicas na cidade de Goiânia, conhecendo as experiências bem-sucedidas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham com essa modalidade de ensino, possam colaborar para pensar estratégias que possibilitem melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem por meio do ECV.

METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

A pesquisa se enquadra no nível exploratório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), buscando proporcionar visão geral da situação atual de como estão sendo realizadas as aulas coletivas de violão nas escolas públicas estaduais de educação básica na cidade de Goiânia. Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, “[...] que busca compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto.” (QUEIROZ, 2006, p. 92).

Quanto aos procedimentos de coletas de dados, foi construído um questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003). O questionário foi construído objetivando conhecer e compreender: o perfil dos professores que trabalham com ECV nas escolas públicas estaduais de educação básica em Goiânia; os materiais didáticos que estão sendo utilizados pelos professores de ECV; o tipo de formação instrumental dos arranjos; os estilos musicais mais utilizados nas aulas; os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas de ensino; os pontos positivos do ECV identificados pelos próprios professores.

O questionário contém 20 questões e foi aplicado via *internet* (<http://docs.google.com>).

O nome e o contato de todos os professores que trabalham com o ECV na rede estadual na cidade de Goiânia, bem como o nome de todas as unidades escolares que possuem aulas coletivas de violão foram obtidos juntamente ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte¹. Segundo as informações fornecidas pelo Ciranda da Arte, no ano de 2016, 22 professores ministravam aulas de ECV em um total de 24 unidades escolares da rede estadual que ofereciam essa modalidade de ensino musical na cidade de Goiânia (*vide* Quadro 2, abaixo).

Quadro 1: Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino da cidade de Goiânia que possuíam ECV no ano de 2016

Quantidade	Unidade Escolar	Modalidade
1	Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva	Projeto de Violão
2	Colégio Estadual Assis Chateaubriand	Projeto de Violão
3	Colégio Estadual Bandeirantes	Projeto de Violão
4	Colégio Estadual Prof. Lousinha Carvalho	Projeto de Violão
5	Colégio Estadual Deputado José de Assis	Projeto de Violão
6	Colégio Estadual Dom Abel - SU - EETI	Eletiva de Violão
7	Colégio Estadual Dom Fernando I	Projeto de Violão

¹ O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é uma instituição vinculado Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, que tem por objetivo fazer a formação continuada dos professores de arte e o acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas unidades escolares.

Quantidade	Unidade Escolar	Modalidade
8	Colégio Estadual Edmundo Pinheiro de Abreu	Projeto de Violão
9	Colégio Estadual Eunice Weaver	Projeto de Violão
10	Colégio Estadual Francisco Maria Dantas EETI	Eletivas de Violão
11	Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus - EETI	Eletivas de Violão
12	Colégio Estadual Jardim América	Projeto de Violão
13	Colégio Estadual João Bênnio	Projeto de Violão
14	Colégio Estadual Murilo Braga	Projeto de Violão
15	Colégio Estadual Parque Santa Cruz	Projeto de Violão
16	Colégio Estadual Pol. Prof. Goiany Prates	Projeto de Violão
17	Colégio Estadual Pol. Tributário Henrique Silva	Projeto de Violão
18	Colégio Estadual Joaquim Carvalho Ferreira	Projeto de Violão
19	Colégio Estadual Robinho Martins Azevedo	Projeto de Violão
20	Colégio Estadual Sebastião França – EETI	Projeto de Violão
21	Colégio Estadual Senador Teotônio Vilela	Projeto de Violão
22	Colégio Estadual Vandy de Castro – EETI	Projeto de Violão
23	Colégio Estadual Verany Machado de Oliveira	Projeto de Violão
24	Colégio Estadual Wilmar Gonçalves da Silva	Tem Projeto de Violão

Fonte: Elaborada pelo autor.

O questionário foi aplicado no período de 04 de fevereiro de 2017 a 18 de março de 2017, obtendo respostas de 13 professores². A partir das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário, foram construídas as categorias de análise. As respostas foram classificadas nas categorias, objetivando uma melhor compreensão de como estão ocorrendo as aulas de ECV nas escolas estaduais de educação básica na cidade de Goiânia.

Análise e discussão dos dados

Com objetivo de compreender como o ensino coletivo de violão está sendo realizado nas escolas estaduais, foram criadas seis categorias de análise, com o propósito de possibilitar a organização, a análise e a discussão dos dados:

- 1) Dados pessoais e vínculo institucional - objetivando conhecer o perfil dos professores e o vínculo profissional com rede estadual de ensino;
- 2) Formação Acadêmica - objetivando conhecer a formação e qualificação dos professores que trabalham com ECV nas escolas;

² Apesar de várias tentativas por parte da pesquisadora, conseguiu-se que apenas 60,2 % dos 22 professores respondessem o questionário de forma integral. Quatro professores começaram a responder o questionário online, mas não finalizaram. Como esses quatro professores não responderam todo o questionário, e suas respostas estavam incompletas, as mesmas foram descartadas. Alguns professores que trabalharam com ECV na rede em 2016, não foram encontrados para responder o questionário no início de 2017, pois tiveram seus contratos cancelados no final de 2016.

- 3) Material Didático - objetivando identificar quais os materiais didáticos mais utilizados pelos professores nas aulas de ECV;
- 4) Repertório Musical - objetivando saber o tipo de formação instrumental e os estilos musicais mais utilizados nas aulas de ECV;
- 5) Desafios do ECV - objetivando detectar os principais desafios que o professor enfrenta ao trabalhar com essa modalidade de ensino;
- 6) Vantagens do ECV - objetivando identificar os pontos positivos relatados pelos professores que trabalham com essa modalidade de ensino.

Das 20 questões aplicadas no questionário, dezoito foram realizadas de forma objetiva, e apenas duas de forma discursiva.

DADOS PESSOAIS E VÍNCULO INSTITUCIONAL

Considera-se que conhecer o perfil do professor contribui para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem sua prática docente. Os dados revelaram que dos 13 professores que responderam o questionário, dez são do sexo masculino e apenas três do sexo feminino e que a idade dos docentes varia entre 24 e 59 anos.

Dos professores que trabalham com ECV nas escolas, constatou-se que 61,5% são profissionais concursados ocupando cargos efetivos na rede estadual de ensino. Mesmo a maioria dos professores de ECV serem concursados, considera-se alta a porcentagem de professores que ocupam cargos temporários na rede, com um total de 38,5%. Esses professores possuem um vínculo empregatício precário e recebem uma remuneração salarial inferior em relação aos efetivos, o que pode interferir diretamente na qualidade das aulas que são ministradas.

Em relação as disciplinas ministradas pelos professores nas unidades escolares, as respostas revelaram que 53,8% dos professores trabalham com ECV e ao mesmo tempo ministram aulas de música em sala de aula (*vide* Gráfico 1, abaixo).

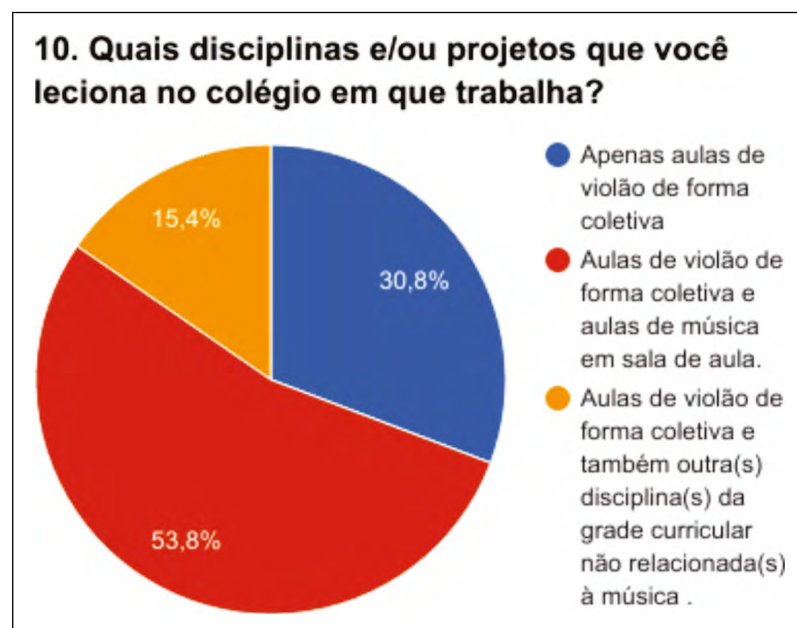


Gráfico 1: Percentual do tipo de disciplinas que os professores lecionam na rede estadual de ensino

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse dado é importante por revelar que os conteúdos musicais estão sendo contemplados nas escolas estaduais de diferentes formas, tanto por projetos de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, como também com aulas de música dentro da grade curricular como disciplina.

Os dados revelam ainda que 30,8% dos professores trabalham somente com aulas coletivas de violão, o que pode ser um ponto positivo, por permitir que o professor desenvolva uma maior experiência e habilidade profissional nessa modalidade de ensino. No entanto, o fato de 15,4% dos professores responderem que ministram aulas na rede estadual de outra(s) disciplina(s) da grade curricular não relacionada(s) à música, torna-se um dado preocupante, mostrando desvio de função, em que o professor passa a ministrar aula em uma área do conhecimento que não diz respeito a sua formação acadêmica.

Em relação as fases de ensino que os professores atuam na rede estadual, as respostas revelaram que 92,3 % dos professores trabalham no ensino fundamental e que 38,5 % dos professores atuam no Ensino Médio. Importante citar que alguns professores atuam tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

A formação do professor é um ato contínuo, passando pela formação básica, a formação acadêmica e perdurando por toda sua carreira docente (BEZERRA, 2014). Em relação a formação acadêmica, constatou-se que 84,6 % dos professores possui curso superior completo e com formação específica na área de Licenciatura em Educação Musical/Licenciatura em Música. Importante ressaltar que apenas um professor ainda não concluiu a graduação na área de música e um não possui nenhuma formação acadêmica.

Se por um lado é pertinente perceber que a quase totalidade dos professores de ECV possuem formação superior com licenciatura plena na área de música, como prevê a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), por outro lado é preocupante constatar que um dos professores que atuam nas aulas coletivas de violão na rede estadual, nem sequer iniciou o seu processo de formação acadêmica. A formação acadêmica de um professor, seja qual for a área de atuação, é a formação mínima para que o profissional exerça sua profissão com qualidade.

Foi possível perceber que a maioria dos professores continuam buscando adquirir novos conhecimentos após a conclusão da graduação. Os dados revelaram que mais de 60% dos professores já realizaram pelo menos um curso de Pós-Graduação e mais de 70% já realizaram ao menos um curso sobre ECV.

Os dados acima nos mostram que o perfil da maioria dos professores que trabalham rede, são professores que não estão parados no tempo, e sim profissionais que estão em busca do seu aprimoramento profissional, se mostrando professores ativos e com uma formação mais ampla, características fundamentais para quem trabalha com essa modalidade de ensino, como acredita Cruvinel (2005). Desse modo, a participação em minicursos, eventos científicos e culturais, bem como cursar uma pós-graduação, se tornam práticas essenciais para uma formação continuada do professor.

Importante observar que 30,8 % dos professores que trabalham com ECV, não tem o violão como seu principal instrumento musical de estudo. Esse pode ser um dado preocupante, por acreditar que o conhecimento e domínio técnico do instrumento para o qual o professor se propõe ensinar é fator decisivo para que o processo de ensino aprendizagem aconteça com êxito.

Tourinho (2014, p. 157), afirma que “o professor, para dar aulas de instrumento de forma coletiva, deve estar consciente de alguns fatores essenciais para poder conduzir suas classes”. E com certeza o domínio técnico do instrumento é um desses fatores.

Constatou-se que a maioria dos professores trabalham há mais de cinco anos com essa modalidade de ensino na rede, revelando profissionais com uma certa experiência de ensino com a proposta de ECV (*vide* Gráfico 2, abaixo).

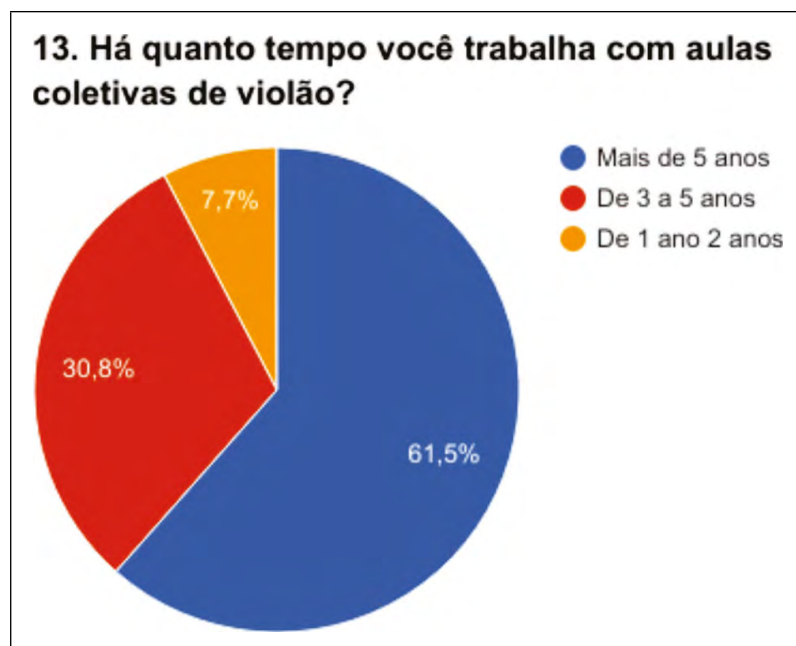


Gráfico 2: Tempo de atuação profissional com aulas coletivas de violão

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esses dados revelam ainda que a bastante tempo o ECV está presente nas escolas de educação básica da rede pública na cidade de Goiânia. Silva Sá (2016) relata que a primeiro projeto de ECV na Rede Estadual do Estado de Goiás foi implementado no ano de 2005.

MATERIAL DIDÁTICO

Constatou-se que os professores utilizam diferentes tipos de leitura musical nas aulas coletivas de violão. Os dados revelam que 100% dos professores contemplam a utilização da cifra em suas aulas. Já 76,9% dos professores responderam que utilizam a leitura musical por meio da partitura. Esse dado é importante, pois revela que existe um processo de musicalização por meio da leitura musical nas aulas coletivas de violão nas escolas de educação básica. Também é importante ressaltar que 30,8% dos professores relataram também utilizar leituras alternativas em suas aulas coletivas de violão.

Em relação aos tipos de materiais didáticos que são utilizados nas aulas de ECV, as respostas dos professores revelam que os materiais didáticos mais utilizados são: violão, partitura, cifra, estante para partitura e recursos audiovisuais. Constatou-se que algumas escolas estaduais contam com a média de 10 violões e algumas estantes para partitura e apoio ergométrico. Mas a quantidade de violões, não é o suficiente para atender o número de alunos que estão nas escolas.

Foi possível identificar quais os métodos e/ou apostilas didáticas que os professores de ECV estão utilizando como material de apoio pedagógico em suas aulas (*vide* Quadro 2, abaixo).

Quadro 2: Lista de apostilas e/ou métodos de violão mais utilizados pelos professores nas aulas coletivas de violão

Qtd. De Prof.	Lista de Apostilas/Métodos de Violão
04	O Melhor do Violão Popular (Fábio Amaral da Silva Sá)
02	Orquestra de Violões Vol I, II e III (Claudio Weizmann)
02	Iniciação ao violão - volume 1 (Henrique Pinto)
02	Metodologia própria, entre outros.
01	Na ponta dos dedos (Marcelo Brazil)
01	Técnicas de mão Esquerda, Direita Arpejos e Escalas (Abel Carllevaro)
01	Aleatória retirados da internet.
01	Monografia de Conclusão de Curso de Ed. Musical e Licenciatura
01	Método (Professor Levi Teixeira)
01	Ensino coletivo e individual para iniciantes e avançados - Centro Universitário Claretiano (Willson Ditrick, Mariana Galon e Cecilia Cesca)
01	Apostila para alunos mais avançados (Almir Chediak)
01	Sequência, Apostilas de aulas de violão (Paulinho Nogueira)

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com as respostas, detectamos que a maioria dos professores utilizam materiais que inicialmente não foram pensados e elaborados para aulas coletivas de violão, mas sim, para aulas tutorias de violão ou para desenvolvimento da técnica violonística. Esses dados reforçam os dados de uma pesquisa que mostra que ainda há poucos materiais didáticos publicados no Brasil direcionados ao ECV (SILVA SÁ; LEÃO, 2015).

REPERTÓRIO MUSICAL

Em relação ao repertório, os dados revelam que é amplo os estilos musicais utilizados nas aulas coletivas de violão, passando pelo repertório erudito, popular, regional, internacional e até mesmo música religiosa. (*vide* Gráfico 3, página seguinte).

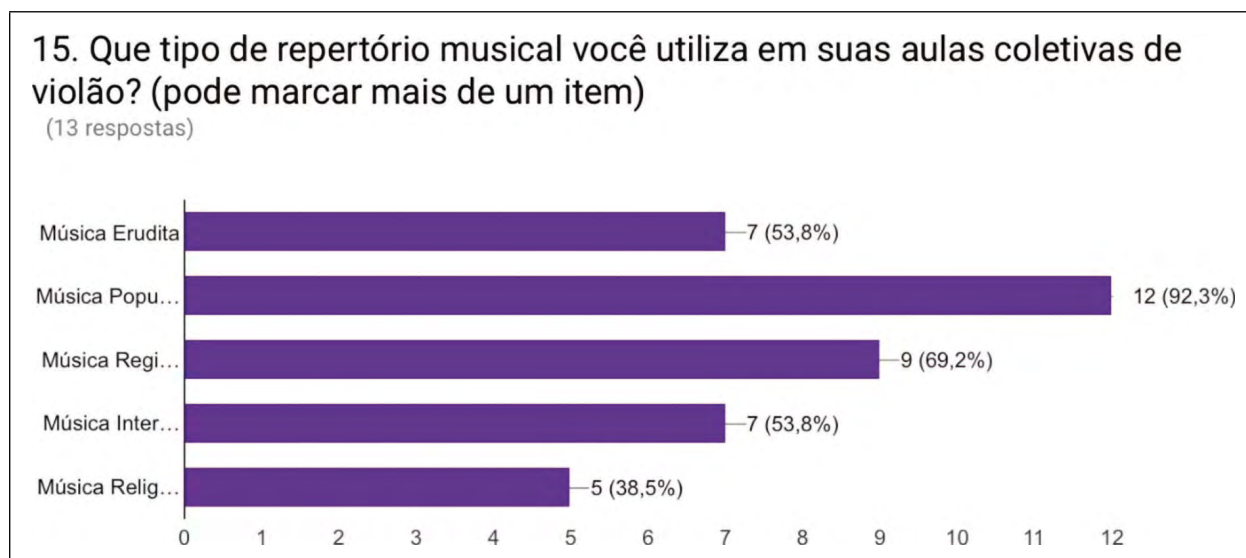


Gráfico 3: Tipo de repertório musical mais utilizado nas aulas coletivas de violão - 2

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como acredita Braga & Tourinho (2013) o repertório musical utilizado nas aulas coletivas de violão, é fator que tem grande influência no nível de motivação dos alunos para o estudo do violão. Silva Sá (2016) também corrobora do mesmo pensamento, pois a partir da sua experiência docente como professo de ECV, percebeu

[...] que para haver um maior interesse e dedicação dos alunos aos estudos, a escolha do repertório musical como parte integrante da construção do currículo escolar, deve considerar tanto o desenvolvimento das habilidades técnicas a serem desenvolvidas no instrumento, como os diferentes estilos musicais que fazem parte das suas vivências musicais. (SILVA SÁ, 2016, p. 18)

Assim, constatar um repertório amplo e variado, sendo trabalhado nas aulas coletivas de violão, se torna um dado positivo, por perceber que os professores estão contemplando as orientações dos PCN, para que os educandos conheçam e apreciem músicas de diferentes estilos e períodos históricos, sem deixar de contemplar as músicas que fazem parte do meio sociocultural dos alunos (BRASIL, 2000).

Constatamos que a maiorias dos professores trabalham o repertório tanto com arranjos instrumentais com divisão de vozes, como também com execução em Uníssono (melodias e/ou acompanhamento de cifra).

A partir desses dados, constatamos que o trabalho em equipe nas aulas coletivas de violão é uma atividade constante, em que os alunos executam diferentes tipos de formação instrumental. Essa interação constante e trabalho em equipe favorece a cooperação. Esse clima de trabalho em equipe e interação entre os alunos é para Cruvinel (2005) uma das vantagens da proposta de ECIM.

Desafios do ECV

Nas respostas do questionário, foi possível identificar os principais desafios enfrentados pelos professores de ECV na rede estadual. A indisciplina, a falta de recursos materiais e a falta

de apoio institucional, foram os desafios mais citados por (38,5 %) dos professores. Preocupante observar que 23,1 % dos professores responderam que o desinteresse e a evasão são um dos desafios enfrentados por eles em sala de aula. Sobre a evasão, Silva Sá (2012, 2016) constata a partir da sua experiência ministrando aulas coletivas de violão, em escolas de educação básica desde 2005, que os principais motivos que causam a evasão nos em projetos de ECV, quando funcionam no horário de contraturno escolar, é a inserção dos alunos no mercado de trabalho, tanto pelo fato de conseguir o primeiro emprego ou à participação em cursos profissionalizantes.

Vantagens do ECV

Nas respostas do questionário, os professores puderam responder de forma aberta quais os pontos positivos do ECV a partir da sua própria experiência docente. Vários pontos positivos da proposta de ECV foram mencionados, como: cooperação, socialização, senso crítico, autonomia, concentração, autodisciplina, criatividade, sensibilidade, trabalho em equipe, solidariedade, interação, entre outros.

Segundo Cruvinel (2005) existem várias vantagens ao se trabalhar a iniciação musical/instrumental por meio do ECIM, como: interação entre os alunos, desenvolvimento do repertório, afinação do grupo, desenvolvimento do ouvido harmônico, economia do tempo, baixa desistência, melhora na autoestima, estímulo e disciplina, cooperação e desenvolvimento da inibição.

Esses pontos aqui listados pelos professores, vem ao encontro com as vantagens de se trabalhar o ECV nas escolas públicas estaduais, como agente transformador do aluno, tendo o professor como facilitador dessa atividade (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo, traçar um perfil dos professores e levantar informações que ajudem a conceber um panorama do ECV nas escolas públicas estaduais de educação básica na cidade de Goiânia.

Através do questionário aplicado com os professores, tivemos uma visão geral da situação atual de como essa modalidade de ensino está sendo desenvolvida nas escolas.

A pesquisa foi no nível exploratório, e permitiu: 1) ter uma visão da situação profissional dos professores na rede, e constatar que a maioria são professores efetivos; 2) constatar que quase todos os professores que trabalham com ECV possuem licenciatura plena em música; 3) perceber que diferentes materiais didáticos publicados para outras modalidades de ensino são utilizados e adaptados nas aulas de ECV; 4) identificar que um repertório musical variado com diferentes formas de arranjos são utilizados nas aulas; 5) perceber que os principais desafios enfrentados pelos professores, que trabalham com ECV, diz respeito a falta de recursos materiais e a falta de apoio institucional; 6) perceber que existem vários pontos positivos alcançados com essa modalidade de ensino, que ultrapassam a formação musical como: cooperação, disciplina, socialização e desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Ao finalizar esta pesquisa, constatamos que apenas nas escolas da rede estadual de educação do estado de Goiás na cidade de Goiânia, o ECV já está presente em 24 unidades escolares, proporcionando vários pontos positivos, além de contemplar o ensino dos conteúdos musicais. Temos consciência dos limites metodológicos dos caminhos aqui escolhidos e utilizados, assim, acreditamos que novas pesquisas sobre a temática possam trazer novas contribuições para a área.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel Luís. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. *Revista da ABEM*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 39-50, 1996.

BEZERRA, Verônica Gurgel. *Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas Parque Brasília: Uma pesquisa descritiva*. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música e Contexto)-Universidade de Brasília - UnB, Instituto de Artes - IdA, Departamento de Música - MUS Programa de Pós-Graduação.

BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância*. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Educação Musical)-Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. *Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: ICBC, 2005.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEME, Luís Santiago Malaga. *Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri*. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

QUEIROZ, Luís Ricardo da Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Revista Claves*, João Pessoa, v. 2, p. 87-98, 2006.

SILVA SÁ, Fábio Amaral da. A construção de um repertório atrativo e eficaz para o ensino coletivo de violão: uma experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 5., 2012, Goiânia. *Anais...* Goiânia: IFG; EMAC/UFG, 2012. p. 197-206.

_____. *Ensino Coletivo de Violão: uma proposta metodológica*. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

_____; LEÃO, Eliane. Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 15, n. 2, 2015, p. 176-191, 2015.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus*, Salvador, n. 4, p. 157-271, 2002.

_____. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.

_____. Desafios atuais para o ensino coletivo de violão: um relato pessoal. In: ZORZAL, Ricieri Carlini; TOURINHO, Cristina (Org.). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. São Luís: EDUFMA, 2014. p. 144-169.

Comunicações Orais

Música e Educação

**PERFORMANCES CULTURAIS E O ENSINO DE MÚSICA:
CURRÍCULO, CONCEPÇÕES, PRÁXIS E PERFORMANCE
NO CONTEXTO ESCOLAR EM GOIÁS**Aline Folly Faria (UFG)
aline.folly@hotmail.com

Resumo: Esta é uma pesquisa em andamento no curso de Doutorado em Performances Culturais / UFG e pretende promover diálogos entre duas áreas importantes. A área da Educação Musical com seu amplo campo de pesquisas e as Performances Culturais, uma área emergente, que pode contribuir com diálogos e embasamento teórico consistente. Este estudo pretende levantar relações de entrelaçamentos entre Ensino de Música e Performances Culturais, ampliando o campo de pesquisa das duas áreas. Levantar problemáticas sobre o documento da Matriz Curricular de Música do estado de Goiás, para que possamos propor uma reorganização o documento, atualizando seu suporte teórico. Com isso, fortalecer e reestruturar a formação continuada de professores, promovendo estudos e diálogos com as Performances, com o intuito de que os educadores se reconheçam como sujeitos Criadores de Cultura (FREIRE, 2005).

Palavras-chave: Performances Culturais; Ensino de Música; Matriz Curricular de Música.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Arte adquiriu um espaço favorável nas escolas da educação básica no estado de Goiás, devido a efetivação das Orientações Curriculares em Arte em 2009. Resultado de um trabalho da Secretaria da Educação com pesquisa, estudo e contribuições de professores e gestores das escolas da rede que apresentaram a realidade, desejos, anseios e problemáticas em relação às aulas de Arte nas escolas estaduais em Goiás. Este currículo, que está em vigência, propõe um ensino que trata a Arte como área de conhecimento, com enfoque multicultural, abordando questões políticos-pedagógicas e metodológicas de forma dialógica, que permitem ações dinâmicas e práticas interdisciplinares. Essa Matriz Curricular, que são Orientações Curriculares para cada linguagem artística, direciona o professor em seu plano de aula com liberdade de escolhas, tanto de conteúdos, de ações e metodologias, permitindo que o educador estruture seu planejamento em conformidade à sua realidade e a de seus alunos.

Nesta pesquisa, trataremos do ensino de Música, focando a formação continuada dos professores de música da rede, propondo a análise e observação em algumas escolas na educação básica, caminhando pela escola de tempo integral e a escola de tempo parcial. Com a intenção de relacionarmos dois campos com estruturas diferentes, duas realidades, para que assim, possamos comparar e realizar apontamentos que forem importantes. De maneira, a investigar como este ensino tem acontecido, que concepções, práticas e, se as orientações curriculares estão contribuindo para o desenvolvimento do professor como sujeito Criador de Cultura (FREIRE, 2005).

Para tanto, vamos dialogar, diretamente, com as Performances Culturais. Por ser ela um campo interdisciplinar que promove discussões que alargam campos epistemológicos, criando 'entre lugares', interstícios que geram reflexões multidimensionais. Pretendemos pesquisar as áreas das Performances Culturais e do Ensino de Música, a fim de encontrar pontos que convergem, dialógicos, investigando as contribuições que podemos encontrar nas relações e análises entre estas duas áreas. Com o intuito de contribuir com a pesquisa nas áreas de Arte/Música, Performances Culturais e Formação Continuada de Professores.

Esta última, envolve o trabalho que realizamos como professora formadora na área de música no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. Sendo que, trazer as Performances Culturais para o diálogo com esta área, é também, colocar nossa prática como parte desta pesquisa, estando de acordo com a metodologia escolhida, a investigação-ação. Será importante reavaliar as ações de formação continuada em música até o momento, de forma que os estudos contribuam para que as ações sejam atualizadas e promovam contribuições para a prática dos professores de música da rede.

A educação musical se faz presente no contexto das escolas estaduais em Goiás, mas em muitos contextos, ocorrem os enfoques técnico e repetitivo ou a história da Arte/Música sem uma abordagem contextualizada e significativa dos conteúdos que possam gerar a ampliação do conhecimento dos educandos sobre a música como área de conhecimento e cultura. Isto nos instiga a fazer algumas perguntas: de que forma os professores de música das escolas estaduais em Goiás estão entendendo e desempenhando o seu papel? Como realizam o gerenciamento de seu 'material' de trabalho em seus planejamentos, que são as relações entre conhecimentos como: música, educação, didática, outros conhecimentos, metodologias, interdisciplinaridade, conteúdos, os contextos dos alunos e a escola? De que forma a performance é concebida em sala de aula e como se dá a relação do aluno com essa performance e o ensino de música?

Desta forma, nossa hipótese para a presente investigação se apresenta da seguinte maneira: As relações entre o campo das Performances Culturais e o Ensino de Música podem reorganizar e redimensionar a estrutura teórico-metodológica das Orientações Curriculares de Música de Goiás, o que influencia, diretamente, no currículo e na formação continuada de professores de música da rede.

Pretendemos identificar, de forma dinâmica, princípios comuns entre estas áreas, buscando encontrar as práticas performáticas no contexto do Ensino de Música, fortalecendo o professor de música em sua práxis e como sujeito agente, Criador de Cultura (FREIRE, 2005). Além disso, reorganizar e renovar o embasamento teórico da Matriz, para que ela se fortaleça como currículo e como base para a formação continuada de professores de música da rede.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O corpo teórico desta pesquisa transitará por várias áreas, com a intenção de proporcionar novos diálogos e ampliar o olhar sobre as relações entre Performances Culturais e o Ensino de Música com o foco de uma nova análise e sistematização das Orientações Curriculares de Música ou Matriz Curricular de Música e a formação continuada de professores de música no estado.

Será obrigatório um diálogo interdisciplinar, entendendo cada área, a fim de encontrar um campo rizomático, dialógico e transformador, para que, ao abordar as Performances Culturais e o Ensino de Música possamos proporcionar a ampliação do conhecimento e o fortalecimento do ensino de música e a formação continuada dos professores no estado.

As Orientações Curriculares de Arte ou Matriz Curricular de Arte surgiu por meio de uma ação da Secretaria da Educação de Goiás a partir de 2004, onde foram envolvidos diálogos e pesquisas com professores da rede estadual em todas as áreas, buscando a construção de um currículo que fosse ao encontro dos anseios, expectativas, desapontamentos, os vários contextos enfrentados pelos professores, e uma concepção de Arte e suas linguagens (música, dança, artes visuais e teatro) como área de conhecimento.

Mas a visão sobre a Matriz Curricular, com a proposta de assumi-la em suas práticas, gerou um estranhamento por parte dos educadores, constatando-se três tipos de percepções sobre o documento: aqueles professores que acharam uma proposta inovadora, rica e prática para a realização do planejamento, valorizando a Arte como área de conhecimento; aqueles que perceberam a Matriz de difícil compreensão e complexa, além de ter que relacionar muitos conhecimentos para se realizar o ensino; e, aqueles que a acharam muito ampla, precisando ser mais fechada, ou seja, ter um direcionamento de conteúdos e atividades para o professor. Assim, dentre essas e outras questões, o documento que traz orientações curriculares para o ensino de Arte não se efetiva nas práticas dos professores e no contexto escolar, além disso, sentimos que a formação continuada está desatualizada se comparada aos parâmetros interdisciplinar e dialógico da Matriz Curricular.

Percebemos que existem novas possibilidades a se aprofundar diante dessas questões e entendemos que as Performances Culturais trarão um novo olhar e análise sobre Ensino de Música, nos permitindo encontrar elementos ainda não estudados entre essas áreas como: performances nas práticas pedagógicas e contexto escolar e o aprofundamento nas questões culturais na formação dos professores.

Desta forma, buscaremos tecer nosso corpo teórico, como uma estrutura rizomática, conectando e estruturando os vários pontos desta pesquisa. Para as Performances buscaremos em Schechner (2006; 2011); Bauman e Briggs (1990); Bauman (2014); Camargo (2013; 2015); Dawsey (2005; 2007; 2011) e outros. Camargo diz que,

Singer ainda estabelece que as performances culturais são criadas (ou recriadas) por especialistas culturais, podemos dizer “mestres” da cultura, pessoas que são especialmente treinadas, pagas, motivadas para construir as performances. Estes podem ser padres, pastores, acadêmicos, contadores de história, cantores, dançarinos, diretores, dramaturgos, produtores, carnavalescos, figurinistas, professores, patronos, etc... Estes especialistas também arbitram os gostos culturais e a construção da política e do objeto cultural. Singer também discrimina o meio cultural (cultural media), canções, danças, rezas, que são as formas onde e como as performances culturais se estabelecem. Se a linguagem falada tem sido a dominante neste campo, destaca Singer, também há formas de comunicação ou transmissão que não se dão pela linguagem falada. Através dos meios de comunicação de massas temas e valores culturais são transmitidos, e estes estão imersos e são parte do processo da troca cultural e social. (CAMARGO, 2013, p. 13)

Na abordagem sobre currículo, formação continuada de professores, vamos dialogar com Lopes e Macedo (2011); Sacristan (2000); Freire (1967; 2005; 2015); Souza (2009; 2013), Loureiro (2001), Hentschke e Del Ben (2003), Penna (2001; 2008), França (2006), Saviani (2000), e em artigos da ABEM.

Destacamos, também, a formação cultural do professor, uma das propostas desse trabalho é refletir e intermediar o ‘sujeito-professor’ da Matriz, em seus diálogos com arte, cultura e ‘sujeitos-alunos’, a se perceber como sujeito Criador de Cultura (FREIRE, 2005), exercendo esse papel em seu contexto escolar, entendendo, comparando, elaborando e experimentando a diversidade cultural. Assim, vamos dialogar com Nogueira (2008); Sacristan (1996; 1999), Freire (1967; 2005; 2015), Geertz (2008), Camargo (2013), dentre outros.

Performances Culturais é um conceito que, primeiramente, está inserido numa proposta metodológica interdisciplinar e que pretende o estudo comparativo das civilizações em suas múltiplas determinações concretas; visa também o estabelecimento do processo de desenvolvimento destas e de suas possíveis contaminações; assim como do entendimento das culturas através de seus produtos “culturais” em sua profusa diversidade, ou seja, como o homem as elabora, as experimenta, as percebe e se percebe, sua gênese, sua estrutura, suas contradições e seu vir-a-ser. (CAMARGO, 2013, p. 1)

Outra questão sobre a Matriz Curricular, esta promove uma perspectiva integral, por possuir uma estrutura dialógica e circular, indicando movimento entre vários conhecimentos. Ao analisá-la, é importante estar atento à sua complexidade, são partes que compõem um todo (Morin, 2004).

Compreendemos que a Educação Musical é complexa e dialoga com outras áreas do conhecimento para que possa ser entendida, ela tem um viés interdisciplinar (Kraemer, 2000), e possui uma raiz voltada na performance, visto que no fazer musical é inerente uma prática performática. Segundo Kraemer (2000),

O conhecimento pedagógico musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas. Inúmeras pesquisas na área, incluindo aquelas realizadas no Brasil, tem contribuído para uma solidificação desses princípios através dos resultados apresentados. (KRAEMER, 2000, p. 2)

Para analisar essa complexidade e seus meandros (contextualização, interdisciplinaridade, diferentes olhares para um mesmo problema, subjetividades, criatividade, multiplicidade dos saberes, percepção multirreferencial e multidimensional, sentipensar, interligação e conexão, rizoma, entre outros), pretendemos utilizar Morin (2004; 2007) e Moraes e Torre (2004), Deleuze e Guatarri (1995), Khouri (s/d) e Gallo (2003), Schechner (2006) - REDES; Camargo, (2013).

Para tratar das questões sobre os sujeitos, que são o centro da Matriz, suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo, é necessário compreender sua importância nesta estrutura. É a partir deles, que todo o planejamento e ação pedagógica terá seu ponto de foco. Para tanto, pretendemos abordar em Freire (1967; 2005, 2015) e Hall (2001) os professores como sujeitos criadores de cultura, as relações do sujeito, incluindo os grupos sociais minoritários (o universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da classe trabalhadora, da cultura infanto-juvenil e dos sujeitos com necessidades especiais), as palavras geradoras, a proposta de construir uma sociedade mais democrática, visando práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos (GOIÁS, 2009). Será importante, também, o olhar das Performances Culturais, pois, “é impossível chegar a um sujeito, a não ser que seja pelas suas próprias posições culturais” (Schechner, 2006, p. 6).

É possível deparemos com algum drama social (Turner, 1987; Silva, 2005; Cavalcanti, 2013; Dawsey, 2005), enfrentado pelos educadores, já que percebemos que no trabalho docente existem delimitações, e dificuldades no contexto escolar. Além desta questão, para auxiliarmos no diálogo sobre a realidade encontrada nas escolas, buscaremos em Bourdieu (1982; 1996) os conceitos de campo e habitus, e, com a ajuda de outros autores como Moraes (2006-2007), Lima, (2010), Saes (2007), conseguir, com maior possibilidade de dados, analisar as questões do contexto do professor.

A partir destes pressupostos, concluímos que o documento que embasa e explica a Matriz Curricular de Música, necessita de reformulação. Importando uma nova análise com o olhar da atualidade, (re)avaliando-a em seus possíveis vieses. Poucos autores e pesquisadores foram utilizados em seu corpo teórico, seu estudo e efetivação. Não encontramos autores que embasam sua

essência cultural, seu formato e estrutura interdisciplinar, sua dinamicidade e suas performances. Não encontramos, também, na Matriz específica de Música, nenhum autor que embase a proposta do currículo musical contemplada pelo documento. Talvez aí, esteja a fraqueza dessa Matriz diante dos educadores, os quais, em algumas situações chegaram a cobrar este embasamento teórico para que pudessem aprofundar seus estudos. Este documento foi baseado nas experiências dos educadores, o que consideramos importante, um currículo deve ser construído em conjunto e por diálogos daqueles que estarão na prática, no chão da escola. Queremos continuar esse diálogo, acrescentando à esse documento o olhar e corpo teórico que as Performances Culturais carregam, firmar um emaranhado de análises, reflexões, parcerias e práticas pedagógicas e performáticas inerentes a tudo o que envolve o Ensino da Música, principalmente, em Goiás.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar as possíveis relações e diálogos entre as Performances Culturais e a Música, mas especificamente, o Ensino de Música. Ao analisar o banco de dissertações e tese do programa das Performances Culturais da EMAC-UFG não encontramos nenhuma pesquisa voltada para essa temática. É um diálogo rico e amplo que merece ser contemplado e este projeto de pesquisa pretende realizar essa investigação a partir da urgente necessidade de revisar a Matriz Curricular de Música do estado de Goiás e a formação continuada dos professores da área. Com a proposta de investigar a partir das possíveis contribuições da relação entre as Performances Culturais e o Ensino de Música.

Constatamos a partir de nossos acompanhamentos juntos aos professores de música nos cursos de formação continuada realizadas pelo Ciranda da Arte desde 2009, dificuldades que comprometem a efetivação das aulas de música significativas, como de construir um planejamento, saber a diferença entre conteúdo e objetivo, a dificuldade de trabalhar com conteúdo nos repertórios escolhidos, visto que muitos dos professores priorizam somente a prática, o fazer musical, ainda, dificuldade de relacionar a música com outros conteúdos extramusicais, aqueles de outras áreas de conhecimento. A questão interdisciplinar se apresentou como um fator problemático. Foi notória a dificuldade dos educadores de perceberem a educação musical como uma área de conhecimento complexa e interdisciplinar. Surgiram muitas dificuldades de diálogos entre conteúdos musicais e extramusicais, considerados complementares para uma educação musical significativa e abrangente.

A partir destes pressupostos, observamos a possibilidade de diálogo com as Performances Culturais, por ser ela uma proposta metodológica interdisciplinar, que promove reflexões e traz entendimento de como o homem elabora, experimenta, percebe e se percebe, suas contradições e seu vir-a-ser, isto permite a ampliação do olhar do educador sobre sua prática e sobre sua cultura.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar as possíveis relações e contribuições entre as áreas das Performances Culturais e o Ensino de Música, encontrando as práticas performáticas que são próprias no contexto da educação musical. Além disso, analisar, reorganizar e renovar o embasamento teórico da Matriz

Curricular de Música, para que se fortaleça como currículo, como material que orienta o ensino de música de forma interdisciplinar e como contribuição para a formação continuada de professores de música da rede estadual de ensino, de maneira que se percebam como sujeitos criadores de Cultura (FREIRE, 2005).

Objetivos Específicos

- Estabelecer uma discussão teórica e conceitual a partir da leitura das Orientações Curriculares ou Matriz Curricular usada nas escolas da rede;
- Compreender o universo do ensino aprendizagem amparado pela Matriz;
- Verificar e sistematizar como a Matriz Curricular pode contribuir e promover a formação continuada dos professores de música apoiada nas Performances Culturais.
- Investigar como os professores de música desenvolvem o ensino de música em suas práticas e, perceber, se de fato, a Matriz Curricular de Música orienta e contribui para a atuação desses educadores;
- Conhecer e compreender que concepções de educação musical existem no estado, a partir dos gerenciamentos dos ‘materiais’ de trabalho que o professor faz.
- Analisar como a formação cultural do educador interfere na abordagem da Matriz, nas práticas performáticas e como são trabalhados os materiais culturais na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos, como referencial teórico/metodológico, utilizar a investigação-ação. Grabauska e De Bastos, a partir de Elliot (1978), citam que “a investigação-ação é uma maneira viável de gerar conhecimento a partir da compreensão que os sujeitos têm de sua situação, refletindo sobre ela, com a finalidade de transformá-la” (Grabauska e De Bastos, s/d, p. 4).

Segundo Todelo e Jacob,

Metodologias de pesquisa de caráter participativo ganham repercussão mundial tanto na área científica como no campo político, a partir do Primeiro Simpósio Mundial sobre Pesquisa Participante, realizado em Cartagena, Colômbia, em 1977 (FALS BORDA, 1986), e fundamentam-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas. (TOLEDO E JACOB, 2013, p. 156)

A partir destes pressupostos, serão investigadas as relações entre as Performances Culturais e o Ensino de Música a partir da Matriz Curricular de Música do estado de Goiás, as práticas dos professores de música dentro das escolas, seus planejamentos, coleta de dados com questionários e entrevistas, a fim de perpassar pelas questões das concepções e práticas pedagógicas. Pretendemos com a formação de um grupo de estudo com esses professores, criar situações de análise documental, pesquisas, reflexões sobre as práticas e (re)avaliação sobre o processo e o documento, incluindo nossa prática como professora formadora na área de música e, qual seria o

melhor formato de formação continuada em música para realizarmos na rede estadual. Serão analisadas, também, os contextos culturais de sua formação e práticas, bem como, as questões performativas que envolvem suas ações e reflexões, com um olhar na etnografia, a fim de caminharmos pelo viés das Performances Culturais.

A partir disso, nosso intuito é buscar, pelo menos, duas possibilidades de conhecimentos, aquele que se baseia na investigação, emaranhando-se na etnografia e nas Performances Culturais, e aquele que se baseia em dispositivos pedagógicos, visando, Ensino de Música, o currículo e o professor como educador.

Outros autores que darão suporte à metodologia desta pesquisa serão Elliott (2010); Dewey (1952; 2010); Alarcão (2001); Mesquita-Pires (2010); Cortesão e Stoer (1997), dentre outros.

Nessa pesquisa, utilizaremos, também, a revisão bibliográfica com o intuito de (re)avaliar o corpo teórico do documento e que atualizações são importantes realizar. Pretendemos também seguir a mesma proposta do desenvolvimento inicial do documento da Matriz, tentaremos contatar o maior número possível de educadores musicais, envolvidos com a rede estadual, com o intuito de discutirmos sobre o ensino de música nesta rede, em Goiás. Qual a visão sobre a Matriz, quais pontos positivos e negativos e que demandas são atuais e urgentes para a revisão deste documento e como as Performances Culturais estão presentes nas concepções e práticas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento estamos na revisão bibliográfica, onde buscamos conhecer e reconhecer os possíveis autores que podem contribuir com a pesquisa. Pretendemos ainda, aprofundar no campo das Performances Culturais, buscando diálogos com a área da Educação, visto que são pouquíssimos textos que propõe essa relação. A proposta da presente pesquisa de criar entrelaçamentos entre Performances Culturais e Ensino de Música é inédita, necessitando realizar um estado da arte a fim de encontrarmos algo que se aproxima à essa relação, que pode contribuir diretamente na prática, na performance, ou ainda no ato pedagógico do professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: B. P. Campos (Ed.). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior Porto: Porto Editora (1, 21-31), 2001.

BAUMAN, Richard; BRIGGS Charles L. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *ILHA Revista de Antropologia*, 19:5988, 1990.

_____. Fundamentos da Performance. Trad. David Harrad e Ana M. Collares. *Na Sociedade e Estado*, v. 29 n. 3, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Editora, 1982.

_____. *Razões práticas: Sobre a Teoria da ação* / Pierre Bourdieu. Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus. 1996. ISBN: 85-308-0393-0.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 5-30, 2000.

CAMARGO, Robson. *Milton Singer e as Performances Culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise*. Revista KARPA 6, Journal of Theatricalities and Visual Culture California State University - Los Angeles, 2013. ISSN: 1937-8572. <<http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/robson1.html>>.

_____. *Per-Formance E Performance Art: superar as velhas traições* In CAMARGO, R. (org) et All. *Performances da Cultura: Ensaio e Diálogos*. Goiânia, Kelps, 2015. p. 19-30. Apresentado no III Colóquio Antropologias em Performance, UFSC 2015, organizado pelo GESTO, Grupo de Estudos em Oralidade e Performance, do PPG em Antropologia Social da UFSC (<http://www.gestoufsc.net84.net>).

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Drama, Ritual e Performance em Victor Turner. *Sociologia&Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 03.06: 411-440, novembro, 2013. http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/05/4-ano03n06_maria-laura-viveiros-de-castro-cavalcantii.pdf>. Acesso em: 21/11/2016.

CORTESÃO Luiza; STOER, Stephen. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 7, 1997. 7-28. Acesso em: 26/11/2016. <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>>.

DAWSEY, John C. Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio da Antropologia da experiência (primeira parte), de Victor Turner. Tradução: Herbert Rodrigues. *Cadernos de campo*, n. 13: 177-185, 2005.

_____, John C. Sismologia da Performance: Ritual, Drama e Play. Publicado em *Revista de Antropologia*, v. 50, n. 2, p. 527-570, 2007.

_____, John C. Schechner, teatro e antropologia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 / Gilles v. 1 Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS).

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

_____. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELLIOTT, J. Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (p. 28-38). London: SAGE, 2010.

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

2006. <file:///D:/Usuários/Cliente/Desktop/DOUT%20%20BIBLIOGRAFIA/EDUCAÇÃO%20MUSICAL/revista15_artigo7.pdf>. Acesso em: 20/11/2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Exemplar 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Paulo Freire. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Gallo, Sívio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Clifford Geertz. 1. ed., IS.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Currículo em debate: Matrizes Curriculares*. Caderno 5. Goiânia: SEDUC, 2009a.

GRABAUSKA, Claiton José; DE BASTOS, Fábio da Purificação. *Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa (s/d)*. Campus Universitário, Bairro de Camobi Santa Maria, RS, Brasil.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Org. Liane Hentschke e Luciana Del Ben. São Paulo: Moderna, 2003.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 57-62, março, 2003. <file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Desktop/DOUT%20%20BIBLIOGRAFIA/EDUCA%C3%87%C3%83O%20MUSICAL/417-1519-1-PB.pdf>. Acesso em: 20/11/2016.

KHOURI, Mauro Michel El. *Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari*. Fortaleza, Ceará. s/d. <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf>. Acesso: 18/07/16.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17 - abril/novembro, 2000.

LANGDON, Esther Jean. *Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs*. Revista Antropologia em primeira mão / Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC / Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: Performance, Drama e Ritual – A Formação de um Campo e a Experiência Contemporânea, 31o Encontro Anual de ANPOCS, Caxambu, 2007

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. *Cógito*, Salvador n. 11; p. 14-19. Outubro, 2010. <<http://www.circulopsibahia.org.br/n11a03.pdf>>. Acesso em: 21/11/2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizambeth. *Teorias de Currículo*. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O Ensino da Música na Escola Fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação da PUC/Minas. Belo Horizonte, 2001. <http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf>. Acesso em: 20/11/2016.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Orgs.) *Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MAXIMO-ESTEVES, L. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008.

MESQUITA-PIRES, Cristina. A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*, v. 2(2), 2010. Inovação, Investigação em Educação. Acesso em: 13/11/2016. <<file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Desktop/DOUT%20-%20BIBLIOGRAFIA/METODOLOGIA/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>>.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, de La Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Maria Cândida Moraes, Saturnino de La Torre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Ulisses Quadros de. *Pierre Bourdieu: Campo, Habitus e Capital Simbólico – Um método de análise para as políticas públicas para a música popular e a produção musical em Curitiba (1971-1983)*. ANAIS V FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006-2007. ISSN 1809-2616. <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/ulisses_moraes.pdf>. Acesso em: 21/11/2016.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural do professor ou a arte da fuga*. Monique Andries Nogueira. Goiânia: Editora UFG, 2008, 152 p.

PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Paraíba: Universitária, 2001. <<file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Downloads/129637505-PENNA-Maura-E-este-o-ensino-de-Artes-que-queremos-pdf.pdf>>. Acesso em: 20/11/2017.

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

PETRONILIO, Paulo. *As Palavras e as Coisas das Performances Culturais*. 2015. <<https://performancesculturais.emac.ufg.br/p/3719-artigos>>. Acesso em: 16/10/2016.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação & Linguagem*, ano 10, n 16 106-125, jul.-dez. 2007. <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/129/139>>. Acesso em: 24/11/2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

_____. Tendências Investigativas na Formação de Professores. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>>. Acesso em: 20/11/2017.

_____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 apud NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural do professor ou a arte da fuga*. Monique Andries Nogueira. Goiânia: Editora UFG, 2008, 152 p.

SAVIANI, Dermeval. *A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade*. Texto base da exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade” no IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, no dia 04/09/2000 em Belém-PA. <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.html>>. Acesso em: 27/10/16.

SILVA, Rubens Alves da. Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005. <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a03v1124.pdf>>. Acesso em: 13/11/2016.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”, em *Performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, p. 28-51. SCHECHNER, Richard. 2006.

_____. Performers e Espectadores: Transportados e Transformados. In: *Revista Moringa Artes do Espetáculo*, v. 2, n. 1, 2011. <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/viewFile/9993/5473>>.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina. 2009. 287 p. (Coleção Músicas)

TURNER, Victor. “The Antropology of Performance”. *PAJ Publications*, New York, 1987. <<http://erikapaterson08.pbworks.com/f/Antrophology+of+performance%282%29.pdf>>. Acesso em: 17/10/2016.

Comunicações Orais

Música e Educação

PESQUISAS DE ESTADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO, NA MÚSICA E NA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Eliton P. R. Pereira (USC-Espanha; IFG-Brasil)
elitonpereira@gmail.com

Resumo: Apresentamos resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento em andamento que tem por objetivo maior levantar o estado da arte da produção científica em educação musical no Brasil. Neste artigo apresentamos dados referentes a uma revisão das pesquisas já desenvolvidas sobre estado da arte do conhecimento científico nas áreas da Educação, da Música e também da Educação Musical no Brasil. Inicialmente elencamos os principais referenciais de cada uma destas três áreas e posteriormente traçamos um paralelo entre elas, no sentido de compreender os aspectos metodológicos inerentes a este tipo de pesquisa, com destaque para as definições de revisão de literatura, revisão de pesquisa, revisão sistemática, meta-análise e síntese qualitativa de pesquisas.

Palavras-chave: Pesquisas. Estado da arte. Educação Musical.

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma pesquisa maior, objetivamos levantar o estado da arte da produção científica em educação musical no Brasil. Para isso, necessitamos conhecer as produções já realizadas com esta mesma finalidade, o que nos leva a apresentarmos aqui uma revisão das pesquisas que se configuram como pesquisas de 'Estado da Arte'. Nosso foco se dá sobre as pesquisas afins à educação musical, como uma área que se identifica com a educação e com a música (KRAEMER, 2000). O texto que se segue apresenta um panorama com base na revisão da literatura científica, apresentando os estudos já desenvolvidos sobre Estado da Arte ou Estado do Conhecimento na pesquisa em Educação, em Música e, também em Educação Musical.

Classificamos os autores por áreas e destacamos a forma como cada área desenvolve análises da sua produção científica e traz elementos de contribuição para as áreas afins. Identificamos e diferenciamos os objetivos, os aspectos metodológicos e as categorias de análise utilizadas pelos pesquisadores de cada área nesse tipo de pesquisa.

Apresentamos e comparamos alguns aportes metodológicos utilizados nessas áreas de conhecimento para realizar pesquisas de Estado da Arte. Isto, no contexto da meta-análise, revisão de literatura e revisão sistemática, que hora possuem a finalidade de analisar dados quantitativos, hora qualitativos, procurando assim, trazer luz para este intrincado contexto metodológico, nem sempre esclarecido nos trabalhos acadêmicos.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A área da Educação se destaca da Musicologia e Educação Musical, por ser a área que desenvolve pesquisa acadêmica há mais tempo. A área possui um quantitativo maior de produção científica e conseqüentemente, foi uma das primeiras, no século XX, a desenvolver estudos de revisão da produção científica.

Nesse sentido, consideramos os dados do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, que mostram, no gráfico 1, o crescimento dos programas de pós-graduação por grande área de conhecimento, de 1998 até 2014. Neste gráfico é possível observar que a grande área à qual está vinculada a Educação, Ciências Humanas, cresceu bem mais que a área à qual está vinculada a Música: Linguística, Letras e Artes. No entanto, como é possível verificar no gráfico 1, ambas as áreas, em 15 anos, mais que duplicaram seus programas.

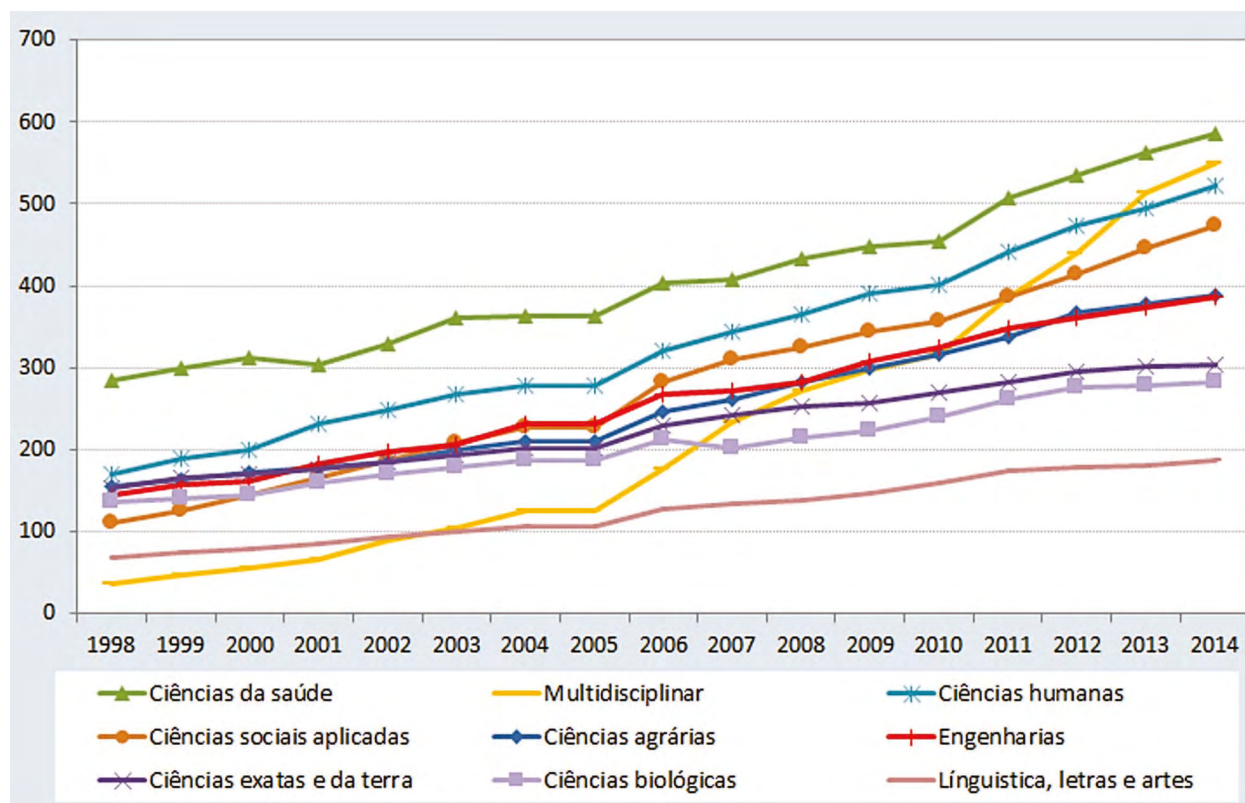


Gráfico 1: Crescimento dos programas de pós-graduação, por grande área, de 1998 a 2014 - Brasil

Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia. <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/340824/Brasil_Distribuicao_dos_programas_de_pos_graduacao_por_grande_area_1998_2014.html>. Acesso em: janeiro de 2016.

Em relação aos cursos de mestrado e doutorado em Artes/Música é possível verificar junto ao site do Ministério da Educação do Brasil que inicialmente aparecerem 52 cursos de mestrados acadêmicos, 7 mestrados profissionais e 28 cursos de doutorado em Artes/Música, totalizando 87 cursos de pós-graduação em Artes/Música no Brasil.

A Tabela 1, a seguir, mostra que temos atualmente 19 instituições que oferecem o mestrado e 10 cursos nos quais são desenvolvidas pesquisas doutorais na área da educação musical.

Tabela 1: Mestrados e doutorados em Artes/Música com linha de pesquisa em Educação Musical (até junho de 2017)

Universidades	Siglas	Sites Oficiais
São Paulo	USP	http://www3.eca.usp.br/pos/ppgmus
Estadual de Campinas	UNICAMP	http://www.iar.unicamp.br/pos-graduacao-em-musica
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto---musica
Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	http://200.156.25.90/posmusica
Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	http://ppgm.musica.ufrj.br
Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	http://www.ufrgs.br/ppgmusica
Federal da Bahia	UFBA	http://www2.ppgmus.ufba.br
Federal da Paraíba	UFPB	http://www.ccta.ufpb.br/ppgm
Federal de Minas Gerais	UFMG	http://www.musica.ufmg.br/ppgmus
Federal do Paraná	UFPR	http://www.ppgmusica.ufpr.br/
Federal de Goiás	UFG	http://mestrado.emac.ufg.br
Federal de Uberlândia	UFU	http://www.ppga.iarte.ufu.br
Federal do Rio Grande do Norte	UFRGN	https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/porta1.jsf?lc=pt_BR&id=7261
Federal de Pernambuco	UFPE	https://www.ufpe.br/musica
Brasília	UNB	http://www.ida.unb.br/musica
Estado de Santa Catarina	UDESC	http://www.ceart.udesc.br/ppgmus
Federal de São Carlos	UFSCar	http://www.ppgis.ufscar.br
Federal do Pará	UFPA	http://ppgartes.propesp.ufpa.br
Estado do Amazonas	UEA	http://www.pos.uea.edu.br/letraseartes

Fonte: Sites indicados e Plataforma Sucupira (<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>>)

Em Educação no Brasil, temos atualmente 74 cursos de doutoramento, 175 mestrados, totalizando 249 cursos no Brasil (OECD, 2016). Segundo Fernandes (1999, 2007) a maior parte das pesquisas em educação musical são desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação ou em Artes/Música. Nesse sentido, apresentamos aqui algumas pesquisas nacionais de tipo Estado da Arte, das áreas da Educação, da Música e da Educação Musical.

Na Tabela 2 apresentamos uma classificação de autores que desenvolvem pesquisas de Estado da Arte sobre a produção científica em música no Brasil.

Tabela 2: Estado da Arte sobre a produção científica em Música

Pesquisa ampla com dados	Pesquisa em temática específica ou sobre localidade específica
Zille (2014)	Barros (2011)
Tomás (2013)	Nascimento (2016)
Ulhôa (1997)	Kerr, Carvalho (2005)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os estudos de estado da arte da pesquisa em educação musical no Brasil, a que tivemos acesso, foram estes apresentados na Tabela 3, classificados por objetivo geral, que no caso pode se dar por levantamento de dados originais, análise por periódicos ou por temáticas e ainda reflexões contextuais com base em outros estudos previamente realizados.

Tabela 3: Estado da Arte sobre a produção científica em Educação Musical

Análise ampla da área com levantamento de dados	Levantamento de temática específica ou em periódico específico		Análise ampla e contextualizações a partir de estudos já realizados
	Por Periódico (ABEM)	Por Temática	
Araújo, Toscano (2013)	Campos (2005)	Cerqueira (2011)	Santos (2002)
Fernandes (1999)	Del-Ben (2013)	Pires, Dalben (2013)	Del-Ben (2010)
Fernandes (2000)	Galizia, Lima (2014)	Fernandes, Coutinho (2014)	Del-Ben (2003)
Fernandes (2006)	Mateiro, Vechi, Egg (2014)	Ida (2014)	Del-Ben, Souza (2007)
Fernandes (2007)		Niéri (2014)	Figueiredo (2010)
		Vieira (2014)	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 4, abaixo, exemplificamos autores que desenvolveram pesquisas de Estado da Arte sobre a produção científica em educação no Brasil.

Tabela 4: Estado da Arte sobre a produção científica em Educação

Pesquisa			
Ampla com dados	Temática específica	Periódico específico	Localidade específica
Magalhães, Souza (2012)	André (2009)	Coelho, 2013	Bittar, Silva, Hayashi (2011) Ramos (2009) Santana (2016)
Magalhães (2016)	Canen, Arbache, Franco (2001)	Kauchake, 1997	
Santos (2012)	Fernandes (2009)	Mendes, Silva, 2010	
Segenreich (2013)	Pimenta (2015)	Sánchez Gamboa, 2013	
Pesquisas de abordagem sociológica ou epistêmica			
Sánchez Gamboa (2013)		André, Simões, Carvalho, Brzezinski (1999)	
Sánchez Gamboa (2012)		Calderón, Ferreira (2009)	
Silva (2013)		Sacardo (2012)	
Nevado, Fagundes, Basso (2001)		Lamar (1998)	

Fonte: Elaborada pelo autor

METODOLOGIA

Este estudo se configura em uma revisão sistemática de literatura (COOPER, 2009). Também empregamos aqui técnicas da análise de conteúdo, com base nas indicações metodológicas de Bardin (2011) que orienta o trabalho de análise por classificação e categorização.

Apesar de identificarmos este estudo como uma revisão sistemática de literatura verifica-se que as publicações nacionais sobre metodologia, não apresentam clara sistematização sobre este

tipo de identificação de pesquisa, e generalizam o trabalho de revisão de literatura para construção do marco teórico (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 158). Nesse sentido, pretendemos refletir sobre esta questão metodológica, tendo por base a literatura internacional sobre metodologia de pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 63; BISQUERRA ALZIRA, 2014, p. 97; BORENSTEIN, 2009, p. 22; COOPER, 2009, p. 22-27; HOWELL MAJOR & SAVIN-BADEN, 2011, p. 10-13).

Com base nesses autores chegamos às expressões mais utilizadas afins aos estudos identificados como Estado da Arte, organizados na Tabela 5, abaixo. Partimos do mais simples para o mais complexo, de modo a revelar como a pesquisa de revisão de literatura tem evoluído, onde primeiramente temos a revisão não sistemática de literatura; a revisão sistemática; a meta-análise e a síntese qualitativa de pesquisa.

Tabela 5: Complexidade metodológica inerente aos tipos de revisões de literatura

Tipo/Tendência	Metodologia		Procedimentos		Objetivos
Revisão narrativa de literatura	Estudo bibliográfico ou bibliográfico/documental	Exploratório, Descritivo, Analítico.	Busca temática por produções acadêmico/científicas		Marco Teórico: Define categorias.
Revisão sistemática de literatura		Estado da Arte; ou Estado do Conhecimento.	Meta-Análise <i>Abordagem Quantitativa</i>	Bibliometria	Medir, comparar e inferir tendências
			SINTESE QUALITATIVA DE PESQUISA	Análise de Discurso, Conteúdo	Compreender conceitos, posicionamentos e inferir tendências

Fonte: Elaborado pelo autor

Pontuamos assim os principais procedimentos indicados pelos autores. Inicialmente a revisão não sistemática de literatura, que se trata de uma escolha temática do pesquisador, sendo arbitrária e geralmente com traço subjetivo, também chamada de revisão narrativa de literatura (COOPER, 2009). Já a revisão sistemática de literatura pode ser rotulada de forma diversa: revisão de literatura, revisão de pesquisa, revisão sistemática, síntese de pesquisa e meta-análise. Alguns desses termos são intercambiáveis, enquanto outros têm significados mais amplos ou mais estreitos, porém o termo mais abrangente é a revisão de literatura.

Nessas tipologias de estudos, a maioria das categorias de análise são facilmente identificadas. As revisões da literatura podem se concentrar nos resultados da pesquisa, métodos de pesquisa, teorias ou aplicações da pesquisa para problemas do mundo real. Segundo Cooper (2009) a revisão da literatura é indicada onde o revisor espera apresentar as teorias oferecidas para explicar um fenômeno particular e compará-los nos trabalhos. As comparações examinarão a amplitude das teorias, consistência interna e a natureza de suas previsões.

Cooper (2009) cria uma taxonomia para a revisão sistemática de literatura descrita na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6: Taxonomia da Revisão de Literatura

Característica	Categorias	Característica	Categorias
Foco	Resultados das pesquisas	Cobertura	Exaustiva de todos os estudos
	Métodos das pesquisas		Exaustiva com citação seletiva
	Teorias		Citações representativas
	Prática ou aplicação		Citação central ou principal
Objetivo	Integração	Organização	Histórica
	Generalização		Conceitual
	Resolução de Conflito		Metodológica
	Construção de ponte linguística	Público	Acadêmicos especialistas
	Criticismo		Estudantes em geral
	Identificação de questão central		Gestores e executores de políticas
Perspectiva	Representação neutra	Público em geral	Público em geral
	Exposição de posicionamento		

Fonte: (COOPER, 2009, p. 22-24). Tradução do autor

Neste contexto da pesquisa de revisão sistemática de literatura, aparece o conceito de pesquisa Bibliográfica ou Bibliográfica/Documental. Alguns autores vão aglutinar essas duas abordagens e outros vão defender que a pesquisa documental se refere somente à documentos que não passaram por tratamento – diferentemente dos trabalhos científicos: artigos, dissertações e teses. Nesse sentido, os trabalhos de Volpato (2000), de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e, ainda o trabalho de Pizanni, Silva e Bello (2012) realizam revisão sobre essas tipologias de estudos e explicam que apesar de haver discordância em relação à conceptualização, o tratamento das informações é semelhante.

Ao analisar vários trabalhos desenvolvidos sobre estado da arte, Ferreira (2002) questiona se seria possível interrogar a história da produção acadêmica sobre determinada área do conhecimento optando apenas por ler dados bibliográficos e resumos. A autora critica estudos baseados nas listas de catálogos de instituição tomando as produções como fonte documental. Assim, esse tipo de análise seria insuficiente para um mapeamento da produção acadêmica em pesquisas.

Para a autora é necessária a criação de uma rede formada por diferentes elos de categorias ligados a partir do mesmo suporte material, cuja análise deve se dar “pela opção teórica manifesta, pelo tema que anuncia, pelo objetivo explicitado da pesquisa, pelo procedimento metodológico adotado pelo pesquisador”. (FERREIRA, 2002, p. 268).

Para Romanowski (2006) os estados da arte, no campo da educação, buscam a constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área. Examinam temas abordados nas pesquisas, metodologias empregadas, referenciais teóricos, a relação entre a pesquisa e a prática pedagógica. Para o autor, esse tipo de pesquisa

(...) usual na literatura científica americana, é pouco conhecido entre pesquisadores no Brasil. O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, e, conforme a autora, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. (ROMANOWSKI, 2006, p. 40)

O trabalho de Vosgerau e Romanowski (2014) apresenta uma análise bem completa dos tipos de estudos envolvidos com as pesquisas de estado da arte. Os autores destacam nomenclaturas, identificações e procedimentos metodológicos com base em exemplos de pesquisas concretas. No entanto, apesar de citarem as tipologias de revisões sistemáticas, dão a entender que todo o arcabouço se aglomera no eixo intitulado: estudos de revisão. Por outro lado, verifica-se que as revisões sistemáticas de literatura dependem de aprofundamento em tratamentos quantitativos e qualitativos dos dados oriundos dos “documentos bibliográficos” em questão.

Borenstein (2009) explica que as revisões sistemáticas começaram em meados da década de 1980 e criaram raízes na década de 1990, onde os pesquisadores se afastaram da revisão narrativa e adotaram análises sistemáticas e meta-análises. Para revisões sistemáticas, um conjunto claro de regras são usadas para recolher estudos e depois para determinar que elementos serão incluídos ou excluídos da análise.

Um elemento chave na maioria das revisões sistemáticas é a síntese estatística dos dados, meta-análise. Ao contrário da revisão narrativa, onde os revisores atribuem implicitamente algum nível de importância a cada estudo, na meta-análise, os pesos atribuídos a cada estudo são baseados em critérios matemáticos especificados (CASTRO, 2001). Embora os revisores e os leitores ainda possam divergir sobre o significado substancial dos resultados, a análise estatística fornece um quadro transparente, objetivo e replicável (BORENSTEIN, 2009).

A meta-análise se oferece como um método ou mesmo um paradigma, a partir do qual o pesquisador adota um novo enfoque ao reunir resultados e conclusões alheias. Ela se distingue da usual revisão bibliográfica, comum na atividade científica, porque nela as técnicas quantitativas assumem lugar de destaque. (LUIZ, 2002, p. 409)

Por outro lado, a síntese de pesquisa qualitativa, segundo Cooper (2009) destina-se a substituir os documentos anteriores que foram perdidos de vista e direcionar pesquisas futuras. Para o autor:

As sínteses de pesquisa se concentram nos resultados da pesquisa empírica e têm como objetivo integrar a pesquisa passada tirando conclusões gerais (generalizações) de várias investigações separadas que abordam hipóteses idênticas ou relacionadas. O objetivo do sintetizador da pesquisa é apresentar o estado do conhecimento sobre a (s) relação (s) de interesse e destacar questões importantes que a pesquisa deixou sem solução. (COOPER, 2009, p. 24 – tradução minha)

No seu nível mais essencial, a síntese da pesquisa qualitativa é uma abordagem que utiliza métodos qualitativos para analisar, sintetizar e interpretar os resultados dos estudos qualitativos.

De acordo com Howell Major & Savin-Baden (2010, p. 13) a síntese qualitativa, possui as seguintes vantagens: Fornece uma forma de lidar com a explosão de informação científica; Ajuda os pesquisadores a evitarem reinventar a roda; Faz conexões entre estudos existentes; Complementa estudos empíricos primários ou sínteses existentes; Fornece uma perspectiva diferente sobre um fenômeno dado; Fornece uma maneira de fazer avançar a teoria; Ajuda a identificar as lacunas e omissões em um determinado corpo de pesquisa; Permite o diálogo e o debate; Permite o desenvolvimento de práticas e políticas baseadas em evidências; Fornece uma abordagem de custo-eficiente para a pesquisa qualitativa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Abordamos, de modo amplo, uma análise pontual sobre pesquisas de estado da arte empreendidas nessas três áreas: música, educação e educação musical. A Tabela 7, abaixo, mostra as expressões retiradas dos resumos e dos textos pesquisados – pesquisas de estado da arte. Mediante este trabalho de codificação dos textos e seleção de expressões e terminologias chega-se à uma interpretação de como cada área desenvolve, concebe, este tipo de pesquisa – aqui ainda de modo exploratório, consideramos os objetivos, os aspectos metodológicos e as categorias de análise trabalhadas pelos pesquisados.

Tabela 7: Análise de conteúdo dos trabalhos de Estado da Arte

	Objetivos	Aspectos Metodológicos/ Práticos	Categorias de Análise
Música	Direções, Dimensões, Balanço, Perspectivas, Caracterização, Delimitação de território, Diagnóstico da produção intelectual; Produção na área; Disponibilizar um catálogo; Inventário descritivo analítico; Apontar tendências e problemas; Publicizar as pesquisas; Formar estudantes de graduação e pós; Reflexão de um campo específico;	Catálogo; Classificação; Identificação dos dados bibliográficos; Levantamento de dados quantitativos; Rever parâmetros para extrair informações; Esboço interpretativo da produção; Elaboração de tabelas; Breve histórico institucional; Organização do conjunto;	Quantidade de trabalhos; Períodos; Base de dados; Periódico específico; Título; Autor; Filiação institucional; Localidade/Região; Resumos; Palavras-chave; Temáticas; Classificação por área; Abordagens utilizadas em uma subárea; Referências Bibliográficas; Metodologia da pesquisa; Tipo de veículo e ocorrência;
Educação Musical	Levantamento; Levantamento dos artigos; Delinear a área; Caracterização da produção; Aprofundamento da discussão teórica; Reflexão da pesquisa sobre si mesma; Apresentar a situação do campo; Caracterização; Comparar a produção de cursos de pós-graduação; Situação do campo; Mapear a literatura; Compreender tendências; Estado da Arte; Mapear o campo; Avaliação interna; Políticas para a pesquisa; Interesse dos pesquisadores; Referencial para consulta;	Seleção de subtemáticas; Resumo; Categorização; Catálogo; Estudos métricos; Análise de documentos; Análise textual; Protocolo de leitura; Listagem; Classificação; Método Estatístico/Catálogo; Classificar categorias; Reflexões, Comparações; Análises; Mapear tendências temáticas; Organização; Estudo teórico-bibliográfico; Análise crítica; Pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico; Banco de dados; Leitura de resumos;	Problemáticas; Conceito (ideário pedagógico); Número, Volume; Temáticas; Assuntos; Epistemologia da área; Modos de pensar; Discursos científicos; Discursos pedagógicos; Autor; Título; Data da defesa; Orientador; Especialidades do CNPq; Temática no Periódico; Fontes; Aspectos pedagógicos; Construção técnica e teórica da pesquisa; Variabilidade do campo; Diferentes visões; Objeto de pesquisa; Pontos críticos da área; Condição do desenvolvimento da pesquisa.

	Objetivos	Aspectos Metodológicos/ Práticos	Categorias de Análise
Educação	Revisão de investigações; Estado do conhecimento; Estado da Arte; Síntese integrativa; Pesquisas que estudam pesquisas; Determinar o objeto de estudo da área; Conhecer a totalidade dos estudos; Crescimento quantitativo e qualitativo e divulgação; Índice de publicação individual; Apontar pistas teóricas; Emergência de um tema em um contexto específico; Detectar ênfases, silêncios e potencialidades; Apontar tendências; Sugerir perspectivas; Avaliar a produção; Impacto de teses na produção de artigos; Produzir indicadores da produção científica; Indicadores da qualidade da pesquisa; Constituição do campo científico da área; Evolução da produção do conhecimento; Vigilância epistemológica; Criar indicadores da matriz epistemológica;	Levantamento dos documentos; Rastreamento exaustivo; Enuclear temáticas; Revisão de Literatura; Acompanhamento do crescimento da área; Porcentagem; Distribuição temporal; Síntese integrativa; Bibliometria; Indicadores estatísticos; História analítica-descritiva; Leitura e categorização; Diálogo comparativo; Dialogismo teórico; Análise da interação sujeito-autor com condições sócio históricas; Análise do discurso; Medir taxa de publicação; Análise crítica-epistemológica; Análise do discurso; Elaboração de formulários Excel; Métodos mistos; Historicizar (histórico-filosófico); Relacionar determinantes sócio-político-econômicos;	Enfoques; Literatura cinzenta; Universidades; Regiões geográficas; Periódicos que publicam a temática; G.T. da ANPEd; Nacional ou estrangeiro; Foco das pesquisas; Metodologia das pesquisas; Dimensão política; Gênero; Etnia; Modalidade e nível educacional; Movimentos sociais; Referências usadas; Tendências temáticas, teóricas e metodologias; Objeto de pesquisa; Concepção de ideário pedagógico (homem, sociedade, educação, escola, professor, ensino-aprendizagem); Aspectos ideológicos; Sentidos oriundos dos enunciados; Barreiras epistemológicas; Rupturas epistemológicas; Mudanças nas crenças, valores e prática pedagógica; Matriz epistemológica; Indícios, características e abrangências: Método (Dialético ou Fenomenológico); Objetivos de estudo; Metodologias e procedimentos; Abordagens teórico-metodológicas; Tendências teórico-filosóficas; Implicações epistemológicas e ontológicas; Articulação teórico-epistemológica;

Fonte: Elaborada pelo autor

Verifica-se que em música os trabalhos são mais descritivos e quantitativos, chegando a classificações temáticas das várias subáreas do conhecimento musical. Na educação musical, além da quantificação e das classificações temáticas, aparecem análises de categorias comparativas, explicativas, conceituais/pedagógicas, além de análise da relação entre a produção científica e desenvolvimento de políticas socioculturais/educativas. As pesquisas em educação apresentam, além destes aspectos presentes na pesquisa em música e educação musical, outros elementos, como: análise da estrutura e qualidade interna da produção científica, análise de concepções vinculadas ao ideário pedagógico (concepção de homem, sociedade, educação, escola, professor, ensino-aprendizagem) e, ainda, análises de cunho filosófico/sociológico/epistemológico.

Em relação ao impacto na prática pedagógica ou na criação de políticas voltadas para mudança sociocultural foram poucos os trabalhos encontrados. Geralmente os pesquisadores se concentram mais no levantamento e tratamento dos dados ou nas interpretações epistemológicas e sociológicas. Verifica-se certa dificuldade em atender essas duas frentes, coleta e análise; isto em função da complexidade e volume de trabalho inerente a este tipo de pesquisa.

A nosso ver, de modo geral, falta fundamentação metodológica na elaboração e desenvolvimento deste tipo de pesquisa nas áreas da música e educação musical, principalmente. Neste ponto os referenciais internacionais aqui mencionados podem colaborar, no sentido de possibilitar um refinamento na proposição de pesquisas que vão além das análises abrangentes. Assim a totalidade perscrutada pela pesquisa de 'Estado da Arte' pode se somar a análises mais focadas dos trabalhos teóricos/acadêmicos/científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Estado da Arte, ou pesquisa de revisão sistemática de bibliografia, se configura por uma abordagem epistemológica que leva em conta elementos concretos nem sempre quantificáveis. As elaborações teóricas, os dados conceituais e compreensões sobre determinados fenômenos estão entre esses tipos de dados qualitativos.

As pesquisas de Estado da Arte que procuram dar a conhecer as produções de estudos qualitativos não se configuram em meta-analíticas estritamente, mas possuem na metodologia de análise de conteúdo categorial um procedimento estruturado para realizar sínteses qualitativas de pesquisas.

Deste modo, em função do considerável desenvolvimento das pesquisas qualitativas em educação musical no Brasil, cabe aos pesquisadores da área avançarem para além da simples descrição das pesquisas já realizadas.

Acreditamos que os estudos já empreendidos corroboram e possibilitam interpretações complexas e relacionais com elementos culturais e sociais refletidos sobre contexto educacional como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. DE A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M., & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação E Sociedade*, 20(68), 1999. p. 301-309.

ARAUJO, K. DA S. R.; TOSCANO, C. As pesquisas em educação musical no período de 2001 a 2102. *Anais do II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente - SIPD/Cátedra Unesco*, p. 31232-31245, 2013.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, L. Pontos sobre a Pesquisa em Música no Pará. *Música e Cultura*, v. 6, p. 37-44, 2011.

BITTAR, M.; SILVA, M. R. DA; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em dois periódicos da área de educação. *Avaliação*, v. 16, n. 3, p. 655-674, 2011.

BORENSTEIN, M. *et al.* *Introduction to Meta-Analysis*, p. 22-23, 2009.

BUDASZ, R. (Org.) *Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia: ANPPOM, 2009. v. 1.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Tendências temáticas da RIE na área da administração da educação (1993-2008): um diálogo comparativo com a produção científica brasileira. ANAIS XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação E III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. *Anais...* Vitória: 2009.

CAMPOS, G. M. DE C. *A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003)*. [Dissertação] Universidade Federal de Goiás, 2005.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

CERQUEIRA, D. L. *Levantamento de teses e dissertações sobre o ensino da performance musical no Brasil*. Disponível em: <<http://musica.ufma.br/ensaio/publi.html>>. 2011.

COELHO, M. *Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCAR: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007)*. [Tese] Universidade Federal de São Carlos, 2013.

COOPER, H. Reporting standards for research in psychology: why do we need them? What might they be? *The American psychologist*, v. 63, n. 9, p. 839-51, 2008.

COOPER, H. *Research Synthesis and Meta-Analysis: a step-by-step approach*. 4. ed. San Antonio: Sage Publications Ltd., 2009.

COOPER, H.; HEDGES, L. V.; VALENTINE, J. C. *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York, NY: Russel Sage Foundation, 2009.

DEL-BEN, L. M. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *PerMusi - Revista Acadêmica de Música*, v. 7, p. 76-82, 2003.

DEL-BEN, L. M. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, n. 24, p. 25-33, 2010.

DEL-BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. *XVII Congresso da ANPPOM - São Paulo*, p. 1-13, 2007.

DEL-BEN, L. M. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da *Revista da ABEM*. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 37, n. 19, p. 125-148, 2013.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. *Revista Opus*, n. 6, 1999.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da ABEM*, n. 5, 2000.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, v. 15, p. 11-26, 2006.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos brasileiros (II). *Revista da ABEM*, v. 16, p. 95-98, 2007.

FERNANDES, S. G.; COUTINHO, C. P. Tecnologias no Ensino da Música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação e Tecnologias*, v. 7, n. 2, p. 94-109, 2014.

FERNANDES, R. C. A. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências nas séries iniciais da escolarização (1972-2005)*. [Dissertação] Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, V. B. (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 155-175.

GALIZIA, F. S.; LIMA, E. F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na *Revista da ABEM* (1992-2013). *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, p. 77-94, 2014.

HARDEN, A. Mixed-Methods Systematic Reviews: Integrating Quantitative and Qualitative Findings. *Focus*, n. 25, p. 1-8, 2010.

HOWELL MAJOR, C.; SAVIN-BADEN, M. *An Introduction to Qualitative Research Synthesis: Managing the information explosion in social science research*. New York, NY: Routledge, 2010.

HOWELL MAJOR, C.; SAVIN-BADEN, M. Integration of qualitative evidence: towards construction of academic knowledge in social science and professional fields. *Qualitative Research*, v. 11, n. 6, p. 645-663, 2011.

IDA, I. D. A. *O ensino de piano no Brasil: uma revisão de literatura*. [Tese] Universidade de Brasília, 2014.

KAUCHAKE, S. *Movimentos sociais na academia: um olhar sobre as teses e dissertações produzidas na UNICAMP e USP entre 1970-1995*. [Tese] Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KERR, D.; CARVALHO, A. R. A pesquisa sobre órgão no Brasil: estado da arte. *PerMusi - Revista Acadêmica de Música*, v. 12, p. 25-38, 2005.

KRAEMER, R. D. Dimensões E Funções Do Conhecimento Pedagógico-Musical. *Revista Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 48-73. 2000.

LAMAR, A. R. *A pesquisa educacional e a concepção “Kuhniana” da ciência: o caso das teses de doutorado da FE/UNICAMP*. [Tese] Universidade Estadual de Campinas, 1998.

LUIZ, A. J. B. Meta-análise: Definição, Aplicações e Sinergia com dados espaciais. *Cadernos de Ciência e Tecnologia*, v. 19, n. 3, p. 407-428, 2002.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. DE. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 2, p. 669-693, 2012.

MAGALHÃES, S. Qualidade Social da Educação: Aspectos Ideológicos Refletidos na Construção do Ideário Pedagógico Brasileiro. *Revista da UNIFEPE*, n. 15, p. 123-128, 2016.

MATEIRO, T.; VECHI, H.; EGG, M. DE S. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, p. 57-76, 2014.

MENDES, S.; SILVA, M. Características e tendências da produção científica dos professores mestres e doutores do Estado de Goiás. *Anais do XIX CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, p. 1-4, 2010.

NASCIMENTO, M. A. T. (Coord.) *Estado da arte sobre a produção acadêmica das bandas de música no Brasil: Entidade Musical e de Ensino*. [Projeto de Pesquisa] Universidade Federal do Ceará, 2016.

NEVADO, R.; FAGUNDES, L.; BASSO, M. Um recorte no Estado da Arte: O que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma? *Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UFES*, p. 61-68, 2001

NIÉRI, D. *A Pesquisa Brasileira Em Educação Musical Infantil: Tendências teórico-metodológicas e perspectivas*. [Tese] Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, 2014.

OECD. *Education at a Glance 2016*. OECD Indicators. Ensino superior. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.WTVvAuvyuV4#page3>; Acesso em junho de 2016.

PIMENTA, R. W. de S. *Os sentidos oriundos dos enunciados sobre a educação para as relações étnico-raciais presentes nas teses de doutorado em educação (2000-2010)*. [Tese] Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2015.

PIRES, N.; DALBEN, Â. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). *OPUS - Revista Eletrônica da ANP-POM*, v. 19, n. 2, p. 171-208, 2013.

PIZANNI, LUCIANA; SILVA, ROSEMARY CRISTINA DA; BELLO, S. F. B.; FARIA BELLO, S.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, v. 25, n. 4, p. 348-349. 1969.

RAMOS, P. S. *et al.* Dissertações e Teses de Pós-Graduação geram publicação de artigos científicos? Análise baseada em 3 programas da área de educação física. *Brazilian Journal Biomotricity*, v. 3, n. 4, p. 315-324, 2009.

RIBEIRO, D. L. G. DA; CASTRO, R. C. A. DE M. Estado da arte, o que é isso afinal? *Anais do III Conedu - Congresso Nacional de Educação*, p. 1-10, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, v. 1, p. 1-15, 2009.

SACARDO, M. S. *Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil*. [Tese] Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Métodos mistos nas análise epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste brasileiro (1980-2013). *Anais do V Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, v. 1, p. 1199-1208, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Evolução da análise da produção do conhecimento em educação e educação física: a dialética de um espectador (1987-2012). *Dossiê Epistemologia e teorias da educação*, v. 5, n. 2, p. 7-28, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A produção do conhecimento em educação: teorias e métodos, 25 anos de espetáculo (1987-2012). *Anais do IVEPISTED - Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação*, 2012.

SANTANA, J. V. J. DE *et al.* A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. *ACENO*, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016.

SANTOS, J. D. DE S. *A produção do conhecimento em educação física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)*. [Tese] Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SANTOS, M. R. S. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Revista Opus*, v. 9, p. 49-72, 2003.

SEGENREICH, S. C. D. O Ecossistema da Pesquisa Sobre a Educação On-line: panorama da produção discente dos cursos de mestrado e doutorado, no período de 1987-2009. *Meta - Avaliação*, v. 5, n. 13, p. 69-97, 2013.

SILVA, R. H. DOS R. *Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)*. [Tese] Universidade Estadual de Campinas, 2013.

TOMÁS, L. *A Pesquisa Acadêmica Na Área De Música: Um Estado Da Arte (1988-2013)*. 1. ed. v. 4. Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

UTH, C. Discovering the “State of the Art”. In: *Research Guides at Paul V. Galvin Library*. Disponível em: <http://guides.library.iit.edu/scitech_research> Acesso em junho de 2016.

VALDÉS, R.; SILVA, J. da; VALDERRAMAS, Z. Las Investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: Un análisis del estado del arte (1985-2003). *Revista Profesão Docente*, v. 4, n. 12, p. 1-21, 2005.

VIEIRA, R. A criatividade como foco na Educação Musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. *Anais do III Simpom - Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em Música*, p. 402-413, 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 474, p. 165, 2014.

VOLPATO, E. S. N. Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas. *J. Pneumol.*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. JANUARY, p. 76-87, 1998.

ZILLE, J. A. B. Cenário da produção bibliográfica científica publicada na área de música no Brasil no ano de 2012. *Revista Modus*, v. IX, n. 14, p. 75-94, 2014.

Comunicações Orais

Música e Educação

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM MUSICAL NO PROJETO REVOADA:
ANALISANDO UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO DE ESTÁGIO**Letícia Ramos de Oliveira Gentil (UFG)
leticiaamos.ogentil@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo a análise crítica e reflexiva de como se dá o processo de ensino e aprendizagem musical, no Projeto Revoada, realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). A metodologia deste relato baseia-se na pesquisa etnográfica, cuja ferramenta de pesquisa é a observação participante, na qual foram observadas as aulas/ensaios do Projeto durante quatro meses. Os dados coletados – neste período – serviram de base para a percepção quanto à forma de ensino e aprendizagem aplicados pela professora e coordenadora do projeto. Diante disso, será proposto uma outra oportunidade de intervenção pedagógica para esse processo, baseados na fundamentação teórica de Dalcroze e Kodály.

Palavras-chave: Processo de ensino aprendizagem; Projeto Revoada; Outra oportunidade de intervenção.

INTRODUÇÃO

De acordo com alguns importantes pedagogos musicais, como Émile Jacques Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff, apontados por Mateiro e Ilari (2011), as experiências musicais são essenciais para o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, afetivas e emocionais de quem começa a aprender a música, principalmente no desenvolvimento cognitivo das crianças. Gomes (2013) fala sobre a importância da música no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória, atenção, percepção, concentração e imaginação) da criança.

O processo de ensino e aprendizagem, segundo Lima e Stencil (2016), orientar-se-á como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais didático-pedagógicos, de forma flexível e dinâmica, fazendo com que o educador inspire e contribua para o desenvolvimento das potencialidades do educando – buscando não só a aprendizagem musical, mas o aprofundamento na formação pessoal, social e profissional do aluno como ser humano.

O projeto Revoada propõe um ambiente plural e interdisciplinar que abrange a dança, teatro e a música, tendo como objetivo a construção de espetáculos cênico-musicais. Na construção desses espetáculos – as crianças cantam, dançam, atuam e executam instrumentos Orff (Instrumentos musicais de sala aula projetados e adaptados para crianças, pelo pedagogo musical Carl Orff). Entendendo que o objetivo do projeto é apresentação de um espetáculo, necessitando que a aprendizagem ocorra de forma rápida e eficaz, a metodologia de ensino e aprendizagem utilizado no Revoada, é a imitação para a performance.

Sendo assim, há possibilidades de outros métodos serem capazes de ensinar as melodias musicais para os alunos de forma mais ampla, rápida e eficaz? Alguns alunos possuem dificuldades em relação às melodias, principalmente relacionadas a intervalos maiores, as notas no contra-

tempo, mais que o esperado – para a compreensão e aprendizagem da música – mesmo ouvindo e repetindo a melodia proposta. Então, como poderíamos amenizar as dificuldades destes alunos perante essas barreiras, já mencionadas, que o ensino por imitação apresenta?

METODOLOGIA

Uma nova oportunidade de intervenção, no processo de ensino e aprendizagem, no projeto Revoada, apresentar-se-á na fundamentação teórica de Dalcroze e Kodály. A metodologia é baseada na pesquisa etnográfica, cuja ferramenta de pesquisa é a observação participante¹ (ANGROSINO, 2009), na qual foram observadas as aulas/ensaios do Projeto durante quatro meses. Os dados coletados, neste período, serviram de base para a percepção quanto à forma de ensino e aprendizagem aplicados pela professora e coordenadora do projeto.

O PROJETO REVOADA

O Revoada é um projeto de extensão e cultura, promovido pela professora e coordenadora Telma de Oliveira Ferreira – com o objetivo na formação de um grupo cênico-musical no qual os integrantes são crianças de 8 a 12 anos, de variadas escolas de educação básica, inclusive as que estudam no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) para se apresentarem em espaços e eventos variados. O projeto também visa contribuir no processo de formação músico-cultural das crianças participantes, oportunizando o desenvolvimento de suas habilidades musicais e ampliando seu repertório musical.

Além disso, o projeto Revoada atua como campo de estágio, contribuindo grandemente no processo de formação acadêmica de estudantes dos cursos de Licenciatura em Música, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), proporcionando a discussão e reflexão das possibilidades práticas de aspectos teóricos, discutidos em disciplinas acadêmicas ligadas à formação musical docente – permitindo aos estagiários, a prática da observação participante, e algumas ações docentes para essa reflexão.

As aulas/ensaios ocorrem na sala de música do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), e conta com uma ótima infraestrutura. A sala é espaçosa e possui um piano de armário, quadro negro, tela de projeção para Datashow, um armário com fantoches e jogos musicais, poltronas especiais para crianças, praticáveis de madeira, além de uma gama de instrumentos musicais, incluindo boa parte do instrumental Orff.

A infraestrutura da sala de música do Cepae traz múltiplas possibilidades para que a ação docente promova um processo de ensino e aprendizagem mais que adequado. Com os materiais que a sala de música possui, basta a criatividade do professor para que o ensino de música aconteça de forma rica e proveitosa.

¹ A observação participante é uma técnica de investigação social na qual o pesquisador de campo observa, participa e interage com o grupo estudado (ANGROSINO, 2009).

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROJETO REVOADA

Ao observar como se dá o processo de ensino aprendizagem musical, no Projeto Revoada, percebemos que ainda que no documento de explicação do projeto – as metodologias propostas pela professora Telma apontem para as dos métodos ativos de educação musical, ligados às ideias de educação musical de Dalcroze, Kodály e Orff, o processo ensino e aprendizagem ocorre pelo método da imitação para a performance, ou seja, o ouça com atenção e repita.

PIMENTA e LIMA (2006) apontam sobre a imitação no contexto do estágio, porém podemos relacioná-lo com o processo de ensino e aprendizagem musical:

[...] e a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. Cientes da importância dessa forma de aprender, ela não é, entretanto, suficiente e apresenta alguns limites. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 7)

Bueno apud Goethe (2009) explica que na Imitação, sendo a observação e a percepção, o foco não está no sujeito, mas – sim – no objeto, no caso, a música. Observar-se-á e imitar-se-á o mais semelhante ao real possível, porém nem sempre o aluno dispõe de elementos para que haja uma ponderação crítica e reflexiva e, como consequência, reproduz o que foi proposto.

De acordo com Deckert (2006), por meio do método da imitação, a criança chega a uma compreensão do significado musical e das células rítmicas, sem precisar de símbolos concretos e significativos utilizados na música, como a notação musical. Por isso é o método viável para o projeto, por não haver tempo de ensinar sistematicamente a teoria musical com seus símbolos e notações teóricas.

No entanto, ao observar o projeto, deparamo-nos com algumas limitações da imitação, como aponta Pimenta e Lima (2006), em relação aos alunos que possuem mais dificuldades de compreender as melodias, principalmente relacionadas a intervalos maiores e notas no contratempo, demorando mais que o esperado para a compreensão e aprendizagem da música, mesmo ouvindo e repetindo a melodia proposta várias vezes.

UMA NOVA OPORTUNIDADE DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROJETO REVOADA

Verificou-se que o método de ensino da música, pela imitação, pode ser eficaz para um aprendizado em um curto período de tempo, porém – como todos os métodos – não é totalmente completo e apresenta limitações. Portanto, há a importância de se ter um olhar que abranja não somente uma metodologia de ensino, mas várias, para que cada uma se complemente.

Processo de ensino e aprendizagem a partir da metodologia ativa do compositor e educador húngaro Zoltán Kodály

Ao ter a oportunidade de uma ação docente, ensinei a uma aluna (chamaremos aqui de aluna 1), a melodia da introdução da música “Brinca que Brinca”² no metalofone contralto. A aluna 1 tinha muita dificuldade nos ritmos de semicolcheia e colcheia pontuada. Mesmo que eu cantasse e tocasse para ela repetir (método da imitação), percebeu-se que sua dificuldade era motora, ou seja, tinha dificuldade em executar corporalmente no metalofone o ritmo com as notas da melodia.

Neste caso, o método da imitação foi ineficiente, pois a mente da aluna 1 sabia o que fazer, mas a sua coordenação motora fina, não. Então, propus que ela cantasse a melodia comigo, sem utilizar o instrumento, para vivenciar corporalmente a melodia. Depois, cantamos somente as células rítmicas – no qual tinha dificuldade, repetindo até alcançar segurança no ritmo. Para isso, batemos com palmas somente o ritmo (leitura rítmica), e depois colocamos as notas e cantamos (solfejo). Depois de 30 minutos, nestes exercícios, a aluna executou a melodia com muito mais facilidade do que antes.

Na ação docente com a aluna 1, utilizou-se – principalmente como embasamento teórico, a metodologia ativa do compositor e educador húngaro Zoltán Kodály “cujo pensamento filosófico contempla a música como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano” (MATEIRO E ILARI, 2011). Para Kodály, as aulas de música devem propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida de todo cidadão. Sua proposta é essencialmente estruturada no uso da voz, do canto, e do solfejo. Por isso, seu material pedagógico são compostos por canções e jogos infantis cantados na língua materna, melodias folclóricas nacionais e temas derivados do repertório erudito ocidental.

Kodály afirma que a música colabora na formação total do ser humano, tornando-se parte de seu dia a dia – na convivência social. Dessa forma, o uso da voz é essencial para a musicalização, pois promove a inclusão dos participantes, independentemente de sua situação econômica, já que não há necessidade de adquirir um instrumento, sendo possível ensinar música – competentemente – apenas com o uso da voz.

É necessária a vivência musical por meio do canto antes de executar a melodia no instrumento. Segundo Szonyi (1976), na metodologia de Kodály, precisa-se solfejar primeiro o que se pretende tocar no instrumento para que todas as dificuldades rítmicas, de afinação e compreensão da música, sejam sanadas no canto, sobrando apenas a dificuldade técnica do instrumento.

Diante disto, com esta proposta metodológica, torna-se possível ensinar as melodias das músicas do Revoada cantando com as crianças primeiro, vivenciando os ritmos, afinação e sonoridade para, depois, tocar nos instrumentos, pois já terão vivenciado a melodia corporalmente e mentalmente por meio da voz.

Processo de ensino e aprendizagem a partir da metodologia ativa do compositor e educador musical Émile Jaques-Dalcroze

Em outra ação docente, em que tive a oportunidade de exercer, observei que os alunos (aqui chamados de 2 e 3), no qual tocavam o Xilofone Baixo na música “Os Velhinhos”³ da cena 2, estavam com dificuldade de compreender e executar as notas do contratempo. Então, pensando em

² Música que compõe a primeira cena do Espetáculo, planejado e coordenado pela professora Telma de Oliveira Ferreira.

³ Música composta por Bia Bedran no CD Fazer Um Bem.

vivenciar corporalmente a pausa precedida de sua colcheia, propus que cantássemos e fizéssemos os gestos da canção “O Pão”⁴, que aborda exatamente o contratempo.

Após a canção feita juntamente com os gestos, foi proposto o exercício de cantar, e fazer ao mesmo tempo com palmas, as duas colcheias seguidas e, depois, fazer silêncio na primeira colcheia. A semelhança da música “O Jipe do Padre”⁵, em que é cantada a primeira vez, e depois vai tirando as palavras Jipe, Padre e outras – gradativamente, trabalhando o som e o silêncio. Com todo este processo, no tempo de trinta minutos, os alunos 2 e 3 conseguiram executar o trecho das colcheias no contratempo, perfeitamente, pois já haviam vivenciado corporalmente e cognitivamente as células rítmicas do contratempo.

Os exercícios que os alunos 2 e 3 fizeram, antes de executar as notas no xilofone baixo, tiveram como embasamento teórico a Rítmica, criada por Émile Jaques-Dalcroze. Ela pretende desprender o aluno de uma prática mecânica, no qual consiste em um aprendizado musical mais técnico, baseado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo integral, onde apenas a mente é trabalhada.

De acordo com Mateiro e Ilari (2011), Dalcroze considera o corpo fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da oposição entre corpo e a mente, estabelecendo relações entre os dois – por meio de uma educação musical baseada na vivência corporal. Em suas reflexões ele afirma: “eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre os sons e nossos pensamentos, e se tornaria instrumento direto dos nossos sentimentos” (DALCROZE citado por CARLIER, 1965, p. 317, tradução de MATEIRO e ILARI, 2011, p. 31.)

Para Dalcroze, a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal. Essa consciência pode ser intensificada por meio de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas e visuais, ou seja, a vivência corporal. Sob essa premissa, os exercícios da Rítmica buscam estabelecer relações entre o movimento e a audição, os sons e as durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto, em que o aluno familiarize-se com os elementos da linguagem musical pelo movimento corporal, como afirma Mateiro e Ilari (2011).

Portanto, uma boa alternativa para o caso que aconteceu com os alunos 2 e 3, é a preparação de exercícios, atividades corporais que permitam a vivência de certas células rítmicas, saltos de intervalos, ou alturas melódicas, antes de aprenderem a tocar as músicas nos instrumentos. Se compreendemos que a próxima música a ser ensinada apresenta um certo tipo de dificuldade musical, porque não trabalhar, alguns minutos antes, atividades que proporcionem a vivência corporal delas para que a interiorização destas atividades pelas crianças, ocorra de forma mais rápida e efetiva?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação participante, e de duas ações docentes, realizadas durante quatro meses – no Projeto Revoada – do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), constatou-se que – como o projeto tem a finalidade de apresentar um espetáculo, necessitando que a aprendizagem ocorra de forma rápida e eficaz, o processo de ensino e aprendizagem deu-se pela imitação para a performance. As crianças ouvem a melodia primeiro, depois executam nos instrumentos e cantam.

⁴ Canção ensinada para os alunos de Estágio I pela Professora Priscilla Harumi Shiozawa. Esta canção é de autoria do grupo TRIII composto por Marina Pittier, Fê Sztok e Estevão Marques. A música é apresentada no link: https://www.youtube.com/watch?v=utWPg_RHnno.

⁵ A música é apresentada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=9xtHeXT7QD4>

Deckert (2006) afirma que, por meio da imitação, a criança compreende o significado musical das células rítmicas, sem precisar dos símbolos concretos e significativos musicais, como a notação musical. Diante disto, é um método viável para o projeto, por não haver tempo de ensinar sistematicamente a teoria musical com seus símbolos e notações, porém existem variadas limitações. Com isso, propomos um outro olhar que abranja não somente apenas uma metodologia de ensino, mas várias para que cada uma venha complementar a outra, principalmente as que envolvem a vivência corporal, como as metodologias ativas de Kodály e Dalcroze.

A metodologia de Kodály propõe o solfejo, antes de tocar no instrumento, para que todas as dificuldades rítmicas, de afinação e compreensão da música, sejam sanadas no canto, sobrando apenas a dificuldade técnica do instrumento. Diante disto, é proposto uma nova oportunidade de intervenção no ensino e aprendizagem baseado na metodologia de Kodály, onde será possível ensinar as melodias das músicas do projeto Revoada cantando com as crianças primeiro, vivenciando os ritmos, afinação e a sonoridade, para então – depois – tocar nos instrumentos. Assim, os alunos irão vivenciar a melodia corporal e intelectualmente, por meio da voz, o que geraria um maior aproveitamento do tempo, já que todos vivenciariam e resolveriam as questões musicais antes de executarem nos instrumentos.

A metodologia ativa proposta por Dalcroze, atua para que o sentido e o conhecimento musical da música se desenvolvam por meio da participação corporal no ritmo musical, onde seus princípios fundamentais de trabalho compreendem a experiência sensorial e motora, o conhecimento intelectual e a educação rítmica e musical. Dito isto, é proposto também, esta metodologia, para que haja a preparação de exercícios e atividades corporais que permitam a vivência corporal de certas células rítmicas, saltos de intervalos, ou alturas melódicas, para que a interiorização das questões musicais, pelas crianças, ocorra de forma mais rápida e efetiva.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. São Paulo: Artmed, 2009. 130f.
- BUENO, Paula Alexandra Reis; BUENO, Roberto Eduardo. Uma Proposta Metodológica Para Se Ensinar Música Musicalmente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. *Anais...* Paraná: EDUCERE, 2009. p. 8430-8440.
- DECKERT, Marta. *Construindo O Conhecimento Musical: Da Imitação À Representação*. 2006. 13 f. Dissertação (Mestrado em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- LIMA, Alien Rose Balog de; STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. *Vivências no Curso de Licenciatura em Música do UNASP: Relato de Experiência*. In: XVIII Encontro Regional Sul da ABEM, XVIII, 2016, Curitiba. *Anais...* Paraná: ABEM, 2016.
- MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz. (Org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IbpeX, 2011. 352f. (Série Educação Musical)
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, Vol. 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
- SZONYI, Erzsébet. *A educação musical na Hungria através do método Kodály*. São Paulo: Morumbi artes gráficas, 1976.

Comunicações Orais

Música e Educação

(RE)INTEGRANDO A MÚSICA AO ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL: UM RELATO SOBRE A ABORDAGEM DA APRECIÇÃO DE REPERTÓRIO NO CONTEXTO DESSA DISCIPLINA

Caroline Caregnato (UEA)
carolinecaregnato@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o relato de uma experiência de ensino, vinculada à disciplina de “Percepção Musical e Solfejo I” do Curso de Extensão Avançado em Música da UEA (Universidade do Estado do Amazonas). A Percepção Musical costuma ser abordada por meio de exercícios que fragmentam a linguagem musical, dificultando a construção de uma compreensão efetiva da música pelos estudantes e também de experiências estéticas, oriundas da escuta de repertório musical propriamente dito. O presente relato de experiência irá expor, mais especificamente, atividades realizadas durante a disciplina mencionada e que buscaram integrar a música propriamente, e não apenas excertos ou exercícios desconexos, dentro da aula de Percepção Musical. A experiência apresentada está baseada nos trabalhos e nas críticas de autores como Karpinski (2000), Rogers (2004), Swanwick (2003) e White (2002), discutidos ao longo do texto.

Palavras-chave: ensino de Percepção Musical. Exercícios de Percepção Musical. Apreciação musical.

INTRODUÇÃO

Provavelmente a primeira imagem que vem à mente de boa parte dos músicos quando pensam em “Percepção Musical” é a de um professor sentado ao piano diante de uma turma, tocando intervalos, acordes, escalas e realizando ditados que devem ser escritos em um pedaço de papel. Embora essa abordagem não esteja tão distante no nosso imaginário, ela já vem sendo criticada e propostas de transformação desse ensino tradicional também têm começado a surgir.

Neste artigo será apresentado um relato de experiência de ensino de Percepção Musical, realizada em uma classe de “Percepção Musical e Solfejo I” do Curso de Extensão Avançado em Música da UEA (Universidade do Estado do Amazonas). Esta experiência foi construída a partir das críticas ao ensino de Percepção Musical apontadas por autores que serão apresentados na sequência, e buscou trazer para as aulas a música de forma integral, assim como é praticada e ouvida em situações do cotidiano de músicos e ouvintes.

A disciplina de “Percepção Musical e Solfejo I” é ministrada para os estudantes de primeiro semestre do Curso de Extensão Avançado em Música da UEA. Este é um curso livre que oferece aulas de Instrumento, Canto ou Regência, e também de Teoria da Música, História da Música e Percepção Musical e Solfejo a membros da comunidade externa e interna da Universidade do Estado do Amazonas, com idades a partir de 15 anos. O curso possui duração de cinco semestres. Os conteúdos de Percepção Musical abordados dentro da disciplina mencionada foram estruturados a partir do sugerido por Karpinski (2000) e envolvem o reconhecimento auditivo de: canto silábico e melismático, timbres, dinâmicas, articulações e andamentos.

Os conteúdos mencionados são trabalhados tradicionalmente por meio de exercícios que envolvem a nomeação daquilo que é ouvido em exemplos curtos, geralmente com não mais de 15 segundos de “música” – ou de sons desconexos, em muitos casos. Esses exercícios são “didáticos”, porque esclarecem aspectos musicais de forma pontual, e são abordados especialmente a partir dos materiais construídos por Harris e Lenehan (2006a, 2006b, 2006c). Contudo, exercícios como esses não cumprem os objetivos a longo prazo do ensino de Percepção Musical, conforme discutiremos, por isso atividades paralelas são adotadas ao longo das aulas. O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar estas atividades que buscaram integrar música “de verdade”¹, e não apenas excertos ou exercícios desconexos, dentro da aula de Percepção Musical.

SOBRE A NECESSIDADE DE (RE)INTEGRAÇÃO DA MÚSICA AO ESTUDO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Falando sobre o ensino de Teoria da Música em um sentido mais amplo (ou seja, envolvendo Percepção Musical, Solfejo, Harmonia, Contraponto, Análise, etc.), Rogers (2004) levanta uma reflexão que é pertinente para o que pretendemos discutir sobre o ensino de Percepção Musical. Aquele autor afirma que frequentemente no estudo de elementos da linguagem musical as preocupações de professores e alunos se voltam para o estabelecimento de “rótulos”, ou de nomes a estruturas musicais. Rogers (2004) defende que a aprendizagem da terminologia musical é importante, mas para que as pessoas possam se comunicar e discutir sobre peças musicais. Para ele o objetivo da aula não pode se reduzir, entretanto, a desenvolver essa “rotulagem”, pois o principal é o estudante aprender a formular perguntas sobre música e, então, respondê-las. O estudo da música deve oferecer um conjunto de opções para se questionar e pensar sobre música, e não apenas para se responder a perguntas feitas pelos outros.

O autor sintetiza sua crítica ao ensino baseado em rótulos do modo como segue:

Um programa de teoria da música deve fazer distinção entre meios (objetivos de curto prazo) e finalidades (objetivos de longo prazo). A aquisição de conhecimento musical (fatos), habilidades (técnicas de performance), e alfabetização (leitura musical) são o que você faz para tornar os objetivos finais possíveis, mas não representam os objetivos propriamente. O propósito de todo treinamento musical é ensinar para a compreensão musical (perceber, organizar, e então conceituar o que você ouve) e consequentemente aprender como criar expressão musical e como desenvolver uma resposta estética para aquela expressão [tradução da autora]. (ROGERS, 2004, p. 7)

White (2002) reforça o discurso de Rogers (2004) dizendo que o estudo de Percepção Musical deve ir além do que tradicionalmente é trabalhado, e promover o desenvolvimento da escuta para que se possa executar, criar ou ouvir música. Para ele, a Percepção Musical:

[...] deveria ser mais que o desenvolvimento da habilidade de identificar intervalos, tipos de acordes, ou padrões rítmicos ou aprender a fazer ditado melódico e harmônico. É o desenvolvimento do ouvido para o estudo da música, para a performance de música, para a criação de música, e para aumentar o prazer de simplesmente ouvir música [tradução da autora]. (WHITE, 2002, p. 27)

¹ A expressão “música de verdade” não está sendo usada para se referir a “boa música”, ou àquela música que é julgada como artística. Não pretendemos entrar em discussões de caráter estético ou etnomusical no contexto deste artigo. O termo está fazendo referência a peças musicais apresentadas em sua complexidade, em oposição a excertos ou elementos musicais, geralmente apresentados fora de contexto, ou “artificializados”, e que comumente são usados no ensino de Percepção Musical como um recurso didático.

Rogers (2004) e White (2002), portanto, defendem que o ensino de Percepção Musical transcenda a realização de atividades de identificação de intervalos, acordes e outras estruturas musicais, pois elas levam, no máximo, a objetivos de curto prazo. Eles sugerem, em lugar disso, que a disciplina tenha como finalidade o desenvolvimento da compreensão musical do estudante, da sua capacidade de criar em música (como intérprete ou compositor), e de “responder esteticamente” (ROGERS, 2004) ou, simplesmente, de “ter prazer” ao escutar música (WHITE, 2002). Embora a criação musical seja um objetivo a ser considerado, no contexto deste artigo vamos nos ater a abordar atividades que tem como objetivo o desenvolvimento da apreciação musical.

Discutindo a construção de “respostas estéticas” à música, Swanwick (2003) afirma que o discurso musical se organiza em torno de metáforas, ou seja, ele se constitui pela junção de elementos diferentes. Essa junção provoca a criação de uma relação antes não existente, ou um novo significado. Para ele, o processo de construção de “metáforas” acontece em três níveis:

quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias. (SWANWICK, 2003, p. 28-29)

O início desse processo, que reside na construção de “melodias” que se tornam “metáforas” ou significados, pode ser fragilizado, como defende Swanwick (2003), especialmente dentro das aulas de Percepção Musical. Para esse autor, a análise de elementos musicais isolados quebra o processo metafórico porque impede a construção e a escuta de “melodias”, ou de música propriamente dita. Logo, nenhum processo posterior de atribuição de significados, ou de “resposta estética” à música, pode ser construído. Nas palavras do autor:

Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência. Normalmente fazemos isso facilmente, exceto quando a música é muito diferente para nós ou quando somos solicitados a escutar em um modo pré-metafórico, como se estivéssemos afinando ou regulando um instrumento. Podemos, naturalmente, escolher não escutar “melodias” e, em vez disso, nomear notas separadamente, acordes ou intervalos, quando, por exemplo, escrevemos um ditado numa sessão de treinamento auditivo convencional. Entretanto, não podemos transpor esse tipo de análise técnica para qualquer sentido de linha ou movimento. Mesmo quando uma visão ampla de discriminação auditiva é tomada em vez de altura e material rítmico [...], nenhuma habilidade analítica relacionada a intervalos, durações e timbres nos leva a vivenciar formas completas. De fato, isso pode nos impedir de escutar sons como se eles fossem linhas em movimento.

Swanwick (2003) defende, portanto, a realização da escuta de música como uma unidade para que se chegue à apreciação musical. Logo, retomando o que discutíamos anteriormente, para que seja atingida uma das finalidades da aula de Percepção Musical – desenvolver a capacidade do estudante de ouvir música, ou responder esteticamente a ela – não podemos nos ater a buscar alcançar objetivos que, no máximo, são de curto prazo – identificar acordes, intervalos, etc.

A “separação”, não apenas de elementos do discurso musical, aliás, é algo sintomático no ensino de Percepção Musical e de Teoria da Música como um todo. Rogers (2004) nos provoca a pensar, por exemplo, que compreensão intelectual e audição pouco se fundem no estudo tradicional da música – ou, existe pouco diálogo entre o “*mind training*” (treinamento da mente), abordado em disciplinas “teóricas”, e o “*ear training*” (treinamento do ouvido – ou, treinamento auditivo), realizado em Percepção Musical. Partindo da defesa da integração entre pensamento/compreensão intelectual e audição, Rogers (2004) avalia algumas orientações filosóficas para o

ensino de Teoria da Música (e Percepção Musical, conseqüentemente) que podem ser resumidas em alguns pares dicotômicos. O primeiro a que o autor se refere, e sobre o qual gostaríamos de nos debruçar, é o par “integração versus separação”.

Quando se refere à “integração”, o autor faz menção à junção em uma mesma disciplina de conteúdos relacionados a diversas áreas, sendo desfeitas as divisões entre matérias como Teoria da Música, Percepção Musical, Harmonia, Contraponto, Análise, etc. Essa perspectiva teria a vantagem de promover com maior facilidade a interação entre compreensão intelectual e audição, a que o autor atribui grande importância dentro da formação musical. Isso permitiria, por exemplo, que o “treinamento da mente” e o “treinamento do ouvido” deixassem de estar separados em Harmonia, Contraponto, etc., de um lado, e Percepção Musical, de outro. Também possibilitaria a abordagem da Análise Musical, que é uma disciplina integradora, em conjunto com as disciplinas anteriormente mencionadas, que podem possuir caráter mais “segregador”. Sob a perspectiva da “separação”, por sua vez, os conteúdos musicais são divididos em disciplinas o que, a despeito da falta de união entre áreas, permite uma avaliação e um acompanhamento mais próximo das dificuldades do estudante, evitando que ele seja promovido a etapas posteriores de estudo com lacunas que não seriam observadas em um programa de ensino que integrasse conteúdos de diferentes disciplinas, já que sucessos significativos em algumas áreas poderiam mascarar deficiências também muito significativas em outras no momento da avaliação.

Embora seja adepto da ideia de integração, Rogers (2004) defende que a união de diversas disciplinas em uma só pode não ser a melhor estratégia. O autor sugere que o melhor modelo seria uma mescla das perspectivas de “integração” e “separação”, já que assim respeita-se a existência de disciplinas específicas para cada área de conhecimento musical, podendo haver uma abordagem bem graduada dos conteúdos dentro de cada uma delas, mas de modo que também seja possível o estabelecimento de relações entre o pensamento e a audição. Rogers (2004) sugere que a integração seja um “método” de ensino e não um modo de organização curricular. A integração depende mais de uma postura do professor que da forma como as disciplinas são arranjadas dentro de um curso de Música. Portanto, mesmo com a existência de disciplinas “separadas”, como no relato de experiência que será apresentado, é possível que se busque a integração entre a compreensão intelectual e a auditiva.

O que se depreende dos debates apontados é, portanto, a necessidade de que a música “de verdade”, e não apenas exercícios desarticulados, seja trazida para dentro da aula de Percepção Musical. Sugere-se, portanto, uma mudança de foco do ensino tradicional, para que se conciliem as abordagens calcadas no desenvolvimento da compreensão intelectual e na aprendizagem de conceitos musicais a um ensino que promova o desenvolvimento da compreensão da música em sua dimensão integral, e que também permita a ampliação das capacidades de construção de respostas estéticas à música pelo estudante. Trata-se, portanto, de devolver a música, em si, para o ensino de Percepção Musical.

MÚSICA “DE VERDADE” NA SALA DE AULA

Partindo da necessidade de (re)integração da música à Percepção Musical, resolvemos trazer a análise de repertório para nossas aulas do Curso de Extensão Avançado em Música da UEA. Esse estudo é feito de forma diferente daquela como é realizado nas aulas de Análise da graduação, por exemplo, pois os estudantes não costumam ter contato com a partitura das músicas ouvidas, mas apenas com gravações, apresentadas sem recortes, ou de forma parcial no caso de peças ou

movimentos longos – neste último caso os recortes são realizados em momentos coerentes do ponto de vista formal. Na sequência gostaria de apresentar e discutir alguns dos exercícios realizados durante o primeiro semestre de 2017 com os estudantes de “Percepção Musical e Solfejo I” partindo dessa abordagem de peças do repertório.

Uma das atividades realizadas envolveu a escuta da ária “*Passo di pena in pena*”, da cantata “*Amor, hai vinto*”, RV 651, de Antonio Vivaldi. Essa atividade abordou os conteúdos de canto melismático e silábico, e andamentos. A proposta do exercício foi:

Ouça a ária “ <i>Passo di pena in pena</i> ” acompanhando o texto e sua tradução, e analise o que se pede.	
Texto	Tradução
<i>Passo di pena in pena come la navicella ch’in quest’in quell’altr’onda urtando và. Il ciel tuona e balena il mar tutt’è in tempesta. Porto non vede ò sponda dove approdar non sa.</i>	Passo de sofrimento em sofrimento como a barca que nesta e naquela outra onda batendo vai. O céu trovoa e lampeja o mar todo está em tempestade. Porto não vê ou costa onde aportar não sabe.
a) Em qual(is) palavra(s) é utilizado canto melismático? Considerando a tradução do texto da música, o que os melismas inseridos podem querer representar? Por quê? b) Descreva o que acontece em termos de andamento durante a peça. Ainda considerando a tradução do texto da música, o que o(s) andamento(s) escolhido(s) pode(m) querer representar? Por quê?	

O exercício proposto aborda a descrição, ou “rotulagem”, de elementos musicais (nesse caso a identificação de palavras com canto melismático e de andamentos), comum nas abordagens tradicionais de Percepção Musical, mas insere essa atividade dentro de um contexto complexo e apresentado de forma integral, sem simplificações. Inclusive, a peça trabalhada é uma *aria da capo*, o que foi salientado para os estudantes e o que, para os “desavisados”, pode dificultar a identificação de melismas devido à inserção de ornamentos na retomada da seção “A”. A volta *da capo* poderia ter sido excluída do exercício (o que provavelmente ocorreria em uma abordagem mais convencional), mas optou-se por não privar os alunos do contato com essa forma e suas implicações melódicas, por mais que “formas musicais” não seja um conteúdo de “Percepção Musical e Solfejo I”. Em música “de verdade”, aliás, os conteúdos não se separam do modo artificial como são estruturados dentro de um currículo. Portanto, o trabalho com repertório provoca, naturalmente, antecipações e retomadas de conteúdos em momentos talvez não previstos.

Além de abordar a identificação de elementos da linguagem musical, o exercício proposto busca provocar a construção de um processo metafórico, como o proposto por Swanwick (2003). Ao serem perguntados sobre o que representam elementos como melismas e andamentos dentro do contexto da peça, os estudantes são convidados a relacionar texto e música, dois elementos dissimilares, em busca da construção de um novo sentido, ou significado. Esse novo sentido pode

ser apenas um reforço de significados já trazidos pelo texto, não sendo “novo” propriamente, mas também pode trazer significados que extrapolam aquilo que texto e música sozinhos seriam capazes de informar. Esse é o caso, por exemplo, do melisma inserido na palavra *urtando* (batendo). Como observado pelos estudantes, essa palavra é repetida durante a música e cantada com diferentes melismas, o que sugere não apenas a ação de bater, sinalizada pela “rebatida” de diversas notas dentro da sílaba “tan”, mas que sinaliza também insistência e determinação, pois cada nova figuração colocada no melisma sugere uma nova tentativa ou um novo caminho que a barca mencionada no texto busca traçar diante das ondas (ou que o poeta busca traçar, na tentativa de se desviar de seus sofrimentos). Assim, texto (*urtando*) e música (composta por melismas) sinalizam um novo significado (insistência e determinação), não contido exclusivamente em nenhum dos elementos mencionados (nem apenas na palavra, nem apenas na música), mas resultante da união de ambos e da formação de uma metáfora.

Em outra atividade realizada foram abordados novamente os conteúdos de canto silábico e melismático e andamentos, mas dessa vez acompanhados da abordagem de timbres. A proposta foi:

Ouça as peças a seguir, acompanhando o texto e sua tradução, e analise o que se pede.	
Texto	Tradução
Cantata BWV 199 <i>Mein Herze schwimmt im Blut</i> Johann Sebastian Bach Recitativo <i>Ich lege mich in diese Wunden</i> <i>Als in den rechten Felsenstein;</i> <i>Die sollen meine Ruhstatt sein.</i> <i>In diese will ich mich im Glauben schwingen</i> <i>Und drauf vergnügt und fröhlich singen:</i> Aria <i>Wie freudig ist mein Herz,</i> <i>Da Gott versöhnet ist</i> <i>Und mir auf Reu und Leid</i> <i>Nicht mehr die Seligkeit</i> <i>Noch auch sein Herz verschließt.</i>	Cantata BWV 199 Meu coração está banhado em sangue Johann Sebastian Bach Recitativo Eu repouso-me nestas chagas Como se repousasse num verdadeiro rochedo; Elas devem ser meu lugar de repouso. Nelas quero lançar-me em minha fé E então satisfeito e alegre cantar: Ária Como está contente o meu coração, Pois Deus reconciliou-se comigo E depois do meu remorso e sofrimento Não me excluiu de sua bem-aventurança Nem seu coração fechou.
a) Onde ocorre canto melismático? Considerando a tradução do texto da música, o que os melismas inseridos podem querer representar? Por quê? b) Descreva o andamento do recitativo e da ária, e responda: o que eles podem querer representar? c) Qual é o instrumento que sola junto com a soprano durante a ária? Supondo que você é o maestro de uma orquestra que não possui esse instrumento, que instrumento você colocaria no lugar e por quê?	

Assim como na atividade anterior, o exercício descrito provoca a identificação de elementos da linguagem musical e a construção de processos metafóricos. Além disso, atividades como a mencionada são um ótimo momento para o debate sobre escolhas interpretativas. A discussão coletiva em torno das questões colocadas suscita, inevitavelmente, respostas contrastantes entre os estudantes. Os melismas inseridos em *fröhlich e freudig* (feliz), por exemplo, podem soar como uma gargalhada para alguns, enquanto para outros representam apenas uma agitação contida, típica de quem se alegra com algo. Outro caso de respostas contrastantes são as que nasceram da discussão da questão “C”. Enquanto alguns estudantes defenderam como um substituto para o oboé, que sola a aria em questão, a adoção da flauta, usando como argumentos a delicadeza do instrumento de sopro, compatível ao mesmo tempo com a alegria e com o sentimento de agradecimento que o texto sugere, outros se colocaram contra essa opção, afirmando que a flauta teria um timbre muito incisivo, que pouco contrastaria com a voz da soprano, defendendo, em lugar, a adoção de um instrumento com som um pouco menos brilhante, como a viola.

O aparecimento de respostas contrastantes, mas igualmente coerentes entre os estudantes “complica a vida”, evidentemente, do professor de Percepção Musical acostumado com “rotulagens” padronizadas, que seguem um gabarito. Contudo, a constatação dessas “divergências” pelos próprios estudantes é extremamente positiva, pois evidencia: em primeiro lugar, que a música (e a experiência estética) está longe de se constituir em uma ciência exata, que admite apenas uma resposta correta; em segundo, que a existência de diferentes performances para uma mesma peça se justifica exatamente porque cada uma nasce de uma “leitura” diferenciada dos elementos usados na obra, e nos abre, portanto, uma possibilidade nova de construção de significados (ou de metáforas) enquanto ouvintes; e, por último, que a ação de fazer música requer a tomada de decisões, por isso a importância da realização de atividades de análise como as empreendidas, que levam à consideração de diversos aspectos do discurso musical em concomitância e que conduzem a construções interpretativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado tem sido realizado em caráter quase que experimental, muitas vezes sem que se tenha à mão referências sistematizadas, como materiais didáticos em língua portuguesa que possam ser consultados pelo professor ou usados para estudo e leitura pelos alunos. Como a proposta apresentada também se distancia do modo tradicional como a maioria de nós foi educado musicalmente, e como o compartilhamento de experiências vinculadas ao ensino de Percepção Musical ainda é escasso no país, o professor que se lança à abordagem de música “de verdade” em suas aulas pouco pode contar com outras referências pedagógicas para construir sua prática. Espero que o presente relato possa encorajar educadores que certamente estão realizando experiências semelhantes a compartilharem seus trabalhos, a fim de que possamos construir uma rede de trocas que seja capaz de levar a um ensino de Percepção Musical mais significativo a nossos estudantes e efetivamente “musical”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HARRIS, Paul; LENEHAN, John. *Improve your aural: a workbook for examinations – grade 1*. London: Faber Music, 2006a.

_____. *Improve your aural: a workbook for examinations – grade 2*. London: Faber Music, 2006b.

_____. *Improve your aural: a workbook for examinations – grade 3*. London: Faber Music, 2006c.

KARPINSKI, Gary S. *Aural skills acquisition: the development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ROGERS, Michael R. *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. 2 ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

WHITE, John D. *Guidelines for college teaching of music theory*. 2. ed. Lanham: The Scarecrow Press, 2002.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

**CAMINHOS DO VIOLINO BRASILEIRO NO
SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX**Luciano Ferreira Pontes (UFG)
luciano737pontes@gmail.com

Resumo: Este artigo realizou uma revisão bibliográfica sobre a presença do violino no Brasil no século XIX e início do XX, abrangendo compositores que dedicaram obras para o instrumento, informações sobre o contexto musical da época, entre outras questões. Observamos que o violino permeia esta fase da música brasileira com a presença de violinistas em atividade e alguns compositores dedicando obras para o instrumento.

Palavras-chave: Violino brasileiro; Música brasileira.

Abstract: This article accomplished a literary review about the presence of the violin in Brazil in the 19th century and the early 20th, covering composers that wrote violin compositions, information about the musical context from that time, among other factors. We noticed that the violin is present in this Brazilian music period with the presence of violinists in activity and some composers writing violin pieces.

Keywords: Brazilian violin; Brazilian music.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica dos caminhos do violino brasileiro no século XIX e início do XX, abrangendo alguns compositores que dedicaram obras para o instrumento, intérpretes e o contexto musical da época.

Salles (2007) relata que há indicações concretas da presença violinística no Brasil a partir do século XVIII em obras da época como o Recitativo e Ária de Caetano de Melo Jesus, mestre de capela em Salvador, cita ainda que neste período o violino era muito praticado nas Minas Gerais. Salles (2007, p. 101) baseando-se em documento de Curt Lange, informa “que os mineiros não só praticavam o violino na música religiosa, mas também nos concertos e saraus palacianos.”

Paulinyi (2010) relata que a intensa participação de violinistas em conjuntos orquestrais e camerísticos no Brasil, maior do que na Europa no século XIX, contribuiu para uma carência de compositores nacionais interessados em escrever para o instrumento durante os séculos XVII e XVIII.

No século XIX, Gabriel Fernandes da Trindade compõe os Três Duos Concertantes para violinos, que segundo Castagna (1996, p. 17) “são as mais antigas obras instrumentais camerísticas produzidas no país, segundo o que se sabe até o presente momento.”

A revisão bibliográfica identificou obras escritas para violino solo ou em formação camerística, compostas principalmente entre a primeira metade do século XIX, e o início do século XX, onde começaram a surgir os primeiros compositores brasileiros que escreveram Sonatas para violino e piano, destacando-se Leopoldo Miguez, Silvio Deolindo Fróis, e outros.

Esta pesquisa é de base qualitativa e para contextualizar o violino no panorama da música brasileira romântica, realizou-se uma revisão bibliográfica. Posteriormente estes dados foram analisados cronologicamente e cruzados, a fim de traçarmos uma linha progressiva dos caminhos do violino brasileiro no século XIX e início do XX.

Notou-se a necessidade de maior visibilidade da presença do violino no Brasil no período aqui delimitado, permitindo ao leitor compreender os caminhos do instrumento neste momento, seus fatores históricos e as principais obras escritas neste período.

O VIOLINO BRASILEIRO NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Kiefer (1977) informa que o compositor e pianista Sigismund Neukomm (1778-1858) foi o discípulo favorito de Joseph Haydn (1732-1809), tendo chegado ao Rio de Janeiro com a embaixada de Luxemburgo, que vinha com a missão de reatar as relações entre as cortes da França e Portugal. Paulinyi (2010) cita que Neukomm esteve ideologicamente muito ligado aos franceses, principalmente com seus patrões e mecenas. Kiefer (1977, p. 62) relata que “sua obra abrange quase todos os gêneros: missas, óperas, sinfonias, oratórios, cantatas, música de câmara, Sonatas.”

Quanto ao violino, Mariz (2008) revela que Neukomm escreveu a Sonata para piano e violino em 1819, já no Brasil. Angermüller (1977) verifica a presença de três Sonatas para violino e piano escritas pelo compositor austríaco, sendo que a terceira intitulada de Duo em sol maior é datada de 1819, possivelmente sendo a mesma obra relatada por Mariz. Meyer (2000), a partir de informação recolhida no Departamento de Música da Biblioteca Nacional da França, também faz menção a uma Sonata para piano com acompanhamento não obrigatório de violino composta no Brasil com data de 10 de setembro de 1819.

Paulinyi (2010, p. 51), observa que o grande envolvimento de Neukomm com a França, principalmente através das missões diplomáticas, provavelmente fez dele “um grande divulgador da escola francesa [de violino] no Brasil”, além de se firmar como uma grande personalidade no meio musical brasileiro da época.

Paulinyi (2010) e Salles (2007) fazem menção à atividade de inúmeros violinistas nesta época sendo que Paulinyi (2010) citando Santos (2004) relata a existência de anúncios de concertos de rabecas e apresentações vocais, como por exemplo, na edição nº 13 da Gazeta do Rio de Janeiro de 1809. Citando Andrade (1967), Paulinyi (2010) ressalta a notória presença de muitos violinistas atuando na Capela Imperial, mas sem registros de composições para o instrumento.

Salles (2007, p. 103) aponta o violinista baiano José Pereira Rebouças (1789-1843) como sendo, provavelmente, “o primeiro instrumentista brasileiro a ser diplomado [em música] na Europa”, mais precisamente no Conservatório de Paris sob orientação do grande violinista e compositor francês Charles Auguste de Bériot (1802-1870). Acredita-se que Rebouças tenha escrito várias peças para violino, infelizmente não localizadas. Bettencourt (1945) cita que este compositor também se aperfeiçoou na França em contraponto, harmonia e composição.

Baseando-se em Cernicchiaro, Paulinyi (2010) afirma que o violinista baiano José Joaquim dos Reis (1795-1876) foi pioneiro na fase histórica dos concertos de violino na cidade do Rio de Janeiro, integrando a Orquestra da Capela Imperial e sendo considerado um dos maiores violinistas de sua época, além de ter desenvolvido destacada carreira como concertista (ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE MÚSICA, 1977). Paulinyi (2010) ainda relata que a Bahia patrocinou “o estudo de excelentes violinistas no Conservatório de Paris ao longo do século XIX.” (p. 52).

Nogueira (2006) faz menção a José Pedro de Sant'Ánna Gomes (1834-1908), como um compositor de inúmeras obras camerísticas escritas para Quartetos e Quintetos de cordas, citando ainda o Dueto para dois violinos e piano (1894), dedicado a duas de suas alunas. Sant'Ánna Gomes nasceu na cidade de Campinas-SP, sendo considerado um importante violinista, além de ser irmão do compositor Carlos Gomes. A Enciclopédia Brasileira de Música (1977) cita uma *Berceuse* para violino e piano (s.d.) escrita por Sant'Ánna.

Salles (2010, p. 110) menciona o compositor e violinista fluminense Manuel Joaquim de Macedo (1847-1925), sobrinho do romancista Joaquim Manuel de Macedo, como tendo estudado no Real Conservatório de Bruxelas com o grande violinista belga Henry Vieuxtemps (1820-1881). Quando retornou ao Brasil em 1871, Macedo foi nomeado mestre da Capela Imperial, onde esteve até 1883. Este compositor deixou mais de 200 obras escritas, “entre elas oito concertos para violino, não se encontrando até hoje a maior parte dessas partituras. Na Biblioteca Nacional estão duas peças impressas para violino e piano: *Le Ruisseau*, op. 123 e *Romance*, op. 145” (SALLES, 2010, p. 210).

Na transição do século XIX para o XX viveu o compositor e regente José Araújo Viana (1870-1916), que frequentou as aulas de canto e piano do Real Conservatório de Milão em meados de 1893. Foi de sua responsabilidade apresentar, em primeira audição no ano de 1889, fragmentos do Réquiem em ré maior do padre José Maurício. Bettencourt (1945) atribui a Viana duas óperas, além de obras para piano, violino e canto.

O compositor carioca Roberto Kinsman Benjamin (1853-1927), teve sua formação artística ligada à Inglaterra e Alemanha, onde estudou violino, harmonia e composição (ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE MÚSICA, 1977). Salles (2007) afirma que sua produção, em grande parte, constitui-se de obras escritas para o violino e não revelam manifestações de prenúncio do nacionalismo, mas em geral, limitam-se ao gosto musical da época. Entre suas obras para violino e piano, destacam-se *Barcarola*, *Intermezzo*, *Absence*, *Romance*, *Capricho*, *Noturno*, *Scherzo*, entre outras.

Em geral, Almeida (1942) *apud* Bettencourt (1945) comenta que muitos compositores de destaque no século XIX, compuseram música sacra, romances, modinhas italianizadas, óperas, transcrições de páginas líricas além da criação de uma ou outra peça para piano, violino e canto.

Uma informação salientada por Castagna (2003a) é que durante o II Império (1841-1889) a música brasileira sofreu significativas mudanças em relação às primeiras décadas do século XIX. O interesse pela ópera firmava-se cada vez mais, enquanto a música religiosa sofria um processo de decadência. Paralelamente, praticava-se em eventos e bailes da época as danças de salão oriundas da Europa, que eram geralmente tocadas ao piano, considerado um instrumento consolidado nas casas ricas e em grupos instrumentais que mesclavam cordas e sopros. Porto Alegre (1856) *apud* Bettencourt (1945) ressalta que o Rio de Janeiro em 1856 era a cidade dos pianos, pela grande quantidade de concertos apresentados por pianistas nas salas de espetáculos da época.

GABRIEL FERNANDES DA TRINDADE (1800-1854) E OS DUOS CONCERTANTES PARA VIOLINOS

Mariz (2006), em estudos sobre a música na corte de D. João e D. Pedro I, cita o violonista e cantor Gabriel Fernandes da Trindade, como compositor dos Três Duos Concertantes para violinos. Rocha (2011) relata que Trindade, mudou-se de Ouro Preto para o Rio de Janeiro aproximadamente em 1805, onde realizou seus estudos e firmou-se com grande reputação no cenário

musical daquela cidade. Acredita-se que tenha estudado com Francesco Ignacio Ansaldi, um músico italiano, primeiro violino da Capela Real de 1810 a 1828, a quem estes Duos foram dedicados. Hazan (2011) *apud* Rocha (2011) revela que posteriormente Trindade atuou também na mesma capela como violinista e tenor.

Sobre os Três Duetos, Rocha (2011, p. 1) assegura que são uma das mais antigas obras camerísticas escritas no Brasil, “tanto pelas características de estilo quanto pela sua instrumentação, elas fornecem importantes indicações acerca das práticas de execução relativas aos instrumentos de arco, no Período Colonial e nos primeiros anos do Império.”

O pesquisador prossegue relatando que não se sabe precisamente as datas de composição dos Duetos, pois “a utilização de um papel fabricado em 1814 para a cópia dos Duetos, faz supor que as obras teriam sido compostas nessa data ou pouco tempo depois” (CASTAGNA, 2006, p. 11).



Figura 1: Manuscrito de um dos Duetos (Fotografia cedida por Paulo Castagna)

Ainda segundo Castagna (1995, p. 18), não foram realizadas pesquisas que possam apontar com exatidão “a linguagem composicional a que Trindade estava filiado à época da elaboração dos Duetos”. Afirmar que não há, até o presente, informações a respeito da execução dos Duetos no século XIX, mas esclarece:

Gabriel Fernandes da Trindade utilizou, nos *Duetos Concertantes*, uma base estética clássica italiana da segunda metade do século XVIII. Porém, características luso-brasileiras são evidentes no primeiro e terceiro movimentos do Dueto n. 2 e em todo o Dueto n. 3. As peças são essencialmente brilhantes e mesmo os movimentos lentos manifestam assumida extroversão. A linguagem é simples e divertida, destacando-se a utilização frequente de procedimentos melódicos e harmônicos típicos do estilo operístico italiano. (CASTAGNA, 1996, p. 18)

O início do movimento Romântico no Brasil

Azevedo (1956) observa que espetáculos musicais eram considerados como os mais importantes eventos na música brasileira, principalmente na segunda metade do século XIX, sendo que as encenações de ópera ainda atraíam a atenção dos ouvintes. Relata “a visita de grandes virtuosos de renome internacional” e a fundação de sociedades destinada “a proporcionar concertos regulares aos amadores, difundindo as obras-primas da música clássica” (p. 91). Menciona, por

exemplo, a passagem do grande violinista e compositor espanhol Pablo de Sarasate pelo Rio de Janeiro em 1870, com 26 anos de idade na época, executando o Concerto para violino e orquestra de Mendelssohn. Salles (2007) ressalta a visita do violinista Ernesto-Camilo Sivori ao Rio de Janeiro em 1849, possivelmente o aluno mais talentoso de Paganini. Segundo informação de Bettencourt (1945), muitos desses artistas acabaram por ficar no Brasil, fundando escolas particulares e conseguindo muitos discípulos.

Sabe-se que o movimento romântico chegou ao Brasil com retardo em relação a suas manifestações na Europa, sobre esta questão Castagna (2003b) esclarece:

O movimento musical romântico manifestou-se com um atraso de cerca de 40 anos no Brasil, devido não somente à ligação do país com as culturas portuguesa e italiana durante o período imperial, mas também à escassez dos meios necessários para seu desenvolvimento. [...] A regra, entre os compositores românticos brasileiros era viajar a Europa para conhecer o estilo ou para aperfeiçoar seu conhecimento. Deixar de viver alguns anos na Europa era sinal de pouco preparo, de limitação técnica e social para a atuação musical junto à elite. (CASTAGNA, 2003b p. 6)

Azevedo (1956) demonstra que apenas a partir do final do século XIX começaram a surgir com mais frequência, no Brasil, composições especificamente escritas para violino e piano, principalmente através de autores com formação musical ligada à França e/ou à Alemanha durante o final do século XIX e início do século XX, destacando-se Leopoldo Miguez (1850-1902), Sílvio Deolindo Fróis (1865-1948), Elpídio Pereira (1872-1961), Henrique Oswald (1852-1931) e Glauco Velásquez (1884-1914).

Elpídio de Britto Pereira nasceu em 1872 na cidade de Caxias/MA, onde iniciou seus estudos de música e violino. Em 1889, aos dezessete anos de idade, transfere para a França visando estudar composição musical. Dentre sua produção destacam-se peças sinfônicas para piano, canto e piano, várias peças e uma Sonata para violino e piano publicada em 1925.

Volpi (1994) considera que a produção camerística brasileira se desenvolveu definitivamente após a década de 1880 e anteriormente foram identificadas apenas cinco obras entre 1810 e 1870. Já após 1880 foram identificadas 22 obras de autores como, por exemplo, José Leandro Martins Filgueiras. Entre as obras camerísticas deste compositor destacamos a Sonata para violino e piano datada de 14 de setembro de 1888, cuja parte do piano foi identificada por (Cavazotti, 2001) na Biblioteca Nacional.

Sílvio Deolindo Fróis nasceu em 1864 na cidade de Salvador e recebeu de sua mãe as primeiras noções de arte, tendo continuado seus estudos em composição e prática de órgão em Paris e em importantes cidades alemãs como Leipzig e Karlsruhe. Azevedo (1956) cita que este compositor escreveu obras sinfônicas, duas óperas, peças para canto, para piano, duas Sonatas para violino e piano (1896 e s.d.) entre outras.

Leopoldo Miguez foi outro compositor do momento romântico brasileiro com forte influência musical europeia, tendo escrito uma Sonata para violino e piano (1884) considerada por muito tempo, como a primeira para violino e piano composta no Brasil.

Sobre Glauco Velásquez, Mariz (2006, p. 104-103) afirma que este “foi um compositor extremamente interessante para a época e bem merece ser divulgado”. Sua produção abrange desde música de câmara até uma ópera, incluindo-se duas Sonatas para violino e piano (1907 e 1911) conforme relata Kiefer (1977). Darius Milhaud proferiu estas palavras em uma conferência: “depois de ter lido sua Sonata para piano e violino, desejei vivamente conhecer o resto de sua obra de música de câmara” (KIEFER 1977, p. 136). O autor ainda relata que Milhaud chegou a tocar obras para violino de Glauco Velásquez em concertos da época.

Sobre Henrique Oswald, Kiefer (1977, p. 128) escreveu que “tornou-se, em seu tempo, uma das figuras de maior relevo na vida musical brasileira”. Ressalta que a obra camerística do compositor é bastante extensa abrangendo uma Sonata (1908) e inúmeras peças curtas para violino e piano. Azevedo (1956, p. 121) afirma que “foi um dos compositores mais completos, mais bem formados, que o Brasil já produziu”.

Considerando o fato da Europa ter se constituído em grande escola para a maioria dos compositores brasileiros, faremos uma rápida incursão em alguns aspectos das escolas europeias de violino entre os séculos XVIII e XIX.

Em pesquisa realizada por Paulinyi (2010), verifica-se que no final do século XVIII houve um agrupamento entre as escolas violinísticas francesa e italiana através de Giovanni Battista Viotti (1755-1824), considerado o pai da escola moderna francesa de violino e responsável pela formação de inúmeros violinistas que posteriormente fundaram o Conservatório de Paris.

Paulinyi lembra que o modelo de formação violinística estabelecido no Conservatório de Paris foi uma referência para vários outros que surgiram na Europa na época, como por exemplo, o de Bruxelas, que tinha Charles-August Bériot (1802-1870) como professor de destaque. Este compositor e violinista estudou por pouco tempo com Pierre Baillot (1771-1842) e combinou elementos da escola francesa com o brilhante virtuosismo Paganiniano, contribuindo com valiosa importância para o surgimento da escola violinística denominada franco-belga, da qual se originaram compositores violinistas como Henri Vieuxtemps (1820-1881), Eugène Ysaÿe (1858-1931), Pablo de Sarasate (1844-1908), Henryk Wieniawski (1835-1880), entre outros. Considera-se então “a escola franco-belga como uma extensão da moderna escola francesa que absorveu o estilo e o repertório de Paganini” (PAULINYI, 2010, p. 33).

Dourado (2008) destaca Viotti (1755-1824), Kreutzer (1766-1831), Baillot (1771-1842), Bériot (1802-1870), Wieniawski (1835-1880), Vieuxtemps (1820-1881), Sarasate (1844-1908) e Ysaÿe (1858-1931) como alguns dos mais notáveis compositores e violinistas remanescentes da escola franco-belga.

Nesta época, muitos violinistas brasileiros estudaram na Europa durante os séculos XIX e XX, mais especificamente em países como França e Bélgica, destacando-se José Pereira Rebouças (1789-1843), discípulo de Bériot em Paris e Joaquim Manuel de Macedo (1847-1925), discípulo de Vieuxtemps em Bruxelas além do patrocínio oferecido pela Bahia a outros violinistas que aperfeiçoaram-se no Conservatório de Paris durante o século XIX. Salles (2007, p. 117) relata que Francisco Chiafitelli (1881-1954), matriculou-se no Real Conservatório de Bruxelas em 1897, permanecendo na Europa por dez anos. Quando retornou ao Brasil, foi nomeado em 1911 “catedrático do então Instituto Nacional de Música, introduzindo aí a pedagogia franco-belga liderada por Eugene Ysaÿe (1858-1931).”

A pesquisadora acrescenta que Paulina d’ Ambrosio (1890-1976), amiga e intérprete de inúmeros ilustres compositores brasileiros como Velásquez, Villa Lobos, Lorenzo Fernandes, entre outros, formou-se no Real Conservatório de Bruxelas na classe do professor César Thomson - aluno de Wieniawski e Vieuxtemps e sucessor de Ysaÿe - (MUSIC AUTOGRAPHS & ANTI-QUARIAN - vide bibliografia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada comprovou a perplexidade de especialistas consultados em relação à ausência de estudos que detalham de maneira circunstanciada, a presença e locali-

zação de composições para violino no Brasil, principalmente entre os séculos XIX e início do XX. Uma pesquisa que contemple as principais obras, educadores, intérpretes, entre outros aspectos, certamente é um trabalho árduo que ainda está para ser realizado. A revisão bibliográfica elaborada apontou para a presença de muitos violinistas em conjuntos orquestrais e camerísticos neste momento e uma pequena quantidade de obras escritas para violino.

Notamos que os Duos Concertantes para violinos de Trindade, escritos aproximadamente em 1814, ainda representam uma das primeiras obras camerísticas localizadas na primeira metade do século XIX.

Meyer (2000), Angermüller (1977) e Mariz (2005), indicam que Neukomm escreveu em 1818, quando de sua estada no Brasil, uma Sonata para violino e piano que, provavelmente, configura-se como a primeira escrita para violino no país.

Acredita-se que algumas características da música brasileira no período imperial, como o interesse dos compositores brasileiros para a ópera, música religiosa, danças e canções de salão aliado à grande influência portuguesa e italiana, podem ter determinado o fato de que, somente no final do século XIX começaram a surgir, com mais frequência, obras especificamente escritas para violino e piano. Concordando com Paulinyi (2010), a grande atividade de violinistas tocando em orquestras no Brasil durante a primeira metade do século XIX contribuiu também para que as composições para o instrumento tenham ficado as margens durante esta época. Há de se considerar também que neste momento o piano era reputado como o rei dos sarais e de salas de concertos, tanto na Europa como no Brasil e conseqüentemente, atraía mais a atenção dos compositores em relação a outros instrumentos.

Certamente o contato mais intenso e constante de compositores e intérpretes brasileiros com a Europa, além da visita de performers e compositores europeus de renome internacional, contribuíram também para que surgisse no Brasil o interesse pelo repertório de sinfonias, poemas sinfônicos, peças características para piano e orquestra, Suítes, Óperas grandiosas e música de câmara, surgindo com maior fecundidade Sonatas, Concertos e peças solos para violino. Nota-se a força da entrada do movimento romântico no Brasil, modificando sensivelmente o cenário dos compositores brasileiros, que antes limitava-se a determinados gêneros e estilos musicais, inclusive alterou aquela conjuntura violinística, que era voltada principalmente para a prática orquestral em conjuntos camerísticos e operísticos.

Compositores como Oswald e Elpídio Pereira entre outros, estiveram ligados ao cenário musical europeu e possivelmente tiveram contato na Europa com compositores que dedicaram-se à música de câmara e certamente foram influenciados e incentivados, de alguma maneira, por compositores europeus que produziram extensa obra violinística e camerística durante o século XIX.

Autores como Paulinyi (2010) e outros tem demonstrado que muitas peças para violino compostas no Brasil apresentam forte influência da escrita tradicional violinística utilizada na Europa, principalmente a de compositores violinistas remanescentes da escola franco-belga. Acredita-se que o contato de violinistas brasileiros como Paulina d' Ambrosio, Francisco Chiafitelli, José Pereira Rebouças, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros, com professores, intérpretes e compositores europeus e a passagem de Neukomm pelo Brasil, podem ter contribuído também de alguma maneira para a disseminação dos novos ideais provenientes da escola franco-belga entre violinistas e compositores brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANGERMÜLLER, Rudolph. *Sigismund Neukomm Werkverzeichnis. Autobiographie. Beziehung zu seinen Zeitgenossen*. München-Salzburg: Musikverlag Emil Katzbuchler, 1977. 276 p.

AZEVEDO, Luiz Heitor Correia de. *150 anos de música no Brasil (1800-1950)*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

BETTENCOURT, G. *História breve da música no Brasil*. Lisboa: Oficina Gráfica Limitada, 1945.

BISPO, A. A. Brasileiros em Paris no fim do século XIX e início do XX: Silvio Deolindo Fróes (1865-1948). *Revista Brasil-Europa*, Gummershach, Alemanha, v. 121, n. 05, p. 11, mai. 2009. Disponível em: <http://www.revista.brasil-europa.eu/121/Deolindo-Froes.html>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Brasileiros em Paris à época e a partir do Centenário da Revolução Francesa: Elpídio de Brito Pereira (1872-1961). *Revista Brasil-Europa*, Gummershach, Alemanha, v. 121, n. 05, p. 10, mai. 2009. Disponível em: <http://www.revista.brasil-europa.eu/121/Eupidio_>. Acesso em: 30 de jul. 2017.

CASTAGNA, Paulo (Coord.). *Gabriel Fernandes da Trindade (1799/1800-1854): obra completa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais - PAMM, v. 6, 2011. No prelo.

_____. *A IMPERIAL ACADEMIA DE MÚSICA E ÓPERA NACIONAL E A ÓPERA NO BRASIL NO SÉCULO XIX*. Instituto de Artes da UNESP-SP, 2003a. Apostila 10 do curso de História da Música Brasileira. Não publicado.

_____. *O MOVIMENTO MUSICAL ROMÂNTICO NO BRASIL*. São Paulo, Instituto de Artes da UNESP-SP, 2003b. Apostila 12 do curso de História da Música Brasileira. Não publicado.

_____. *Gabriel Fernandes da Trindade: Duetos Concertantes*. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA, II, 1996, Juiz de Fora. Anais. Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-MÚSICA, 1996. p. 64-111.

CAVAZOTTI, André. Panorama das Sonatas Brasileiras para Violino e Piano. *Música Hodie*, Goiânia, vol. 1, p. 30-36, dez. 2001.

DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DOURADO, H. A. *O arco dos instrumentos de corda: breve histórico, suas escolas e golpes de arco*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

ENCICLÓPEDIA da música brasileira; erudita, folclórica, popular. São Paulo: Art Ed., 1977. 2v.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1977.

MEYER, Adriano de Castro. *O Catálogo Temático de Neukomm e as obras compostas no Brasil*. In: IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 2001, Curitiba. ANAIS DO IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2000. p. 343-351.

MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

NOGUEIRA, Lenita W. M. *A obra camerística de José Pedro de Sant'Anna Gomes (1834-1908)*. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 2006, BRASÍLIA - DF. ANAIS DO XVI CONGRESSO DA ANPPOM. BRASÍLIA - DF: UNB, 2006.

SALLES, Marena. *Arquivo Vivo Musical*. Brasília: Thesaurus, 2007.

SALLES, Marena; SALLES, Vicente. *Marcos Salles, uma vida*. Brasília: Thesaurus, 2010.

ROCHA, Anderson. *O Terceiro Dueto Concertante de Gabriel Fernandes da Trindade: subsídios para uma interpretação historicamente informada*. I Simpósio Nacional de Musicologia / II Encontro de Musicologia Histórica. Anais. Pirenópolis - GO: UFG/UFRJ, p. 131-137, 2011.

NEVES, Jose Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.

PAULINYI, Zoltan. *Flausino Vale e Marcos Sales: influências da escola-franco belga em obras brasileiras para violino solo*. UNB: dissertação de mestrado. Brasília, 2010.

VOLPI, Maria Alice. Período Romântico Brasileiro: Alguns Aspectos da Produção Camerística. *Revista Música*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 133-151, nov. 1994.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

**COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UMA PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO CONFRONTO ENTRE
RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO E LIBERDADE PARA CRIAR**Leonardo de Assis Nunes (UFB)
*leonardo.nunes@ufba.br*Helena de Souza Nunes (UFRGS)
helena@caef.ufrgs.br

Resumo: Este artigo, fruto de uma dissertação de Mestrado, evidencia um processo de ensino de composição musical ocorrido no âmbito do curso de Licenciatura em Música, modalidade a distância (EAD) mediada pela internet, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades parceiras (PROLICENMUS/UFRGS). Entende-se que à EAD, processo predominantemente assíncrono, é inerente a necessidade de antecipar respostas antes mesmo que os alunos tenham enunciado suas dúvidas. Isso tende a tornar a comunicação estruturada, conseqüente e previsível – características denominadas, aqui, de Respostas por Antecipação. Contudo, sabe-se também que o desejável, num processo de criação como o que conduz à composição musical e se realiza tradicionalmente de modo síncrono, é que ele seja aberto, flexível e surpreendente. Tais características designam, neste trabalho, a Liberdade para Criar. Ao cabo dos estudos empreendidos sobre o material coletado e produzido no PROLICENMUS, conclui-se que, no processo de composição em foco, houve confronto entre essas duas forças antagônicas, mas também complementares. Elas conduziram a composição de microcanções, sem que nunca tenham sido articuladas no sentido de resolver tal confronto em absoluto; mas ao contrário, foram articuladas no sentido de provocar nos alunos suas capacidades de perceberem, gerarem e se posicionarem diante de sempre novas instabilidades.

Palavras-chave: Composição de Microcanção; PROLICENMUS; Proposta Musicopedagógica CDG.

INTRODUÇÃO

Diante da iminente necessidade de ampliação do repertório musical como proposta de trabalho no Ensino Básico, em oposição ao emprego massivo de músicas de adequação questionável absorvidas pelo público escolar, estuda-se alternativas de criação musical. A produção de canções na Escola Básica brasileira, observada através do contato cotidiano com os professores-estudantes do PROLICENMUS (2008-2012), serviu de estímulo para a redação deste trabalho. O curso – avaliado com nota máxima pela CAPES, em 2013 (<http://emec.mec.gov.br>) – foi ofertado em âmbito nacional e contou com onze polos de atendimento presencial nos Estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia e Rondônia.

O foco deste estudo se concentra sobre a proposta metodológica de composição de Microcanções CDG - Cante e Dance com a Gente (NUNES et al., 2014), ocorrida no âmbito de cinco interdisciplinas do currículo do PROLICENMUS, ao longo dos semestres 2008/01 a 2011/02. Essa ação encontrou resistências por grande parte do corpo discente e também do grupo de docentes. Primeiro, porque os alunos se confrontaram com a possibilidade inédita de compor mediante recomendações e instruções pré-fixadas em ambiente virtual. Os exercícios compositivos propostos

possuíam questionamentos prévios supostos e ao mesmo tempo respondidos pelos autores dos conteúdos de estudo; ou seja, antes mesmo de o aluno enunciar sua pergunta, já existia um retorno desejavelmente suficiente e esclarecedor para ela, disponível. Por segundo, porque precisamente o modo de lidar com essa liberdade inerente ao ato de compor parecia correr o risco de se transformar num mero e inconsequente *laissez-faire*, que desafiou os responsáveis pelo processo educativo e ao mesmo tempo os educandos. Tal impasse se reapresenta no estabelecimento da metodologia deste trabalho, por meio de um “caminho que se fez caminhando...” como diria o poeta espanhol, Antônio Machado (1875-1939).

METODOLOGIA

Diante do exposto, coube perguntar: como foi articulado, no contexto do PROLICENMUS, o confronto entre um processo por princípio estruturado, consequente e previsível, caso do ensino a distância, e outro *a priori* aberto, flexível e surpreendente, caso do percurso de criação buscado para conduzir os alunos desse curso à composição de Microcanções CDG?

Rumo a uma resposta à pergunta de pesquisa, enunciou-se como Objetivo Geral: contribuir com suporte teórico relativo aos limites de criação em composição musical destinados à formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira, no contexto da modalidade EAD mediada pela internet. E como Objetivos Específicos: 1) caracterizar o universo específico do estabelecimento de limites em processos de criação, com base em revisão bibliográfica; 2) compreender o processo de Composição de Microcanções CDG disposto em tempos e espaços do PROLICENMUS, com base em análise documental; e 3) discutir aspectos do confronto entre a oferta de um roteiro de Respostas por Antecipação e a Liberdade para Criar, com base em descrição crítica de composição musical própria.

Para cumprimento do primeiro objetivo específico, foram abordados autores que defendem a necessidade de planejamento prévio rigoroso, de certo modo uma “imposição de roteiro”, no âmbito da EAD (ELIASQUEVICI; PRADO, 2008). Na pesquisa, essa ideia foi denominada de Respostas por Antecipação. Em contraposição, também foram abordados autores que dissertam sobre princípios de Liberdade para Criar, especialmente no âmbito da Filosofia da Arte (MAY, 1975 e STEINER, 2010), expressão adotada na pesquisa em contraposição às Respostas por Antecipação.

Para se alcançar o segundo objetivo, buscou-se investigar os diferentes níveis de exposição de dados primários sobre conteúdos, atividades e fóruns de interação assíncrona propostos no âmbito das cinco Interdisciplinas, onde ocorreu tal processo de composição, quais sejam: Musicalização (UFRGS, 2008a), Espetáculos Escolares (UFRGS, 2008b), Repertório Musicopedagógico (UFRGS, 2009) e o par concomitante Música Aplicada/Conjuntos Musicais Escolares, doravante MACME (UFRGS, 2010 e 2011), da matriz curricular do PROLICENMUS.

Por fim, para o estabelecimento do terceiro objetivo, e diante da impossibilidade de pensar e elaborar unicamente em palavras as compreensões que se revelavam, tomou-se como fonte de investigação e enunciação a obra *Três Microcanções* de Câmara, para voz, piano e computador composta em autoria colaborativa por Leonardo de Assis Nunes, Rodrigo Schramm e Helena de Souza Nunes. Essa peça se constitui na associação de três Microcanções CDG que, basicamente, serviram ao propósito de explanarem, em Música, o conflito proposto em texto, na referida Dissertação de Mestrado (NUNES, 2015).

MICROCANÇÕES CDG

O processo de composição de Microcanções CDG tem amparo pedagógico e filosófico na Proposta Musicopedagógica CDG, doravante, PropMpCDG (NUNES, 2003), que preconiza contínuas autorias colaborativas. Apoiando-se em análise bibliográfica e documental, pode-se evidenciar que a proposta de ensino de composição CDG já existe há quase trinta anos, acumulando experiências em diversos contextos, presenciais e a distância:

O Projeto CDG (região do Vale do Sinos, RS, 1991), brasileiro com reconhecimento internacional e conduzido em autoria aberta e colaborativa, nasceu destinado à formação em Música. Ele abarca produção de repertório e de material didático para alunos e professores da Escola Básica. No conjunto de obras são encontrados musicais escolares infanto-juvenis, CDs, cancionários, livros e cursos, todos resultados e objetos de estudo da pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com certificação UFRGS, desde 1999 até o presente. (NUNES, 2015, p. 55)

No PROLICENMUS, o percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG aconteceu ao longo das interdisciplinas anteriormente mencionadas. Os modos e os propósitos, pelos quais isso aconteceu nos diferentes momentos do curso, variaram muito, posto que a capacidade de se adaptar e criar a partir de experiências inusitadas faz parte da própria essência da PropMpCDG. Contudo, basicamente, a composição de Microcanção CDG parte da construção de um mapa conceitual sobre um tema qualquer. Dos elementos escolhidos emergem palavras, frases, imagens, sons, aspectos representativos do tema, até o nascimento do texto de canção. Na sequência, o texto gerado vai sendo compactado – repetido e repetido, até ficar diferente (BARROS, 2001) – chegando à sua mínima estrutura com sentido autônomo. O emprego de efeitos vocais (onomatopeias, interjeições, gritos, sussurros, assobios, estalos de língua etc), assim como movimentos corporais (gestos mímicos, deslocamentos no espaço, expressões faciais etc.), em substituição às palavras suprimidas, são valorizados.

Uma vez definido o poema de microcanção, inicia-se o processo de declamação dele através da exploração de diversas possibilidades de interpretação, de acordo com as diversas formas de pontuação escritas possíveis. Com isso, são geradas inflexões vocais gravadas e registradas em formato de desenhos melódicos ou esboços de partitura, sempre procurando aproximação aos aspectos de métrica, versificação e rima do poema previamente rascunhado. Isso porque tal declamação, com base em seus parâmetros literários, faz emergir do próprio poema seus parâmetros musicais. O material resultante produzido até aqui (mapa conceitual, poema, desenhos melódicos, intenções rítmicas e harmônicas) passam a ser elaborados, ampliados, espacializados, por intermédio da interpolação de componentes sonoros do idioma musical escolhido, com uma combinação de parâmetros diversos relacionados à Literatura, ao Teatro, à Dança e a recursos multimidiáticos (UFRGS, 2008, 2009, 2010 e 2011).

RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO VERSUS LIBERDADE PARA CRIAR

Ofertar uma proposta de ensino de composição de repertório escolar, a distância e mediada pela internet, exigiu aceitação de grandes desafios. Enquanto que na modalidade presencial ensinar Composição Musical permite flexibilidade na interação professor/aluno, na modalidade EAD foi necessário prever soluções a eventuais questionamentos, correndo-se o risco de engessamento dessa interação. Enquanto que na modalidade presencial de ensino de Composição Musical

existe um certo jogo de olhares, gestos, expressões faciais e intervenções reiteradas; no PROLICENMUS, diante de sua proposta de interação predominantemente assíncrona, assume-se um caráter de método escrito.

Sob um complexo sistema de intercâmbio de conteúdos e de práticas docentes – denominado na pesquisa de Tempos e Espaços de Multiolhares (NUNES, 2015) – foi ofertado um conjunto de atividades assíncronas dispostas na plataforma EAD (Moodle); mas também síncronas, de realização nos polos de atendimento presencial. Dos docentes, esperavam-se clareza nas ordens, precisão nas cobranças e respostas imediatas às incertezas geradas no processo de composição de Microcanções. Tais incertezas deviam ser conhecidas antecipadamente e respondidas antes mesmo que fossem enunciadas pelos alunos, gerando assim desafios impostos e acompanhados de orientações prévias. São essas as Respostas por Antecipação. Assim, ao mesmo tempo em que essas respostas antecipadas favoreciam uma filtragem de incertezas, também geravam limitações a um processo de ensino tradicionalmente subjetivo e flexível. Por exemplo, em um exercício sobre a montagem de um Objeto de Aprendizagem ressalta-se, aqui, o caráter de *check list* em formato de perguntas. Tal metodologia ilustra a discussão acerca do fato de que uma boa pergunta é uma espécie de resposta por antecipação, em uma perspectiva de cenários de previsão (ELIAS-QUEVICI e PRADO, 2008). Nesse caso, uma sequência de pequenas perguntas fora realizada no próprio corpo do enunciado de uma das atividades, por exemplo:

Na UE_21 propusemos que todos, individualmente, escolhessem um vídeo de alguma de suas execuções musicais deste semestre, adicionando através do software ViA, dois arquivos de links externos: uma partitura da [micro]canção executada e os comentários sobre sua própria execução ou a ficha de análise correspondente. [...] Para tal avaliação leve em consideração as seguintes questões: o player funcionou? A imagem está adequada? O áudio está adequado? Inserir os botões swf? Estes botões aparecem no momento correto e permanecem por tempo suficiente? Ao clicar nos botões sou direcionado aos arquivos corretos? O conteúdo dos links externos está de acordo com a execução disponível no vídeo? Identifiquei outros problemas, quais? [...]. (UFRGS, 2011a, UE_25, p. 15)

Em Tempos e Espaços de Multiolhares, formado por ideias ainda sem molduras adequadas, próprias do imaginário discente, impõem-se a coragem para criar. Porém, na composição de canções escolares, cabe questionar: “até onde se pode deixar a imaginação livre? Devem-se soltar completamente as rédeas? [...] Ousar criar e mover-se entre novas visões?” (MAY, 1975, p. 101). O compositor Stravinsky propõe o emprego de modelos-molduras, afirmando que a “inspiração não é de forma alguma condição prévia do ato criativo, e sim uma manifestação cronologicamente secundária” (STRAVINSKY, 1947, p. 50). Do mesmo modo, entende-se, nesta pesquisa, que em processos de criação “o artista reconta (...) o inventário do existente” (STEINER, 2003, p. 32), ou seja, o compositor é visto como um aumentador, ele recria o mundo a partir de modelos-molduras, onde os limites que cerceiam são os mesmos que libertam. É essa a concepção tomada para a Liberdade para Criar. No PROLICENMUS, o apego ao objeto primeiro de criação discente fica evidente ao lermos uma de suas muitas manifestações. No caso, exemplifica-se com o texto a seguir publicado por um aluno em resposta a um dos *feedbacks* docentes relacionado à criação de seu poema de microcanção. Este texto foi retirado de um dos fóruns do conjunto de disciplinas, denominada MACME:

Nosso poema na correção foi resumido. Gostei da alteração em alguns pontos, mas o achei pouco expressivo. Foram cortadas algumas expressões bem dramáticas do nosso poema, como por exemplo a frase que trabalhamos. Ou seja, tínhamos pensado algo, mas agora mudou, já não sei se dará para fazer o que queríamos... [...] Mesmo com todas as redundâncias, afinal ainda estamos sentimentalistas com o tema [...]. (UFRGS, 2010 – espaço de Criação Colaborativa, de MACME)

As sutilezas a serem percebidas e esclarecidas, em pequenas manifestações como essa, são muitas e complexas. Além disso, podem provocar emoções difíceis de serem gerenciadas. Assim, falar sobre elas acabou se tornando um recurso insuficiente. No intuito de iluminar as assertivas acima, então, decidiu-se por ilustrá-las artisticamente, promovendo uma “presentificação” da *Commedia dell’Arte* (VENDRAMINI, 2001), por meio das três personagens *clowns* que representam historicamente os altos e baixos do amor: Pierrot, Arlequim e Colombina. Tais metáforas permearam a conduta metodológica deste trabalho, cuja proposta de investigação foi identificada com as características próprias de cada uma das personagens, o que resultou em estímulo a reflexões mais profundas sobre a pergunta de pesquisa. Assim, Pierrot é a personagem que sente e sonha mais do que consegue externar, mas que na sua loucura multiplica e dá consistência aos seus sentimentos. Também incorpora o figurino branco de todas as possibilidades, mas sem molduras adequadas, próprias da Liberdade para Criar. Arlequim representa a personagem que avança, toma iniciativas, mas que com isso simplifica, aprisiona e empobrece. Com seus trapos atraentes e multicoloridos é identificado, aqui, com as Respostas por Antecipação, extensivo às orientações prévias. Já Colombina é a personagem bela e volúvel que transita entre duas possibilidades e que, numa sequência de incertezas, precisa decidir. Representando a volição especulativa (STRAVINSKY, 1947), a coragem de criar (MAY, 1975), o *insight*, e a serendipidade, neste trabalho, Colombina é vista como o trampolim para o alcance da obra *musical* escolar, no caso – as Microcanções.

TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA

A obra *Três Microcanções de Câmara*, em sua versão 2.0, está escrita para piano, voz e computador e serviu, primeiramente, como exemplo *ad hoc*, em forma de música, de tudo o que se investigou sobre o confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar. Ocupando apenas cinco páginas de partitura, a obra possui uma introdução, três micromovimentos de uma página cada (respectivamente intitulados I - Essência Pierrot, II - Atitude Arlequim e III - [In] Decisão Colombina) e uma página com três opções de codas, decididas pela máquina, no terceiro micromovimento. Logo, a cada nova interpretação há sempre três possibilidades de finais – o final que se expressa é aquele determinado na programação de um algoritmo que mede as expressividades vocal e coreográfica do cantor, captadas nos ensaios e na própria apresentação (em tempo real), por meio do módulo Kinect (SCHRAMM et al., 2015). A máquina aqui tem um papel metafórico, representando o mundo externo que reage de acordo com os impulsos de quem convive nele, e com ele. Pode remeter também aos destinos das diferentes histórias de amor... Portanto, em *Três Microcanções de Câmara*, o final é decidido de acordo com a personagem mais “convivente”, mais expressiva, à luz de um modelo previamente dado (NUNES, 2015).

A microcanção, em três micromovimentos, é permeada por três motivos condutores, todos interpretados ao piano, cada qual representando uma das três personagens da *Commedia*. Se a escolha recair para o Final 1, o motivo de Colombina é retomado; este representa a ambiência de uma “caixinha de música”, com sua corda se extinguindo, em agógica *molto rallentando*, conforme exemplo 1, Final 1, compassos 12 a 15. Caso a máquina decida pelo Final 2, o tema de Pierrot ressurge, indicando a escolha de Colombina e a consolidação da união entre as duas personagens. Neste Final, o motivo de Pierrot é misturado ao de Colombina, cujo contorno melódico da “caixinha de música” aparece transposto em intervalo de 9ª abaixo, na mão esquerda do piano, a partir do final do compasso 12, conforme exemplo 1, Final 2. E, no Final 3, que representa a escolha de Colombina por Arlequim, o tema intrépido da personagem é misturado ao de Colombina, selando a

união entre ambos por ocasião do contorno do desenho melódico da “caixinha de música” na mão direita do piano, a partir do final do 1º tempo, no compasso 13, conforme exemplo 1, Final 3.

FINAL 1 Singelo $\text{♩}=75$
molto rall.

Canto
ar... Ah!
Deixa Pierrot de lado e volta-se para si mesma. Dança sozinha, imitando bailarina de caixinha de música.

Coreografia 1

Pno
2/4 *p* 4/4 molto rall. 1/4
8va

Coreografia 2
Toca de memória, imitando caixinha de música acabando, enquanto olha para Colombina.

FINAL 2 Melancólico $\text{♩}=54$

Canto
ar...
Colombina dança com a máscara Pierrot.

Coreografia 1

Pno
2/4 *p* 3 3 3 3

Coreografia 2
Toca de memória, olhando para o casal.

FINAL 3 Intrépido $\text{♩}=150$

Canto
ar...
Colombina dança com a máscara Arlequim.

Coreografia 1

Pno
3/4 *fff* *f*

Coreografia 2

© Três Microcanções de Câmara (Três Finais) - Vs2
Repertório CDG 2015
Reprodução autorizada mediante referência à fonte.

CONCLUSÕES

Por meio de uma “presentificação” de personagens da *Commedia dell’Arte* e por um processo compositivo submetido à PropMpCDG, chegou-se a uma dissertação de Mestrado e a uma peça musical. Neles, conversam: Pierrot com sua imaginação fértil e pudica, contida pelo autocontrole de tudo o que está pronto a explodir; Arlequim e sua capacidade de iniciativa e formalização de certo modo indecente das coisas proibidas e permitidas; e Colombina, que néscia, passa por ambos, mas precisa escolher em que momento e como, a cada um se entregar. Pode-se concluir que ambos limites – os que cerceiam, Arlequim, e os que libertam, Pierrot – carregam em suas respectivas essências, atitudes que instruem, que provocam, dificultam, complicam, desestabilizam, que oferecem incertezas; mas que, ao mesmo tempo, garantem espaço de reflexão e de aproximação de um novo olhar, destinado à permanência. Nesse intervalo, pode-se evidenciar o confronto, a diferença, o terceiro mestiço (SERRES, 1993) que representa o espaço da incerteza: Colombina.

Volição, coragem para criar, *insight* e serendipidade são representantes do desejo de Pierrot e Arlequim, e o trampolim para o alcance de Colombina – bela, desejada e volúvel. Conclui-se, que a incerteza, contida não somente nas Respostas por Antecipação, mas também na Liberdade para Criar, projetou-se sobre o vácuo surgido da interface entre ambos. No jogo dos finais, Colombina pode escolher entre um e outro (ou até de ambos, ao mesmo tempo). Pode escolher Pierrot, com seu figurino branco de todas as possibilidades, mas sem molduras adequadas, resultando na obra inconsistente, de inspiração ingênua, *não*-aberta. Portanto, engessada mas mal-acabada, pois vive de uma fuga de sua própria densidade, por ser essa mais do que o suportável. Mas pode escolher por Arlequim, com seus trapos atraentes e multicoloridos, o mundo das orientações prévias, conduzindo-se à frieza da obediência às regras fáceis por serem atraentes, enquanto que também vazias por serem fáceis. E, sendo assim, portanto, também propenso à obra engessada mas mal-acabada e menos significativa do que poderia ser.

Assim, com o objetivo de contribuir com o suporte teórico relativo aos limites de criação em composição musical destinados à formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira, no contexto da modalidade EAD mediada pela internet, esta pesquisa responde à pergunta sobre como foi articulado tal confronto, no contexto do PROLICENMUS: em realidade, nunca foi articulado no sentido de decidir por um caminho ou outro, mas sim no de fazer entender que a obra nunca se acaba, mas... que sempre se recria a cada situação de ensino. Por isso a obra aberta, tanto no sentido estético (ECO, 1991), quanto no sentido poético (MENEZES, 2014) – a obra que é decidida por permanecer no confronto, na instabilidade de onde emergem novas e sempre criativas possibilidades. Nesse confronto, buscou-se fazer os alunos perceberem através da insistência docente em sempre “dar corda na caixinha de música” de Colombina, isto é, renovar o mistério do confronto, no momento em que ela parecia terminar. A obra escolar, educativa, jamais está nem deve estar definitivamente acabada; antes ao contrário, deve fugir à circunstância, em que o aluno se curvaria a ela; antes deve, sim, constituir-se como uma obra aberta, conduzida por um compositor-professor disposto à recriação – àquela peça que se curva ao artista. Por fim, o ir-e-vir de (in)decisões nesse processo compositivo representou a provocação e o suporte para a declaração da própria independência intelectual dos alunos, à medida que cada um se arriscou a decidir(-se), construir conhecimento e autonomia, fortalecer-se. Em meio a um cenário de Respostas por Antecipação (examinado na plataforma de estudos do curso) *versus* ao da Liberdade para Criar (trazida no apego à espontaneidade de invenção), precisamente do espaço vazio entre interfaces que não privilegia nem um nem outro, onde fronteiras invisíveis garantiam espaços quase inacessíveis, emergiu o poder criador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel. *Livro das Ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ECO, Humberto. *Obra Aberta*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ELIASQUEVICI, Marianne K.; PRADO JR, Arnaldo C. O Papel da Incerteza no Planejamento de Sistemas de Educação a Distância. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. p. 309-325.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MENEZES, Clarissa de Godoy Menezes. *Condutas de Criação na Proposta Musicopedagógica CDG - Cante e Dance com a Gente*. 2014. Dissertação de Mestrado, 2014. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2014. 103 f.

NUNES, Helena de Souza. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 55-63, set. 2003.

NUNES, Helena de Souza et al. Microcanções CDG: Primeiros Registros. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y PANAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL (ISME), 9 e 2., 2013, Santiago. *Anais eletrônicos...* Santiago: Faculdade de Artes, Universidade do Chile, 2014, p. 641-649. Disponível em: <www.artes.uchile.cl/documentos/descarga-actas-isme-2013_101550_0_2723.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

NUNES, Leonardo de Assis; NUNES, Helena de Souza. Três Microcanções de Câmara: processo de criação e expectativas de performance. In: SEMINÁRIO DA CANÇÃO BRASILEIRA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG, 4, 2014, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, p. 92-103. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/selominasdesom/?wpfb_dl=77>. Acesso em: 28 jun. 2017.

NUNES, Leonardo de Assis. *Composição de Microcanções CDG: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar*. Dissertação de Mestrado, 2015. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2015. 138 f. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/18304>>. Acesso em: 25 jun. 2017

SCHRAMM, Rodrigo et al. One Micro Song, Three Ends: an approach for musical composition and an interactive decision machine based on expressive live performance. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON COMPUTER MUSIC MULTIDISCIPLINARY RESEARCH, 11., 2015, Londres. *Anais eletrônicos...* Londres: Plymouth, 2015, 190-197. Disponível em: <<http://cmr.soc.plymouth.ac.uk/cmmr2015/downloads.html>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 194 p.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Globo, 2003.

STRAVINSKY, Igor F. *Poetics of music in the form of six lessons*. London: Oxford University Press, 1947. 142 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Moodle. *Musicalização*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008a.

_____. Moodle. *Espetáculos Escolares*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008b.

_____. Moodle. *Repertório Musicopedagógico*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

_____. Moodle. *Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2010 e 2011.

VENDRAMINI, José Eduardo. A Commedia dell'Arte e sua Reoperacionalização. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 57-83, 2001. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao><http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/824>>. Acesso em 17 out. 2014.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão**CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS:
UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

Tauini Mauê Santos Rosa (ESMU / UEMG)
tauinimaue@hotmail.com

Gislene Marino (ESMU / UEMG)
gislene.marino@uemg.br

Leila Moraes Sá Nascimento (ESMU / UEMG)
leila.252@hotmail.com

Renata Fernandes de Souza (ESMU / UEMG)
renataf.musica@gmail.com

Resumo: Este texto relata a proposta, o desenvolvimento e os resultados alcançados na disciplina optativa *Criação de materiais pedagógicos para Educação Musical* oferecida aos licenciandos em Música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Destacam-se alguns referenciais teóricos que tratam do jogo pedagógico, das modalidades de envolvimento com a música e da Sociologia da Educação Musical e que dão suporte à criação dos materiais, assim como apresenta-se a metodologia utilizada. O texto também traz exemplos de jogos confeccionados pelos graduandos e seus depoimentos sobre as contribuições que esta disciplina tem proporcionado em sua formação, auxiliando-os em atividades de estágio e outras práticas pedagógicas em música.

Palavras-chave: Jogos Pedagógicos; Composição/Apreciação/Performance; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Este texto relata a proposta, o desenvolvimento e os resultados alcançados na disciplina optativa *Criação de materiais pedagógicos para Educação Musical* oferecida pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), cuja ementa prevê a

Experimentação e confecção de jogos e materiais pedagógicos que subsidiem as atividades de composição, apreciação e *performance* musicais, bem como a aquisição dos processos de aprendizagem de leitura e escrita musicais a serem desenvolvidos em espaços escolares e não-escolares. (ESCOLA DE MÚSICA/UEMG, 2012, p. 1)

Os principais objetivos são conceituar e refletir sobre as relações entre jogo, brinquedo e material pedagógico; analisar criticamente jogos e materiais pedagógicos para a Educação Musical; e confeccionar materiais e jogos pedagógicos para a Educação Musical para atender, principalmente, alunos da Educação Básica. A metodologia dá-se com leituras e aulas expositivas; análise crítica de materiais e jogos pedagógicos já existentes; planejamento, confecção e experimentação dos jogos; e exposição do material confeccionado.

Neste artigo, registram-se, também, as contribuições que a disciplina em questão tem trazido aos licenciandos em suas práticas pedagógicas em música.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Como fundamentação teórica para a criação e confecção do material, discutimos sobre a importância dos jogos pedagógicos para a Educação Musical. A partir da compreensão sobre as definições de brinquedo como objeto, atividade ou material pedagógico (MORAIS, 2012)¹, tomamos o jogo educativo ou pedagógico-musical como referência para nosso trabalho. Para Kishimoto (1994), o brinquedo considerado como material pedagógico é um “objeto que perde sua função lúdica para condicioná-la aos resultados oriundos da ação docente, visando à aprendizagem de conceitos ou ao desenvolvimento de habilidades” (apud MORAIS, 2012, p. 30). Entretanto, apesar de se utilizar o jogo com objetivos pedagógicos, é possível conciliar a ação voluntária do aluno e as intenções do professor. Torna-se possível que o educando

[...] detenha o “comando do jogo” ao lidar com a música, seja tocando, compondo ou escutando; em relação ao professor, permite que ele oriente essas ações, ordenando-as e direcionando-as de modo a possibilitar o desenvolvimento musical da criança. (MORAIS, 2012, p. 36-37)

Outros aspectos importantes a serem considerados na elaboração do material são: o contexto no qual será utilizado, o público a que ele se destina (crianças, jovens, adultos), os objetivos e conteúdos musicais a serem abordados, e o nível de conhecimento musical que será exigido para a compreensão e um bom aproveitamento do jogo.

A composição, a apreciação e a performance musicais, dentro da concepção do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), são os pilares para a escolha das estratégias a serem utilizadas nos jogos.

No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de *composição - C -*, *apreciação - A -* e *performance - P*, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões *aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) -* e *estudos acadêmicos (literature studies) - (L)*. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 17)

As concepções de Schafer (2009, 2011) sobre *paisagem sonora*, a educação do ouvido, o diálogo entre as artes e o potencial criativo dos alunos, também contribuiu para se pensar nas atividades que poderiam ser apresentadas nos jogos.

Mas hoje há entre os jovens um renovado interesse em multimeios. Creio que está se aproximando o tempo em que seremos forçados a desenvolver programas de estudos para conseguirmos uma nova integração na arte – e na vida. (SCHAFER, 2011, p. 292)

É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança que essa integridade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós. (SCHAFER, 2011, p. 337)

¹ Brinquedo como Objeto: “Objeto cuja utilização e manipulação não se condicionam à predeterminação funcional” (MIRANDA, 2001; BROUGÈRE, 1994, 1998; KISHIMOTO, 1994 apud MORAIS, 2012, p. 30). Brinquedo como Atividade: “Atividade em que o motivo reside no próprio processo, e que implica na transformação dos significados do objeto” (LEONTIEV, 2001 apud MORAIS, 2012, p. 30).

Quanto aos contextos e ao público alvo, as pesquisas sobre Sociologia da Educação Musical (GREEN, 1997; ARROYO, 2000; SOUZA, 2000) auxiliam na compreensão dos perfis dos alunos, no respeito às diferentes culturas e na escolha de repertório, especialmente. Arroyo afirma “que há diferentes concepções de música e de fazeres musicais, mesmo no âmbito de um mesmo meio social, e que essas concepções são determinantes nas práticas de ensino e aprendizagem de música” (2000, p. 14).

Antes da elaboração dos projetos, acontece um momento de pesquisa, análise crítica e experimentação de jogos e materiais pedagógicos para a Educação Musical já existentes. Em seguida, inicia-se o planejamento de jogos e materiais pedagógicos, considerando-se objetivos, público alvo, conteúdo musical a ser abordado e escolha dos materiais concretos a serem utilizados para se alcançar uma qualidade nas peças produzidas.

A confecção de jogos é realizada, normalmente, em pequenos grupos – duplas ou trios – de acordo com o interesse dos licenciandos em tratar desse ou daquele tema. É solicitado que se planejem pelo menos dois jogos, sendo um deles, obrigatoriamente, para a escola básica, considerando-se grupos grandes e as condições de espaço físico limitado e, muitas vezes, carente de estruturas materiais adequadas para aulas de música. O outro jogo é de livre escolha, podendo ser direcionado a aulas de um instrumento, a aulas de teoria musical ou mesmo a um público restrito, como alunos particulares ou com demandas muito específicas.

Ao final da confecção, cada grupo apresenta sua produção para a turma e todos, além de experimentarem os jogos, tecem críticas e comentários com o objetivo de melhorar o material, no que se refere, por exemplo, às regras dos jogos ou outros aspectos. Como culminância, realiza-se uma exposição com todo o material confeccionado, na qual outros alunos da escola têm a oportunidade de experimentar os jogos, sendo, também, um momento de divulgação do trabalho realizado no semestre.

A seguir, apresentamos alguns jogos confeccionados no primeiro semestre de 2017 e relatos de licenciandos sobre o processo vivenciado.

DESCRIÇÃO DE ALGUNS JOGOS CONFECCIONADOS

- *Dominó Musical 3 em 1*

A confecção desse jogo surgiu a partir da integração entre a optativa *Criação de materiais pedagógicos para Educação Musical* e o *Estágio Supervisionado*, direcionado para o segmento Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma das contribuições da disciplina foi proporcionar-nos uma reflexão acerca das possibilidades e benefícios do uso de materiais pedagógicos em um contexto escolar, de modo que aconteça um diálogo com os conteúdos da disciplina “Arte” ou até mesmo com disciplinas que não costumam se relacionar com a música.

A junção de três elementos musicais em apenas um jogo nasceu da intenção de criar um material pedagógico que fosse possível de ser utilizado em intervenções do Estágio Supervisionado, dialogando com a disciplina de Artes, especificamente no que diz respeito ao conteúdo de Simetria.

Para o *Dominó Musical 3 em 1*, optamos por utilizar elementos do *Espiral do desenvolvimento musical* de Swanwick e Tillman (1986), para nos auxiliar a estruturar o conteúdo do jogo. Dessa maneira, escolhemos trabalhar com os níveis Materiais, Expressão e Forma, por isso a presença do termo “3 em 1”. Apresentamos, aqui, uma explicação mais detalhada do que deve ser realizado durante o jogo, de acordo com os três níveis. Em *Forma*, deve-se executar ostinatos utilizando copos ou percussão corporal; em *Material*, deve-se identificar e executar as dinâmicas apresentadas; e, em *Expressão*, deve-se executar os movimentos sonoros indicados.

O objetivo são proporcionar a vivência de elementos musicais que possam ser incorporados ao fazer musical dos jogadores/alunos; estimular a expressão musical e a criatividade; compreender a organização musical no que se refere à forma, e vivenciar a dinâmica musical.

O jogo consiste em 28 cartas que contém em cada lado três ilustrações que representam a execução de Forma Musical, Expressão e Material; e pode ser jogado entre 2 a 7 jogadores. Os materiais necessários são um copo de plástico resistente e um tambor. Deve-se distribuir o mesmo número de cartas para todos. Em cada rodada será colocada em foco apenas uma figura/execução, referente ao conteúdo que será abordado. O primeiro a jogar é o jogador que sair com a carta que contenha a mesma figura/execução nas extremidades, equivalentes à carta 6x6 do jogo original. O jogador deve executar apenas o que for referente ao conteúdo da rodada (Forma Musical, Expressão ou Material). O jogo continua utilizando-se as regras do Dominó tradicional. Os lados das cartas que estiverem vazios representarão silêncio ou improvisação. Ao acabar uma rodada, os jogadores podem escolher qual o conteúdo executar na próxima.

O jogo foi utilizado em intervenções do *Estágio Supervisionado*, com alunos do 6º ano. Durante as partidas, percebemos o envolvimento dos jogadores após a compreensão da interdisciplinaridade entre o conteúdo de Forma Musical e Simetria, contido na disciplina de Artes. Os alunos executaram ostinatos rítmicos que exploram as variedades timbrísticas dos copos de plástico, perceberam e diferenciaram a organização e a estrutura das sequências dos mesmos, identificando a presença de simetria nas possíveis combinações dos ostinatos.

Outro aspecto interessante diante do envolvimento dos participantes foi a execução de elementos presentes no campo da Expressão Musical. Percebeu-se a diversidade das nuances de expressão, especificamente referentes às Paisagens Sonoras propostas nas cartas; e nas criações melódicas usando as vogais dos nomes e variações de andamento e dinâmica utilizando tambor e copo.

A experiência de confeccionarmos um material pedagógico para a aprendizagem no campo da Educação Musical mostra-nos que podemos utilizar o jogo e materiais concretos (brinquedos) com fins pedagógicos, sob a concepção do professor de que o que importa são a perspectiva e as intenções de quem manipula o objeto.



Figura 1: Dominó Musical 3 em 1

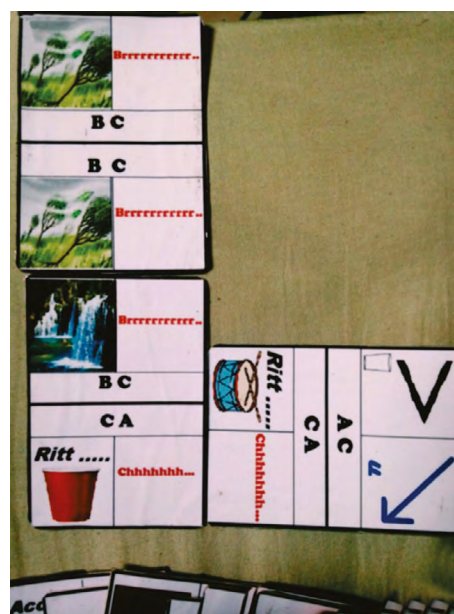


Figura 2: Dominó Musical 3 em 1

- De compasso em compasso

A elaboração e confecção do jogo partiu da proposta de introduzir a escrita convencional de forma lúdica e prática. Adaptado de um jogo originalmente francês chamado *Saboteur*, *De compasso em compasso* tem como personagens o *compositor* e o *intérprete ruim* – o primeiro, em busca da barra final (que está escondida entre outras duas cartas de barra suspensa) utiliza-se de cartas com compassos quaternários completos, e o segundo, tentando bloquear qualquer caminho capaz disso acontecer, usa-se de cartas com compassos incompletos. Foram ainda criadas cartas de *zoom*, que possibilitam aos jogadores selecionar uma das cartas, em busca de achar a barra final; a carta de bloqueio e desbloqueio, que impede e desimpede, respectivamente, os jogadores de agirem; e por último, a carta capaz de apagar um compasso.

Todos os jogadores que ganharem aquele turno escolhem, de forma sortida, uma das cartas de aplauso, que será contabilizada ao final do jogo. Para tornar o jogo mais interessante, fez-se uso de cartas de dinâmicas, que serão utilizadas para acrescentar à partitura rítmica tocada ao final pelos jogadores que ganharam a rodada. Não há limites para as rodadas; enquanto os jogadores estiverem empolgados e interessados em jogar, é indicado que se comece um novo turno.

O jogo foi testado com os colegas e durante uma exposição realizada no Encontro Regional FLADEM/Sudeste/2017, e demonstrou como o caráter competitivo estimula a concentração e a vontade sadia de ganhar, por ser necessário pensar antes de qualquer rodada.

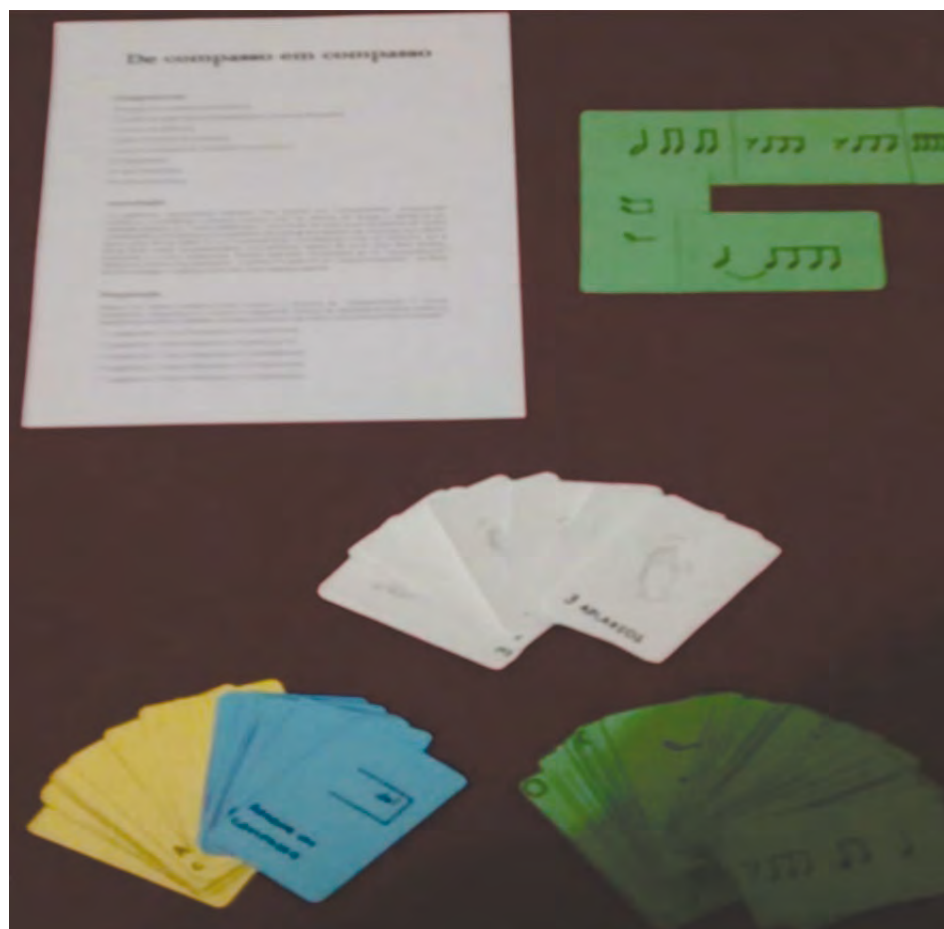


Figura 3: Componentes do jogo *De compasso em compasso*

- *Trilha Sonora*

A criação desse jogo surgiu de uma problemática real e preocupante: somos forçados a ouvir diversos sons durante o nosso dia a dia, mas será que temos consciência do que se escuta, ou melhor, podemos manipular e interferir nos sons ao nosso redor?

Segundo Schafer, em *A afinação do Mundo*, “[...] o problema da poluição sonora desapareceria se essa cultura auditiva pudesse ser conquistada” (SCHAFER, 2011, p. 255) e, buscando-se alcançar essa reflexão em torno do que se escuta, o jogo *Trilha Sonora* foi criado. Simultaneamente à prática auditiva, foram elaboradas atividades com elementos musicais por meio de apreciação, criação e *performance*.

A proposta consiste em um jogo de tabuleiro contendo ações baseadas em alguns exercícios de escuta e criação de sons apresentados por Schafer em *Educação Sonora*, no qual ele sugere aos professores “caminhos que possam auxiliar seus alunos a ouvir de maneira mais eficaz” (SCHAFER, 2009, p. 13).

Com o mínimo de quatro participantes, divididos em até cinco equipes, o objetivo do jogo é chegar até a última casa do tabuleiro. Para isso, a cada rodada o jogador precisa executar o que se pede na carta lida pelo juiz (no contexto escolar, o professor). As cartas são divididas em duas categorias: *Individual* – feita individualmente por um participante da equipe, ou *Todos jogam* – com tarefas executadas em grupo. Para a execução desse jogo, o juiz deve, além de apresentar e explicar a atividade (se necessário), instigar a reflexão sobre a ação.

A primeira rodada do jogo deve ser feita com a classe de cartas *Todos jogam*. As jogadas seguintes devem ser feitas com a carta *Individual* até que cada equipe tenha jogado uma vez; depois se retomam as cartas *Todos jogam* e assim por diante. Para a execução das cartas *Todos jogam* estabelece-se previamente um tempo máximo para efetivação da carta, que consiste em escrever o maior número de palavras correspondentes ao comando, por exemplo, “quais sons você escuta agora”. Em caso de empate, todas as equipes movimentam o peão. Vence o jogo a equipe que levar seu peão até a última casa do tabuleiro, após executar a tarefa da rodada.

- *O que será que será*

O jogo *O que será que será* é uma adaptação do jogo *Perfil* e consiste basicamente nas mesmas regras. O objetivo será desvendar o elemento descrito nas cartas que trazem dicas sobre um *Artista*, *Gênero musical*, *Instrumento musical* ou *Música* (que são as categorias). Com divisão de no mínimo dois grupos, o mediador (na situação escolar, o professor) após revelar qual categoria estará em questão, lê as dicas de 1 a 10 conforme um representante do grupo a solicita. A cada dica pedida é um ponto a menos no resultado final do grupo.

Com total de 120 cartelas, 30 cartelas de cada categoria e quatro CD's que acompanham o jogo, os competidores precisam acertar de quem é o perfil, com o mínimo de dicas possíveis para obterem o máximo valor da carta. O grupo que atingir primeiro o valor de cem (100) pontos, ganha o jogo.

Categoria: Instrumento Musical

Eu sou: Bateria

1. Sou o futuro pretérito do verbo bater
2. Não como, mas tenho pratos
3. É necessário os dois pés e as duas mãos para me tocar
4. Use baquetas para ouvir meu som
5. Sou mais usado em bandas de rock
6. Alguns me acham barulhenta
7. Não é necessário amplificar o meu som
8. É preciso ter ritmo para me tocar
9. Meu som é esse: faixa 02
10. Sou classificado como um instrumento de percussão

Categoria: Gêneros Musicais

Eu sou: Sertanejo Universitário

1. Sou a terceira geração do sertanejo.
2. Nasci no Mato Grosso
3. Ouça.
4. Falo sobre amor e traição principalmente.
5. João Bosco e Vinicius foram os primeiros.
6. Sou considerado romântico.
7. Tenho muitas duplas.
8. Tenho uma pitada de arrocha e brega.
9. Sou uma mistura de estilos geralmente predominantes nas festas promovidas pelos jovens acadêmicos.
10. Meus primeiros cantores iniciaram a carreira cantando em bares universitários.

Figura 4: Componentes do jogo *O que será que será?*

Categoria: Artista

Eu sou: Karol Conka

1. A primeira música minha que bombou na mídia foi: "Tombei".
2. Sou considerada uma das principais representantes do RAP feminino.
3. Nasci no dia 1 de janeiro de 1987.
4. Na maior parte do tempo meu cabelo é rosa.
5. Comecei minha carreira aos 16 anos após participar e ganhar um concurso escolar de RAP.
6. Sou uma mulher.
7. Minha música foi tema da novela *Malhação Diversidade* (2017).
8. Ouça.
9. Fiz uma música em homenagem a Joyce Silva (judoca brasileira).
10. Sou feminista.

Categoria: Música

Eu sou: Admirável Chip Novo

1. Sou uma crítica a sociedade e as formas de governo em virtude das obrigações impostas a população.
2. Apresento intertextualidade com o livro de Aldous Huxley "Admirável Mundo Novo" de 1932.
3. Sim, senhor. Não, Senhor.
4. Fiz parte do álbum de estreia da Cantora Pitty, do ano de 2003.
5. Sou considerada música de protesto.
6. Ouça.
7. Fiquei durante o ano de 2003 no top 10 de várias rádios brasileiras.
8. Meu refrão é cheio de verbos no imperativo.
9. No clipe, os integrantes da banda dançam como robôs.
10. Sou um rock nacional.

Figura 5: Componentes do jogo *O que será que será?*

- *Onomatocando*

Esse jogo foi elaborado com a intenção de ser utilizado no *Estágio Supervisionado*, com alunos do 6º ano. A proposta da intervenção do estágio tinha como suporte teórico Schafer (2009, 2011) e o conceito de paisagem sonora. Escolhemos esse tema pelo fato de a escola estar localizada em meio a duas avenidas muito movimentadas e possuir uma quadra em seu centro, o que fazia com que todo som ali presente fosse escutado dentro das salas de aula, causando grande poluição sonora no ambiente escolar e fazendo-se necessária uma intervenção para se pensar criticamente sobre isso.

O jogo consiste em 06 grupos de 32 cartas e 01 dado de 06 lados. Cada grupo de cartas tem uma cor e representa uma paisagem sonora: cidade do interior (verde), construção (roxo), estádio de futebol (laranja), floresta (amarelo), guerra (vermelho) e praia (azul), e entre suas cartas estão 01 de regente, 01 de improviso e 05 grupos com 06 imagens diferentes que compõem a paisagem sonora. Em cada um dos lados do dado está a cor correspondente a um dos grupos de carta.

Para a execução do jogo, o professor pode escolher a paisagem sonora que ele acha que será mais relevante para aquela aula ou sortear no dado o grupo de cartas que será utilizado. Após escolhida/sorteada a paisagem, as cartas devem ser entregues aos alunos/jogadores, uma para cada, e não deve ser compartilhada (os alunos não podem mostrar as cartas uns para os outros, pois, através das imagens eles podem descobrir a paisagem sonora e o objetivo é que eles descubram através da audição). Depois que todos os alunos/jogadores estiverem com suas cartas, o professor separa quem tirou a carta de regente, quem tirou a carta de improviso e os outros em grupos de cartas iguais. Após essa divisão, o professor e o regente devem passar em cada grupo para definir o som que será utilizado para cada imagem.

Como a intervenção do estágio foi feita junto à aula de português, a ideia principal foi o uso de onomatopeias para representar os sons, por isso a inspiração para o nome do jogo, mas pode-se pensar em utilizar também instrumentos ou percussão corporal. Definido o som de cada grupo, o regente posiciona-se à frente da turma e começa a reger os outros alunos/jogadores. O improvisador deve interferir na paisagem sonora depois que ele a reconhecer, a partir da compreensão de elementos que façam parte da mesma.

O objetivo do jogo é que todos consigam reconhecer a paisagem sonora ao final da performance, pois só a carta do regente possui os eventos sonoros sugeridos, e com essa percepção, pode-se começar um diálogo sobre os elementos que constituem as cartas de maneira prioritária – os sons que são da natureza, os sons que são de máquinas e os sons que são humanos ou provocados por humanos. Pode-se fazer o jogo com dois grupos de cartas contrastantes para que os alunos percebam qual é mais “barulhento” e quais as características dos sons que geralmente nos incomodam mais.

A partir da junção de Criação, Performance e Paisagem Sonora, podemos influenciar os alunos/jogadores do *Onomatocando* a pensar mais criticamente sobre os sons ao nosso redor, sobre o quanto podemos interferir na paisagem sonora e como podemos fazê-la ser mais benéfica ou mais prejudicial aos nossos ouvidos.



Figura 6: Cartas do jogo *Onomatocando*



Figura 7: Cartas do jogo *Onomatocando*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da disciplina *Criação de Materiais Pedagógicos para Educação Musical*, no primeiro semestre de 2017, teve como resultado a confecção de 14 jogos, que foram apresentados em uma exposição no Encontro Regional FLADEM/Sudeste/2017, levando aos alunos e ao corpo docente da Escola de Música da UEMG e aos participantes do evento, a produção que aconteceu durante as aulas, de forma colaborativa, fator muito importante para atividades de criação.

Uma grande contribuição dessa vivência foi a possibilidade da criação de um banco de dados de atividades e jogos pedagógicos para se trabalhar conteúdos musicais em contextos diversos. Além disso, esta experiência proporcionou aos alunos que cursaram a disciplina outras perspectivas para abordagens metodológicas, fazendo-se uma releitura do modelo tradicional do ensino de música e buscando-se uma aprendizagem por meio da experimentação e de atividades criativas. Seguem alguns relatos dos licenciandos que participaram da disciplina:

Desenvolver jogos, ainda na formação docente, incentiva-nos a pesquisar, criar e adaptar materiais capazes de auxiliar nossas aulas, dialogando com aspectos atrativos como competição, concentração e ludicidade, sem perder o foco principal, o aprendizado.

A experiência de confeccionarmos um material pedagógico para a aprendizagem no campo da Educação Musical mostra-nos que podemos utilizar o jogo e materiais concretos (brinquedos) com fins pedagógicos, sob a concepção do professor de que o que importa são a perspectiva e as intenções de quem manipula o objeto.

Estimular o raciocínio lógico-musical através de jogos é uma boa opção para professores que buscam inovar suas aulas.

Construir um jogo para a Educação Musical vai muito mais além do que propor uma atividade para que os alunos se divirtam e aprendam ao mesmo tempo; pode-se conseguir resultados surpreendentes a partir do momento em que se tem uma base teórica e a orientação de um professor para a confecção dos jogos.

A diversidade de jogos resultantes da disciplina mostra como é ampla a área da Educação Musical e que é preciso sempre estar em contato com outros educadores e pesquisadores para conhecer novas teorias e abordagens que melhor atendam ao contexto de cada aula.

Portanto, podemos concluir que a disciplina *Criação de materiais pedagógicos para Educação Musical*, ao buscar a ampliação de estratégias para o ensino de música, estreitou as relações entre teoria e prática e trouxe mais vitalidade aos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 13-20, 2000.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Ensino da disciplina Criação de materiais pedagógicos para Educação Musical*. Belo Horizonte: ESMU/UEMG, 2012.

FRANÇA, Cecília e SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 25-35, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAIS, Daniela Vilela de. *Educação Musical: materiais concretos e prática docente*. Curitiba: Appris, 2012.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. 2. ed. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. *O ouvido pensante*. 2. ed. atual. São Paulo: UNESP, 2011.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition, *British Journal of Music Education*, Cambridge University Press, n. 3, p. 305-339, 1986.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO: ABORDAGENS E POSSIBILIDADESHugo Macedo Serrão Moreno (CEP-EMB)
huclarineta@yahoo.com

Resumo: O presente artigo discute o papel do intérprete e sua relação com as correntes estéticas mais difundidas, uma solicita total fidelidade do executante à partitura e ao pensamento do compositor, e outra que pressupõe liberdade interpretativa ao executante. O texto assume que parte do processo interpretativo se dá como tradução de um texto. Partindo desta condição, recorre ao linguista Roman Jakobson na tentativa de elucidar questões próprias da tradução e pertinentes ao processo interpretativo.

Palavras-chave: Interpretação; Tradução; Jakobson.

Nos últimos anos tem-se notado o crescente interesse sobre as questões em interpretação musical dentro da academia e muito se tem produzido acerca do assunto. O interesse pelas Práticas Interpretativas vem chamando atenção de pesquisadores, estudantes e revistas científicas da área musical, algumas dedicaram edições exclusivas sobre assunto. Muito mais que um modismo passageiro, as Práticas Interpretativas consolidaram-se como uma das subáreas mais importantes nos programas de pós-graduação em música no Brasil. Diante da questão: O que é interpretação musical? Que procedimentos devemos tomar na construção do ato interpretativo, ou ainda, que postura devemos admitir nesta ação? Muitas abordagens se apresentam como detentoras da resposta e de maneira convincente fazem seu papel. Discutiremos neste artigo duas abordagens antagônicas, mais difundidas, no processo de interpretação: A primeira defende a total fidelidade à intenção do compositor e outra que dá ao executante flexibilidade e liberdade interpretativa. Diante destas abordagens, faremos algumas considerações sobre o ato interpretativo, admitindo que parte deste processo seja em si uma tradução de um texto. Para tal, nos basearemos nos pressupostos linguísticos da tradução de Roman Jakobson.

A respeito do ato interpretativo, a abordagem mais comum no processo de formação do músico brasileiro —e neste caso estamos falando da formação de músicos nos níveis técnico e superior, que se dão nos conservatórios e cursos de graduação— é aquela na qual o estudante procura reproduzir fielmente toda a intenção do compositor, ainda que o estudante esteja tecnicamente a quem deste objetivo, traduzir o pensamento do autor da obra é sem dúvida o almejado. Paralelo ao estudo técnico há o estudo analítico formal, bem como sócio histórico da obra e do compositor, além da audição de quantas gravações possíveis. Todas essas fases do estudo são orientadas pelo professor tutor e este labor está a serviço de um só objetivo: alcançar o pensamento do compositor e ser o mais fiel possível a este. Tal abordagem foi fortemente difundida por Benedetto Croce por meio da corrente estética conhecida como o “espiritualismo estético” que teve seu auge durante a primeira metade do século passado, mas vigora fortemente até hoje no que é denominada música erudita.

Quanto à execução musical, afirma Croce que seu fim primeiro é “reevocar” fielmente o significado original, recomendando-se, para tanto, uma execução tão impessoal e objetiva quanto possível, respaldada no exame da partitura e na investigação histórico-estilística. Como se sabe, ainda hoje, é esse o ponto de vista vigente na maior parte das escolas de música, perpetuando-se acriticamente, geração após geração, a idéia de que o executante tem como dever “tocar como o próprio compositor tocara”. (ABDO, 2000, p. 22)

A abordagem difundida pelo italiano, além de muito válida nas escolas de música do Brasil é reforçada nos festivais e cursos de férias responsáveis por revelar e formar jovens talentos, daí sua força em perpetuar-se de maneira hegemônica no cenário nacional. Segundo esta perspectiva, o papel do músico é *a priori*, reproduzir a cópia de algo já pensado e processado. Neste tipo de abordagem o ato reflexivo praticamente inexistente no forjamento do processo interpretativo, salvo quando se tem mais de uma “verdade” a ser copiada, ou seja, quando existem mais de uma referencia amplamente reconhecida e aceita por uma comunidade específica. A que se deve tamanha difusão e aceitação desse tipo de construção do processo interpretativo? As hipóteses para esta pergunta são muitas: a herança da ideia romântica sobre o artista que perdura até os dias de hoje, o processo de ensino tutorial não reflexivo que é transmitido de mestre para pupilo atravessando gerações, a maneira como a história da música foi registrada e ensinada, ou seja, sempre contada a partir da perspectiva dos compositores como centro da ação musical, enfim, as respostas destas hipóteses são variadas, mas não vamos aqui nos prestar a respondê-las, pois o texto não tem esta finalidade.

Contrapondo à abordagem que preconiza fidelidade às intenções e pensamentos do compositor, encontramos vários pensadores que primam por uma licença interpretativa ao executor da obra. Entre estes estão Giovanni Gentili, que defende um “atualismo estético” no qual a obra só pode reviver mediante a subjetividade de quem a interpreta, como uma tradução livre de um texto. Nessa mesma linha de pensamento podemos citar outro pensador, Gadamer, que defende a interpretação como a razão da relação entre intérprete (presente) e compositor (passado), a qual vai sempre gerar uma nova interpretação, ou seja, a interpretação é algo vivo e mutável, a leitura da obra é atualizada a cada novo feito.

No Brasil, dentre os que defendem licença interpretativa ao executante, podemos citar o principal difusor do dedocafonismo, Hans-Joachim Koellreutter. No entanto com uma postura um pouco mais conservadora se comparado à Gentili e Gadamer. Koellreutter, assim como estes, defende uma tradução subjetiva da obra, porém pautada nas relações sonoras criadas pelo compositor, ou seja, a subjetividade interpretativa do executante deve estar em pleno diálogo com o texto do compositor. Para o alemão, a música retrata pensamentos e sentimentos de um determinado povo na época histórica em que é escrita e é dessa forma que surgem os estilos, mas não é só isso. Para ele, música é também relação e não simplesmente notas, melhor que analisar e compreender fatos teóricos é interpreta-los de acordo com os fenômenos emocionais e psicológicos da obra (BRITO 2015 p. 50). Repare que Koellreutter vai sugerir ao intérprete que estabeleça uma relação com a obra e não com o compositor, ou seja, ele recomenda buscar na própria obra os elementos que suportam a interpretação.

A subjetividade do ato interpretativo vai subsidiar abordagens plurais da execução musical. Alguns pensadores vão sugerir que a interpretação não acontece apenas no palco, mas na plateia, ou seja, coloca o ouvinte também como intérprete da obra, não ficando este papel confinado apenas ao executante. Esta abordagem é sustentada por Barthes e Derrida, os “desconstrucionistas”, a qual trata o compositor como mero intermediário de pontos de vista distintos de interpretação. Neste caso ocorrem várias interpretações concomitantes; a do executante e as de quantos outros estiverem na plateia.

Na tentativa de estender a compreensão das correntes estéticas apresentadas, faremos um paralelo entre interpretação musical e tradução. Abordaremos a tradução segundo o linguista Roman Jakobson.

Sobre tradução, o linguista Jakobson faz algumas considerações que podem nos ajudar a responder questões interpretativas, ademais, situar o intérprete e apontar caminhos para que este tenha mais ferramentas na construção do ato interpretativo. É sabido que Jakobson estudou e desenvolveu suas teorias no campo da linguística e comunicação, entretanto sua contribuição se mostra pertinente na discussão de tal questão da área artística. Segundo Jakobson, a tradução linguística dar-se de três maneiras: intralingual ou reformulação, interlingual e inter-semiótica ou transmutação. A primeira trata de usar uma palavra mais ou menos sinônima para traduzir algo de mesma língua, como uma reformulação da palavra ou frase, muito comum quando crianças estão ampliando seu vocabulário. A tradução interlingual é a tradução propriamente dita, a sinonimização de uma palavra para outra de idioma diferente e com mesmo significado ou muito aproximado. A tradução inter-semiótica é o ato de transmitir signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais (JAKOBSON, 2007 p. 64). Este tipo de tradução também pode atuar em sentido contrário, de signos não verbais para verbais. É muito usado no campo artístico, quando um poeta escreve a fim de expressar uma música ou quadro, ou ainda quando um romance é adaptado para o cinema por exemplo.

Diante das três possibilidades apontadas pelo teórico, quais delas responderiam ou associaram-se de maneira consonante às abordagens do ato interpretativo citados neste texto? Podemos aqui fazer um paralelo entre a tradução interlingual e a abordagem croceana de interpretação, pois nos dois casos são almejados a objetividade e a inteligibilidade de um texto alheio. Isto nos leva a outra questão: Reproduzir fielmente e objetivamente o discurso de uma ideia pré-existente é garantia da inteligibilidade do texto? Até que ponto a tradução literal do texto constrói um discurso inteligível para o ouvinte? No tocante à tradução interlingual e a preservação da inteligibilidade do texto, Jakobson vai nos alertar para possíveis problemas semânticos, que chamaremos aqui de perdas da tradução.

“...no nível da tradução interlingual, não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras. A palavra portuguesa queijo não pode ser inteiramente identificada a seu heterônimo em russo corrente, syr, porque o requeijão é um queijo, mas não um syr. Os russos dizem prinesi syru i tvorogu, “traga queijo e (sic) requeijão”. Em russo corrente, o alimento feito & coágulo espremido só se chama syr se for usado fermento.” (JAKOBSON, 2007 p. 64)

A fim de responder as questões colocadas anteriormente e já entendendo que neste tipo de tradução não é sempre que há uma equivalência comum e completa dos códigos, vamos citar um exemplo clássico de tradução que ocorre no teatro: As obras de Shakespeare. Suas peças encenadas com o idioma inglês próprio de sua época tornam-se certos momentos, incompreensíveis mesmo para falantes nativos deste idioma e para que isso não aconteça, o diretor deve fazer adaptações (que por vezes trata-se de traduções intralingual). Caso contrário, por mais que se trate de um discurso atual, universal e inerente ao ser humano, a inteligibilidade ficaria comprometida e restrita àqueles que são exímios conhecedores do universo shakespeariano. As perdas ocorridas durante a tradução devem ser contextualizadas a fim de se manter a inteligibilidade do texto, fazendo pequenas adaptações ou substituições de algumas unidades de códigos da mensagem para preservar sua compreensão. No entanto o linguista aponta para casos que se exige a reformulação completa do texto. Neste caso, as traduções das unidades de código por si mesmas são insufi-

cientes para construir uma sentença compreensível e nem mesmo pequenas substituições não serão capazes de dar sentido a mensagem, forçando o tradutor a recriar a mensagem a fim de transmiti-la.

“Mais frequentemente, entretanto, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de código separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”... “Toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente. Onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, calços, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios. É desta forma que, na recente língua literária dos Chunkchees do nordeste da Sibéria, “parafuso” é expresso- por “prego giratório”, “a por “ferro duro”, “estanho” por “ferro delgado”, “giz” por “sabão de escrever”, “relógio” (de bolso) por “coração martelador”. Mesmo circunlocuções aparentemente contraditórias, como *èlektričeskaja konka* (“veículo a cavalo elétrico”), o primeiro nome russo do bonde sem cavalos, ou *jenaparaqot* (“vapor voador”), o nome *koryak* do aeroplano, designam simplesmente o análogo elétrico do bonde a cavalos e o análogo voador do barco a vapor, e não estorvam a comunicação, do mesmo modo que não há perturbação ou “ruído” semântico no duplo oxímoro: *cold beef-and-pork hot dog* (“cachorro-quente frio de carne de vaca e de porco”). (JAKOBSON, 2007)

Com a intenção de melhor apontar quais elementos seriam possíveis de substituir no ato interpretativo e mesmo saber quando deve haver uma total reformulação do texto, é importante que o intérprete tenha clareza contextual sobre seu fazer. Isso quer dizer entender sua prática sob uma perspectiva social, espacial, temporal e artística, ou seja, entendimento do que está tocando, onde, quando e para quem se está fazendo, ampliando o olhar sobre seu próprio fazer. Estas diretrizes vão ajudar a responder o que se quer e o que não se quer em relação à interpretação e a partir deste ponto saber quais aspectos que podem ou não, devem ou não ser substituídos. A partir desta ampliação crítica do ato interpretativo o músico pode criar neologismos musicais que passarão a equivaler às transferências semânticas citadas por Jakobson.

No âmbito musical as considerações de Jakobson, especialmente em relação às traduções interlingual e intralingual, se tornam mais palpáveis no contexto do *arranjo*, pois é a elaboração de um texto musical a partir de outro texto musical. Porém neste caso a intenção nem sempre é preservar a mensagem original. Um exemplo atual de como podemos criar e fazer uso dos neologismos musicais está na abertura do programa “A voz do Brasil”. De tempos em tempos, o programa de rádio propõe uma releitura da abertura da ópera *O Guarani* de Carlos Gomes, ora o tema é apresentado por uma guitarra elétrica, ora por um berimbau, ora com um “vocalize indígena”. Todas essas possibilidades propõe uma nova relação com o ouvinte do programa, ou seja, provavelmente o tema em questão em sua forma original não produz um efeito satisfatório ao convocar o ouvinte à chamada do programa e a partir da inserção de elementos mais familiares ao ouvinte (plateia) estabelece-se uma relação entre o intérprete e o público. Ou pelo menos é este o resultado esperado por aquele que propõe a atualização do tema. Outro exemplo em que o arranjo não teve nenhum compromisso em preservar a mensagem original e acabou por transformar um momento solene em algo mais leve e descontraído está no arranjo do Hino Nacional Brasileiro interpretado pelo grupo *Seis com Casca*¹ no álbum *Num dia, no outro* (2012) no qual o grupo utiliza uma máquina de escrever como protagonista do arranjo.

Assumir a interpretação musical enquanto ato de tradução (interlingual e intralingual) pode auxiliar o intérprete na tomada de decisões do seu fazer e ao mesmo tempo reduzi-las. Traduzir é preservar a mensagem original do texto, o que nem sempre acontece ou é esperado em música.

¹ Grupo instrumental que por meio de seus arranjos mesclam o erudito e o popular numa linguagem única.

Os neologismos, as transferências semânticas, os circunlóquios e todas as outras possibilidades apresentadas por Jakobson tem o objetivo de preservar a mensagem original. No discurso musical, estas possibilidades podem agir no sentido oposto. Doravante, o discurso artístico não está exatamente condicionado à preservação da mensagem ou a intenção do artista, em arte há um dizer próprio que está para além da mensagem, um dizer próprio da obra. As missas de Bach em sua contemporaneidade eram dotadas de uma mensagem (sacra) e uma intenção (do próprio autor) que se perderam com o passar dos séculos, afinal, hoje é muito mais fácil ouvir uma missa de Bach em um teatro a uma igreja. No entanto, se manteve um dizer próprio da arte, que não é do autor e nem do intérprete. Entendemos que a interpretação musical se dá exatamente a partir das relações entre o dizer da arte (na obra) o intérprete e a obra. Abordar a interpretação numa dialética restrita entre autor e executante é ignorar o dizer próprio da arte.

REFERÊNCIAS

ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, 2000. p. 16-24.

BRITO, T. A. de. *Hans-Joachim Koellreuter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 24. ed. São Paulo, Editora Cultrix: 2007.

SEIS COM CASCA. *Num dia, no outro*. EP disponível no Spotify e Itunes, 2012.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

**MÚSICA DE OUVIDO: UMA PROPOSTA DE VISUALIZAÇÃO
HARMÔNICA NO IMAGINÁRIO DO CONTRABAIXISTA POPULAR**Claudio Marcelo Bezerra Maia (EMAC/UFG)
marcelocbmaia@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo auxiliar o músico contrabaixista a memorizar a harmonia de uma determinada música popular, uma vez que na execução do seu instrumento não é natural essa visualização, como é na execução de violão ou piano. Para isto será elaborado um diagrama estrutural que consiste no mapeamento harmônico da música a ser memorizada. A principal ferramenta metodológica será a harmonia funcional, sendo essa o ponto de partida para a elaboração do diagrama citado. Para exemplificar será usada a música *Construção* (BUARQUE, 1993).

Palavras-chave: Contrabaixista popular; Harmonia funcional; Mapeamento harmônico.

Abstract: This article aims to help the musician bass player to memorize the harmony of a certain popular music, as it is not common to visualize this execution in this instrument as it is guitar or piano. For this, a structural diagram will be elaborated, which consists of the harmonic mapping of the music to be memorized. The main methodological tool will be the functional harmony, being this the starting point for the elaboration of the mentioned diagram. To exemplify the song *Construção* (Buarque, 1993) is going to be used.

INTRODUÇÃO

O termo “tocar de ouvido” é muito comum no campo da música popular, assim como a expressão “ser bom de ouvido”, que é algo que está associado a uma expertise que o músico tem ao acompanhar um cantor ou transcrever uma música.

De acordo com FREITAS (1995), tocar de ouvido não é o simples ato de ouvir e reproduzir, como muitas vezes se pensa. Tocar de ouvido pode aqui ser interpretado como a junção do processo da mentalização harmônica com o ouvido atento. Para isso, o músico usa as ferramentas adquiridas ao longo

da sua experiência musical: a técnica mecânica de tocar um instrumento, a percepção de escalas e acordes e a maneira como os mesmos são distribuídos em uma música. (objeto de estudo da harmonia funcional). O contrabaixista de música popular a que se refere este artigo é aquele que tem em seu cotidiano o trabalho de acompanhar cantores ou solistas (grupo de música instrumental), seja nos palcos, em estúdios e bares. Em sua própria função de executar a voz mais grave da música, o baixista muitas vezes tem dificuldade de compreender a harmonia da música que se está tocando, pois seu instrumento se ocupa apenas da parte mais grave do acorde. Um dos recursos usados para a execução de um repertório popular é a cifragem, que diferentemente da partitura, não tem escrita a linha do baixo, mas sim os acordes a serem tocados, porém esse método pode condicionar o músico a olhar o acorde como algo isolado, sem dar a ele a compreensão mais exata

do discurso musical. Como música é uma linguagem que pode ser comparada à língua falada, não basta ler e falar as palavras é preciso entender as frases e por fim compreender o conteúdo do texto lido, que em música pode ser interpretado como a composição.

Segundo GUEST (2006), no idioma musical a frase melódica é reforçada por seu acompanhamento harmônico chamado cadência e a grande responsável pelo som das cadências, sua inflexão conclusiva ou suspensiva, é a combinação das funções harmônicas. Dentro da língua da música, a harmonia é um dialeto à parte a ser conquistado. Os vocabulários são os acordes e, uma vez descobertos, são adotados na linguagem. Com isso, entendemos que o estudo gramatical da música poderia ser a harmonia funcional, pois é nela que encontraremos sistematizados os modelos adotados em grande parte dos discursos musicais que sigam as regras do tonalismo.

Este artigo tem como objetivo a elaboração de um diagrama estrutural que sirva como síntese do discurso harmônico de uma determinada música popular. Essa síntese será feita através de um desenho de fácil memorização e nele estarão contidos os caminhos das cadências e suas modulações, facilitando assim a memorização do repertório e até mesmo a mudança de tom, uma vez que o músico memoriza na verdade o caminho harmônico e não o acorde isolado.

O OUVIDO E O CONTRABAIXISTA POPULAR

Uma parcela bastante expressiva da comunidade dos instrumentistas brasileiros que atuam no campo da música popular usa o recurso de “tirar música de ouvido”, como ferramenta em seus estudos diários do instrumento. Segundo RECÔVA (2006), a oralidade é uma prática entre os profissionais que trabalham com música popular e nem sempre fazem uso de cifras ou partituras na hora da execução do repertório em um show. Muitos desses contrabaixistas que trabalham profissionalmente não têm acesso ao ensino musical acadêmico e/ou formalizado, adquirindo grande parte do seu conhecimento na prática direta do exercício de fazer música em conjunto e informalmente, por meio do contato prático nos ensaios, nas passagens de som e em *jam sessions*. Dessa forma, desenvolvem de maneira espontânea a sua percepção musical, exercitando a sua memória e criando metodologias próprias de estudo. FREITAS (1995) afirma que músico popular que toca de ouvido, adquire seus conhecimentos de forma oral e informal, não sistêmica, sem pensar em nenhum tipo de relação ensino x aprendizagem. Nesse sentido, alguns contrabaixistas muitas vezes se limitam a aprender apenas a linha melódica do seu instrumento, tirando de ouvido, com o intuito de resolver a problemática de unicamente tocar a sua parte na música, podendo em algumas situações não exercer nenhum tipo de relação entre a harmonia e a linha melódica que ele está tocando. Entretanto, segundo RECÔVA (2006), a aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Sob essa ótica, o contrabaixista popular tem seu aprendizado feito por meio da tradição oral, não sistêmica. A forma de memorização do conteúdo aprendido e sua aplicação prática é algo na maioria das vezes específico para cada indivíduo. Em muitos casos existe uma maior preocupação com a destreza técnica do que com a construção do pensamento.

A formação teórica do músico popular, como já dito anteriormente, parte da leitura básica de cifra e também com o uso da transcrição, ou seja, tirando a linha do baixo de ouvido. São munidos dessas ferramentas, a cifragem, a repetição mecânica e a transcrição, que muitos contrabaixistas resolvem e exercem a sua prática musical no dia a dia: Segundo WILDT,

CARVALHO e GERLING (2005), estudos indicam que a segurança de uma execução de memória nem sempre é garantida através do processo da repetição pura e simples, sendo esta extremamente frágil. Tal memorização se refere ao processo de guardar na memória através da repetição, uma linha melódica que aqui pode ser definida como uma linha de baixo. Nem sempre esses trechos decorados trazem algum significado teórico para o contrabaixista. Essa linha de baixo que foi memorizada é algo pontual e restrito, sua execução mecânica muitas vezes impede o músico de compreender, com mais abrangência, as estruturas harmônicas e rítmicas que compõem determinada música.

O recurso da mentalização musical é uma ferramenta utilizada com frequência: “os músicos de jazz sempre ouvem mentalmente a música primeiro, e então começam a trabalhá-la, praticá-la até poderem tocar essas ideias em seu instrumento”, (AEBERSOLD, S/D, p. 2). Assim, pode-se dizer que pensar em música, pensar na forma, pensar nos acordes é um processo técnico, da mesma forma que é técnico adquirir destreza mecânica para se tocar um instrumento ou memorizar uma linha de baixo. É por meio desse processo que o músico poderá conseguir o equilíbrio emocional e a segurança necessária para a sua performance, uma vez que todos os critérios ligados à sua execução já estão sendo preestabelecidos mentalmente momentos antes de se emitir o som.

Segundo Gainza (1988), “a participação do ouvido constitui a base da compreensão mental”, portanto, a linha de baixo e a harmonia tiradas de ouvido serão aqui o ponto de partida para o mapeamento harmônico da música a ser memorizada.

O IMAGINÁRIO DO CONTRABAIXISTA POPULAR

O imaginário na música aqui referido trata-se da visão espacial da mesma: imaginar desenhos e diagramas mentalmente. Ao definirmos o espaço em música desta maneira, acreditamos auxiliar a materialização do estudo teórico. Questões que envolvem o imaginário em música, como a estruturação do espaço pensado na hora de tocar, podem ser, em um primeiro momento, interpretadas como algo subjetivo. Porém, ao definirmos esse espaço no papel através de uma cifra, partitura, ou mapeamento, a compreensão do fenômeno espacial da música poderá tornar-se mais clara. Segundo Ian Guest (2006), compreender, estudar música acaba sendo, sem dúvida, saber colocá-la no espaço, antes de devolvê-la ao tempo, para então ser interpretada frente ao público (que desconhece sua dimensão espacial). O discernimento visual (espacial) do homem é desenvolvido desde cedo, e com bastante definição, coisa que não acontece infelizmente, com seu discernimento auditivo na dimensão temporal. Entendemos assim, que ter noção do espaço temporal em que cada acorde se encontra, usando como ferramenta o ouvido e o imaginário é um recurso bastante usado na improvisação. É também algo a ser trabalhado pelo músico, que objetiva o uso da memorização como parte do seu conteúdo de estudo. As partituras ou cifras escritas em um papel são mapeamentos que descrevem de forma espacial o que ainda irá se tornar uma música em seu aspecto temporal. Essas partituras ou cifras, dependendo da quantidade de informações contidas, tornam-se algo complexo para a memorização. Por outro lado, memorizar cada acorde em uma determinada música pouco nos revela sobre sua estrutura harmônica. A própria linha do baixo percorrendo e amparando a melodia, as cadências e as modulações, são elementos que irão nos dar mais informação sobre essa estrutura do que um acorde isolado e nos dará uma visão panorâmica do todo da música, que pode ser sintetizado em um diagrama.

A VISUALIZAÇÃO HARMÔNICA

Um pianista, ao improvisar, poderá contar com o apoio da mão esquerda tocando a harmonia enquanto executa o solo com a mão direita. O espaço temporal, que aqui entenderemos como o tempo de duração de cada acorde, pode ficar mais claro para quem toca piano. O baixista, por sua vez, trabalha com uma linha melódica, ao contrário do pianista, sua relação com a harmonia é menos explícita. A visualização harmônica para o contrabaixista se faz através de arpejos, isto em regra geral, pois é possível harmonizar no contrabaixo, mas em sua função básica no trabalho com o grupo, tocar a harmonia em sua plenitude não é a função deste instrumento.

A imaginação harmônica é uma ferramenta importante para o contrabaixista. Seu pensamento funciona como a mão esquerda do pianista e é daí o uso da imaginação como recurso metodológico.

O baixista norte-americano Jaco Pastorius, em suas performances ao vivo, costumava tocar só, sem a banda, durante seus *solos*. No jazz, é muito corriqueiro esse tipo de situação, pela própria característica do instrumento (por ser grave, e no caso do baixo acústico, o volume natural do instrumento é baixo). Nas *jam sessions*, por exemplo, é bastante comum não haver acompanhamento harmônico nos *solos* de baixo.

No caso de Jaco Pastorius, a harmonia é algo a ser pensado, o músico imagina a harmonia de alguma forma para elaboração dos improvisos. Vejamos como exemplo uma transcrição do *solo* em *Donna Lee* (PASTORIUS, 1976):

Solo Donna Lee

Jaco Pastorius

Figura 1: Transcrição do improviso de Jaco Pastorius em *Donna Lee* (PASTORIUS, 1976)

Nessa transcrição, percebemos que a linha melódica do *solo* percorre os acordes originais da música; na gravação, o único instrumento, além do contrabaixo, é a percussão. Como não existe nenhum instrumento harmônico de apoio ao *solo*, a harmonia é de alguma forma imaginada pelo baixista, pode este rearmonizar mentalmente a música em sua improvisação.

ESTUDO DA HARMONIA FUNCIONAL COMO UM FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO TÉCNICO DO MÚSICO

Alguns conceitos de harmonia funcional básica como intervalos, formação de acordes, tríades, tétrades e reconhecimento das notas no pentagrama não serão abordados neste artigo, uma vez que tais conceitos já foram amplamente estudados, existindo para isso uma vasta bibliografia. O que se pretende é propor um modo de pensar na teoria das funções, limitando o conteúdo abordado a ilustrar a harmonia contida no diagrama. Considerando que o contrabaixo é um instrumento de apoio harmônico, diremos que o estudo da harmonia funcional pode vir a ser um elemento facilitador do desenvolvimento técnico musical do instrumentista. Isso porque em sua função básica, o contrabaixista delimita caminhos por onde passará a harmonia, criando linhas melódicas de apoio a ela. Ian Guest afirma (GUEST, 2006) que toda harmonia é linear e que ao harmonizar é recomendável a criação do baixo primeiro. Estas linhas quando completadas pelos acordes resultam em inversões envolvendo acordes de preparação (primário e secundário) e acordes de resolução.

Num primeiro momento, o estudo da harmonia funcional será destacado como um elemento significativo para o desenvolvimento de uma visão ampla da música a ser tocada. Para fins metodológicos, neste tópico usaremos as tríades e tétrades como referência padrão para a montagem do diagrama estrutural. Sob essa ótica, veremos que o pensamento do contrabaixista será aqui simplificado, principalmente em relação às notas de acordes de estrutura superior de função enriquecedora, que são as nonas, décimas primeiras e décimas terceiras, uma vez que partiremos da ideia de que a linha do baixo caminha na parte mais grave do acorde, pois: segundo Ian Guest (MAIA, 2014), entre as linhas do contracanto destaca-se a linha mais grave, a do contrabaixo por se avizinhar do silêncio abaixo dela.

A música *Construção* (BUARQUE, 1993) irá ilustrar uma situação harmônica comum num determinado momento da música popular brasileira, situação essa que perdura pela sua forte característica, sustentando uma das bases conceituais da harmonia tonal.

É importante perceber que a maioria das músicas é regida por sistemas e estruturas que são construídos através de padrões lógicos. Em grande parte do repertório da música popular brasileira a relação existente entre os acordes se comporta de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema tonal. A unidade básica desse sistema é a função harmônica. Segundo Ian Guest (2006), a função harmônica é a relação do acorde com a tonalidade. Tomando como ponto de partida a tônica e o acorde sobre ela construído, cada nota da escala e seu respectivo acorde estará relacionado a ela, o que chamaremos de função.

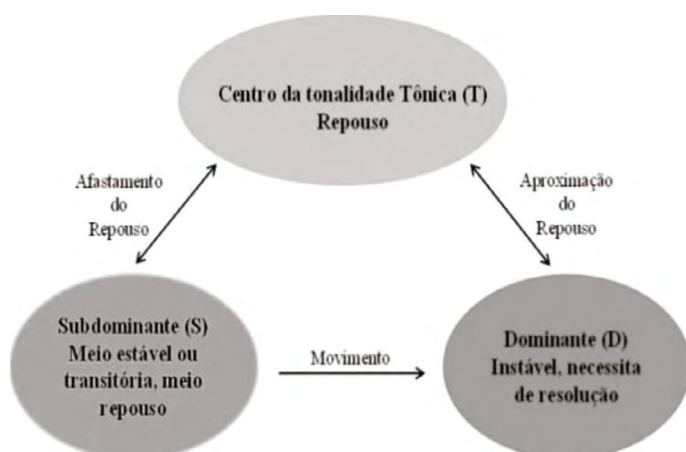


Diagrama 1: Funções harmônicas: unidades básicas do sistema tonal

Dessa forma, o sistema que rege a música tonal é estabelecido nessas três funções, ou seja: “em harmonia, a função é que cuida do aspecto de movimento repouso, de preparação-resolução. O encadeamento, antes de se ocupar com graus dos acordes, tem maior interesse em suas funções.” (GUEST, 2006, Vol. 02, p. 53). Todo grupo de acordes que compõe a harmonia de uma música popular tonal pode ser resumido nessas três unidades básicas: Tônica (T), Dominante (D) e Subdominante (S), que funcionam como pilar de sustentação do sistema tonal, sendo pontos de apoio onde a melodia se acomoda.

A compreensão desse conteúdo teórico é de grande utilidade para a prática de “tocar de ouvido”. Um músico, ao ouvir uma progressão, pela sensação de instabilidade, já conseguirá, de alguma forma, identificar a família funcional. Com isso, a probabilidade de uma harmonização momentânea aumenta em muito a possibilidade de acerto. Nessa perspectiva, podemos começar a pensar na construção dos diagramas estruturais, pois ela nos leva a afirmar que dominante é o acorde da instabilidade e, juntamente com a tônica, cria dois polos contrários: a instabilidade e a estabilidade, o movimento e o repouso, uma das engrenagens principais do tonalismo. Na música popular, por mais simples que seja, ou numa música mais elaborada como num *standard* de jazz, esses dois ambientes sonoros estarão presentes. Eles representam a troca do pensamento e trata-se de um dos grandes desafios para o contrabaixista que procure criar melodias próprias.

CAMPO HARMÔNICO DIATÔNICO – MODOS MAIOR E MENOR

A música que exemplifica esse trabalho está no modo menor, porém para podermos dar uma maior compreensão sobre esse campo é interessante uma breve explicação do campo harmônico maior, e qual a relação dos acordes que o compõem com as funções harmônicas.

Campo Harmônico Maior

O grupo de acordes do campo harmônico maior pode ser distribuído dentro das três funções básicas. Os acordes da escala são agrupados pela sua função: os acordes de primeiro, quarto e quinto grau representam, respectivamente, as funções T, D, S e podem ser substituídos pelos acordes da mesma família, ou seja, da mesma função, como mostra a figura seguinte:

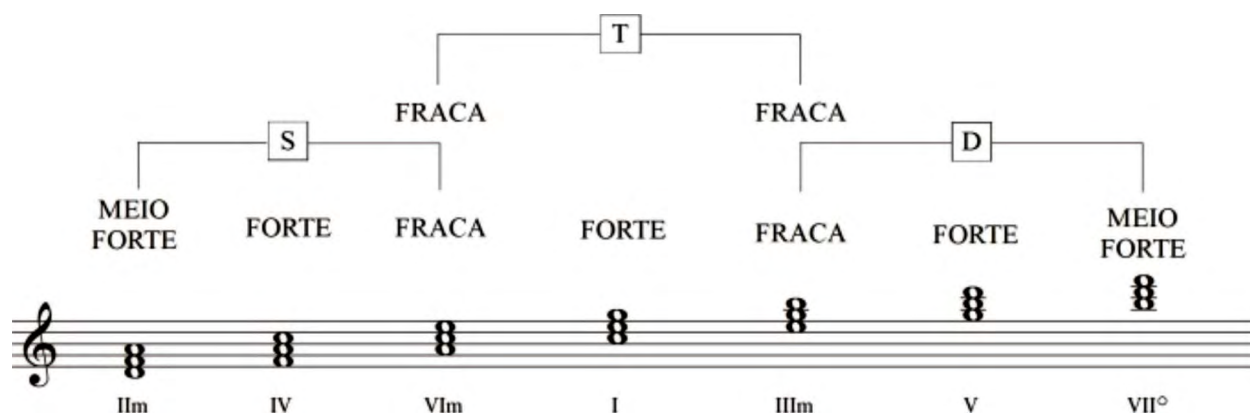


Figura 2: Tríades diatônicas de dó maior e suas funções

Fonte: Figura extraída de Guest, 2006, Vol. 02.

Na Figura 2, os acordes de função T, D, S, (I, V e IV graus respectivamente) são cercados por acordes de sons semelhantes, separados pelo intervalo de terça superior e inferior, que poderiam substituí-los. Esses acordes são, portanto, de mesma função, apesar de mais brandos.

Os graus seis e três exercem duas funções diferentes, que são funções fracas; o grau seis, por exemplo, pode vir a ter função T e S, porque como apresentado na figura, ele possui notas semelhantes nas duas funções. O terceiro grau possui em sua formação notas que se assemelham ao acorde de função tônica e o de função dominante. Os graus dois e sete cumprem função única cada um. O grau dois cumpre função subdominante meio forte e o grau sete cumpre função dominante meio forte. Os graus I, V e IV são funções fortes T, D, S e dão características plenas às funções.

Para uma melhor compreensão da sonoridade do campo harmônico maior, poderemos reestruturar sua ordem em quintas descendentes:

Quadro 1: Campo harmônico de Dó maior em quintas descendentes

Modo maior:						
Bm7b5	Em7	Am7	Dm7	G7	C7M	F7M

Campo Harmônico Menor

O campo harmônico menor é formado por três escalas, quais sejam: escala menor natural, menor melódica e menor harmônica. O conjunto de acordes gerados por tais escalas no tonalismo se encontrarão misturados.

No modo menor, as funções T, D, S como no campo maior, ocorrem com mais força nos graus um, quatro e cinco.

Quadro 2: Classificação funcional dos acordes do Campo Harmônico diatônico do modo menor

T	D	S
Im7	V7	IIm7(b5)
Im maj7	VIII°	bII maj7
Im6		IVm7
bIII maj7		IV7
bIII maj7(#5)		bVI maj7
		bVIII7
		bVIII maj7

Fonte: Quadro extraído de Freitas, 1995.

Para uma melhor compreensão da sonoridade do campo harmônico menor, poderemos reestruturar sua ordem em quintas descendentes:

Quadro 3: Campo harmônico de Dó menor em quintas descendentes

Modo menor:						
Bb7 B°	Eb7M Eb7M(#5)	Ab7M	Dm7(b5)	Gm7 G7	Cm7 Cm7M Cm6	Fm7 F7

Clichês Harmônicos

Analisando o Quadro 3 é possível identificar a cadência Dm7(b5) / G7 / Cm6. O acorde Dm7(b5) é usado como segundo cadencial na preparação do II, V menor e é o primeiro acorde da música *Construção*.

Este clichê harmônico, como visto no Quadro 3, terá três opções de resolução: Cm7, Cm7M e Cm6.

ANÁLISE FUNCIONAL DA MÚSICA CONSTRUÇÃO

A música *Construção* foi escolhida para podermos exemplificar uma música feita no modo menor e que contém as funções T, D, S como conteúdo teórico na estrutura do diagrama. A música teve a harmonia e a linha de baixo tirada de ouvido. Partindo dela, faremos a análise funcional da música e buscaremos informações importantes sobre as linhas de baixo para serem memorizadas e usadas nos diagramas.

Construção

Violão B(b9)/F# Em6

Em6/B B° Am7 Am/G F#m7(b5,11)

Figura 3: Linha de baixo da música *Construção* (BUARQUE, 1993)¹

Construção é uma música feita no modo menor que apresenta um desenho harmônico bastante característico para esse modo. Sua escolha foi feita considerando-se o grande potencial didático que nos oferece a linha do baixo. Essa é de fácil memorização, pois se trata de um desenho fixo por onde todo o arranjo se apoia.

Nessa música, o campo harmônico usado é o de Mi menor e olhando para a Figura 3, podemos ver que o acorde Im6 faz parte do grupo de acordes do modo menor e tem função tônica. A presença da sexta nesse acorde cria uma dramaticidade na música. Em termos funcionais, segue um padrão simples para compreensão da harmonia. A linha do baixo, muitas vezes, pode ter uma independência sobre a função harmônica, uma vez que a mesma é uma linha melódica e pode conter notas de passagens e aproximações cromáticas. Nesta música o Si bemol funciona como nota de passagem, o acorde Si bemol diminuto se assemelha a um Mi menor de função tônica, com o baixo descendo cromático e, em termos funcionais, esse acorde diminuto não tem muita força. O centro tonal gravita em torno de Mi menor e a linha do baixo passa pelo Si bemol, sendo que a força dessa linha não muda a função do acorde.

¹ Transcrição feita pelo autor deste artigo.

O clichê harmônico IIm7 (b5), V7 e Im está presente na introdução da música. Na parte A, o acorde Im6 demonstra claramente a função tônica. Na sequência, a linha do baixo descendente conduz a harmonia num ciclo que retorna novamente para o primeiro grau. Na segunda vez, a mesma linha do baixo conduz a música para função subdominante, aqui representada pelo acorde IVm6. No diagrama apresentado no cap. 6, o desenho explicará mais claramente esse conteúdo teórico.

DIAGRAMA ESTRUTURAL DA MÚSICA CONSTRUÇÃO

O Diagrama 2 está representado em cores. A cor vermelha representa a instabilidade, a azul o ponto de chegada ou repouso e o verde representa o retorno harmônico. As setas indicam os caminhos que estruturam a forma da música. Na primeira e segunda vez, o acorde dominante em vermelho resolve no primeiro grau. Na terceira vez, o acorde não resolve como esperado, indo para a região do subdominante (Am6), retornando assim para o começo da música.

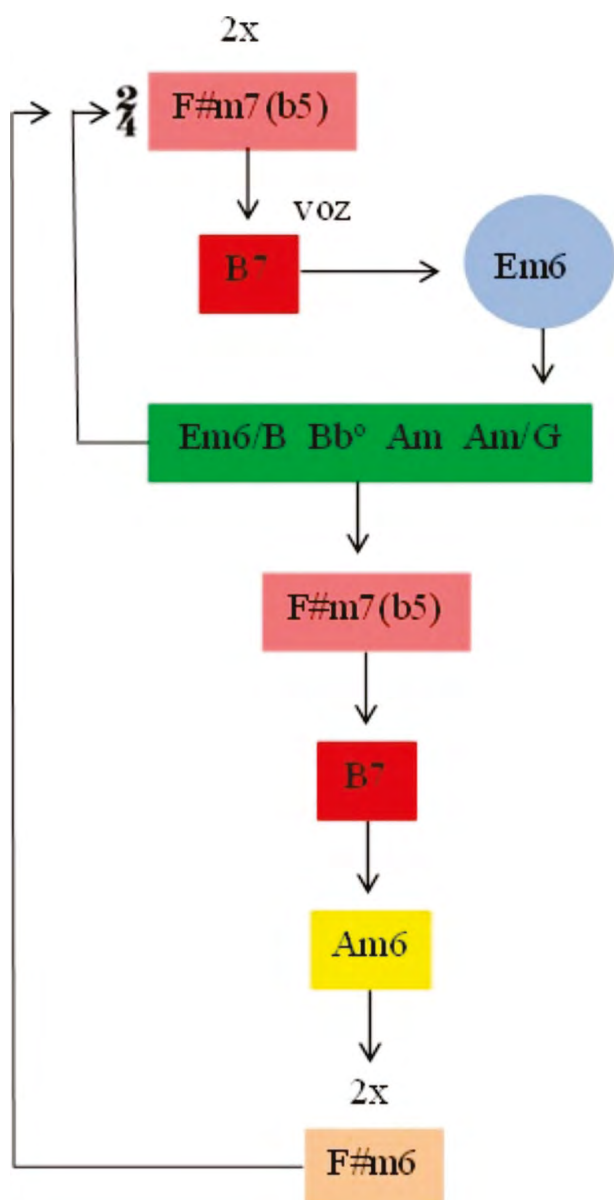


Diagrama 2: Diagrama estrutural da música
Construção (BUARQUE, 1993)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou desenvolver um diagrama que possa vir a ajudar o contrabaixista a memorizar um repertório, uma vez que a grande quantidade de detalhes presentes num sistema de cifras dificulta a memorização. O baixista que se habitua à leitura mecânica de partituras e cifras, que tira linhas de baixo de ouvido como algo mecânico (ouvir, tirar e reproduzir), pode, em alguns casos, não visualizar as relações que o grupo de acordes estabelece dentro do sistema tonal. Pensar no acorde no momento em que ele acontece e pensar nos caminhos harmônicos que a linha do baixo conduz e ao mesmo tempo criar frases dando sentido e ligando a parte rítmica à harmônica, pode fazer parte do processo de mentalização do contrabaixista. A visualização harmônica no imaginário do instrumentista é uma ferramenta eficaz para uma melhor performance. Este artigo procurou mostrar que essa mentalização se torna mais simples se feita através de um desenho. Uma das grandes contribuições que a linha do baixo nos oferece é poder demonstrar as relações harmônicas de uma música de modo simples e objetivo. Todavia, para se obter o conhecimento harmônico de um modo mais instrutivo, o estudo da harmonia funcional instrumentaliza o contrabaixista para este conseguir com mais facilidade esclarecer tais relações harmônicas.

As músicas criam desenhos através das cadências, modulações, caminhos diversos para chegada em diversos campos, dando uma característica particular a cada uma delas. Os diagramas são figuras de fácil memorização que sintetizam o seu conteúdo harmônico e estrutural.

Espera-se com este trabalho que com o uso dos diagramas aqui propostos, o baixista, ao tocar, tenha o seu imaginário usado como ferramenta para compreensão e visualização de cada situação harmônica. Essa compreensão tem sua importância reforçada na necessidade que o músico tem de ampliar sua cultura musical através de um repertório memorizado, para que ele possa atuar com desenvoltura na sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jamey. *Como improvisar jazz e tocar*. Volume 01. 6. ed. Português. Jamey Aebersold Jazz Inc. Editora. s/d.

CONSTRUÇÃO. Chico Buarque. *Construção*. Faixa 4, n. 836013-2 Philips. 1993. 1 CD-ROM.

DONNA LEE. Jaco Pastorius. *Jaco Pastorius*, Faixa 2, n. 117596684 Epic/Legacy. 1976. 1 CD-ROM.

FREITAS, Sérgio Paulo R. *Teoria da Harmonia na música popular*. (Tese de Mestrado em Música) – UNESP, 1995.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial (Coleção Novas Buscas em Educação; V. 31), 1988.

GUEST, Ian. *Harmonia – Método Prático*. Volumes 01 e 02. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2006.

MAIA, Marcelo. *Toque Junto e Algumas Reflexões*. 1. ed. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

RECÔVA, Simone L. *Aprendizagem do músico popular: Um processo de percepção através dos sentidos*. (Tese do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília – 2006.

WILDT, Francisco K, CARVALHO, Any Raquel e GERLING, Cristina C. *O uso de mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina No. 3 de Juan Carlos Paz: uma abordagem prática*. (Artigo sobre tese de Mestrado em Música – Práticas Interpretativas, de Francisco K. Wildt) – Faculdade de Artes do Paraná, 2005.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

**O REPERTÓRIO PIANÍSTICO ABORDADO NOS
PROJETOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO EM 2016
NOS CURSOS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO**Hugo Martins Medeiros (UFG)
*hugo_martins10@hotmail.com*Carlos Henrique Costa (UFG)
costacarlos@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma investigação sobre o repertório pianístico abordado nos projetos de pesquisa em andamento nos cursos brasileiros de Pós-Graduação em Música. Busca evidenciar os direcionamentos das pesquisas propostas. Consiste em um levantamento realizado na Plataforma Sucupira, base de dados dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, observando os títulos e resumos dos projetos de docentes dos Programas da área de Música em andamento durante o ano de 2016, em específico que envolvem o instrumento piano, em uma pesquisa documental. Foram verificados 21 projetos de 11 universidades diferentes, observando a relação entre estilo, compositor, e a abordagem de pesquisa. Os resultados indicaram que o repertório mais abordado é o do século XX e que o repertório de compositores brasileiros tem sido foco dos projetos em relação aos de compositores estrangeiro.

Palavras-chave: Repertório pianístico; Pesquisas sobre piano; Pós-Graduação brasileira em música.

O pianista profissional contemporâneo no Brasil atua em variadas áreas seja como solista, camerista, colaborador¹ e professor. Os pianistas que atuam nesses campos podem ser beneficiados pela produção intelectual resultante de pesquisas científicas ou artísticas que abordam aspectos inerentes às suas práticas. Uma das agências que fomenta as pesquisas no Brasil é a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação, incumbido de gerenciar e avaliar os programas de pós-graduação do país.

Este órgão tem como uma de suas funções dar suporte aos cursos de pós-graduação stricto sensu acadêmico (mestrado e doutorado). Conforme escrito no site oficial da CAPES, “a [mesma] tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem.” (FUNDAÇÃO CAPES, 2017) Essa afirmativa nos leva a questionar se os projetos dos programas de pós-graduação em música, especificamente na área da performance e pedagogia do piano, tem abordado o repertório atual apontando para os paradigmas da atuação do pianista hoje. Diante disso levanta-se os seguintes questionamentos: As pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Música, especificamente na subárea da performance e pedagogia do piano, estão atendendo a

¹ Vários termos denominam a atuação do pianista que toca com uma ou mais pessoas, como correpetidor, acompanhador ou colaborador. Doravante utilizaremos sempre a palavra colaborador, sem o compromisso de qualificá-las por não ser o objetivo deste trabalho.

proposta da Capes de formar pesquisadores atentos aos paradigmas atuais? Qual é o repertório para piano abordado nas pesquisas dos docentes dos programas de pós-graduação em Música do Brasil?

Diante desse cenário apresentamos neste texto o resultado da investigação sobre o repertório pianístico abordado nas pesquisas dos docentes integrantes dos Programas de Pós-Graduação brasileiras em andamento durante o ano de 2016. Para isso realizamos um levantamento na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>), base de dados da CAPES observando os títulos e resumos dos projetos desses docentes, em específico que focam o instrumento piano.

Inicialmente, apresentamos uma breve contextualização do repertório pianístico no Brasil no que diz respeito à formação universitária do pianista. Na sequência são explicados os métodos adotados, incluindo critérios de seleção e organização dos dados selecionados. A partir da análise dos projetos expomos os resultados contextualizando os mesmos geograficamente, por tipo de abordagem de pesquisa, nacionalidade e época das obras. Isto proporcionou uma visão do tema e consequentemente considerações finais sobre os direcionamentos das pesquisas da Pós-Graduação realizada por docentes de música em relação ao repertório pianístico.

UM BREVE PANORAMA SOBRE O REPERTÓRIO PIANÍSTICO UTILIZADO NA FORMAÇÃO DE PIANISTAS NO BRASIL

O vínculo entre repertório e a atuação do pianista sofre por mudanças tomando novos rumos e direcionamentos ao decorrer do tempo. Existe uma relação norteadora entre o conteúdo abordado na formação do pianista e sua atuação profissional, bem como ao contrário, da atuação profissional para com o conteúdo da formação. As universidades, uma das grandes responsáveis por promover o ensino do instrumento, direcionam os caminhos a serem percorridos pelos profissionais pianistas. Nota-se ao longo dos anos as mudanças de repertório ensinadas nessas instituições.

Para termos uma visão geral do repertório utilizado na formação dos alunos de piano de universidades brasileiras, tomamos como referência o programa do instrumento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP). O último programa aprovado em 2013, da UFRJ, possui as seguintes categorias: *Estudos, Bach, Período Clássico, Estrangeira, Livre escolha, Nacional e Concerto*. Em 3 (três) dos 8 (oito) períodos que compõe o curso, obras modernas ou contemporâneas são exigidas dentro da categoria *Estrangeiras* (GROSMAN 2016, p. 104). O programa do curso de bacharelado em piano da USP disponibilizado no site da Universidade (<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CMU0787&verdis=1>) é semelhante ao da UFRJ contemplando obras de Bach, do período clássico, obras de compositores brasileiros, estudos e concertos. Além deste repertório o programa exige duas obras compostas no século XX ou XXI. Para a pianista e pesquisadora Grosman (2016, p. 102), professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o repertório de piano do curso de bacharelado da UFRJ, apesar de apresentar certa elasticidade, ainda está atrelado a todo o tradicionalismo que envolve o ensino do piano. Tal crítica pode ser também dirigida à Universidade de São Paulo, já que esta exige ainda menos obras contemporâneas em seu programa.

O termo “tradição” aparece associado ao repertório do instrumento. Quando olhamos para a história do piano no Brasil entendemos melhor a que repertório se refere quando é utili-

zada a expressão repertório tradicional. Segundo a Dra. Ana Lúcia Moreira (2005, p. 17), o repertório do piano no Brasil no início do século XIX era formado, sobretudo por fantasias e caprichos sobre motivos de óperas conhecidos. Na segunda metade do século começa a ser comercializado no país partituras de obras de compositores como Chopin, Wagner e Mendelssohn e métodos de Czerny, Cramer e Clementi. Isto contribuiu para a propagação do piano de forma geral no Brasil. Dentro dos conservatórios havia uma predominância do repertório erudito europeu. Em paralelo a esse repertório eram produzidas no Brasil peças influenciadas pelas danças de salão europeias, que exerciam forte influência na sociedade brasileira. A mescla desses elementos europeus originou mais tarde junto a elementos africanos o surgimento de novos gêneros como o maxixe, tango brasileiro, samba, choro, entre outros, causando assim crescimento no repertório pianístico. Junto a esses gêneros surgiram nomes importantes ao universo pianístico como Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e Ernesto Nazareth (1863-1934) (MOREIRA, 2005, p. 24, 28, 29).

Mesmo longe dos centros Rio de Janeiro e São Paulo, como em Goiás nota-se a utilização desse repertório. De acordo com a professora de piano Maria Helena Borges (1998, p. 60) no início do século XX eram utilizados métodos de Schomöll, Hanom e Czerny e peças variadas nas práticas de ensino do piano. Maria Angélica da Costa Brandão, conhecida como Nhanhá do Couto, foi a grande pioneira do ensino do piano no Estado. Utilizava em sua metodologia, além de Schmöll, obras de Lemoine, Gurlitt, Burgmuller, Bach e peças variadas. Nhanhá do Couto mantinha em seu próprio repertório obras de compositores como Beethoven, Chopin, Bach, Schubert, Nazareth, Chiquinha Gonzaga, entre outros (BORGES, p. 62). As aulas de piano do Conservatório Goiano de Música, dirigido por Belkiss Spenzièri, neta de Nhanhá do Couto, adotaram o programa anual da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse programa era composto por obras de compositores nacionais e estrangeiros organizadas por dificuldade progressiva. Pequenas modificações do programa foram feitas no decorrer dos anos (BORGES, p. 127).

As pesquisas mostram que o repertório tradicional do piano trabalhado no Brasil em boa parte do século XIX e XX aborda em sua grande maioria obras de compositores europeus dando um pequeno espaço a obras de compositores brasileiros. Isso advém principalmente de dois motivos como a falta de material nacional publicado e disponível, além da potência da formação de professores de piano que tiveram suas bases no repertório essencialmente europeu. Surge então o paradigma de buscar a riqueza nacional como parte da formação do pianista brasileiro. Nesse sentido, a pianista e pesquisadora Hollerbach (2003, p. 43) aponta o surgimento de uma tendência à utilização de obras de compositores nacionais no programa de ensino na transição entre a década de 1990 e 2000. A autora acredita ser esta uma forma de resgate e manutenção da cultura brasileira.

Ainda, no que diz respeito a escolha de repertório na formação do pianista, outras lacunas são apontadas por Barancoski (2004, p. 89), professora de piano da UNIRIO. Ela sente a necessidade de alunos de piano do nível básico e intermediário terem contato com a música do século XX. A autora diz que normalmente o pianista só vem a ter contato com essa música quando já está em nível avançado. De acordo com Barancoski é importante o contato com obras do século XX de nível básico e intermediário no período de formação para que haja compreensão de elementos característicos e familiaridade com o estilo. Isso reafirma os problemas apontados acima sobre o problema da disponibilidade de publicação nacional e a força da formação do professor.

Com base no exposto acima se percebe de uma maneira geral que o repertório abordado na formação do pianista universitário ainda concentra-se em obras de compositores europeus. Entretanto, o repertório de compositores brasileiros tem ganhado espaço. Obras compostas no Século XXI são trabalhadas em pouca proporção embora conheçamos pianistas brasileiros que tem divulgado esse repertório como Catarina Dominici (UFRGS), Alexandre Zamith (UNICAMP), Luciana Noda(UFPB), entre outros. Os dados coletados na presente pesquisa nos possibilitam observar como as pesquisas em andamento nos cursos de pós-graduação brasileiros tem direcionado e se vislumbram apontar para mudanças nesse contexto.

MÉTODO

Nesta pesquisa foi realizado um levantamento dos projetos em andamento no ano de 2016 cadastrados na Plataforma Sucupira dos cursos de Pós-Graduação em música de universidades federais e estaduais brasileiros. O propósito dos acessos foi coletar informações que nos mostrassem qual repertório está sendo abordado nas pesquisas dos docentes dos programas de pós-graduação em Música do Brasil. Desta maneira tivemos base para identificar para onde está se direcionando a pesquisa sobre piano tomando como parâmetro o repertório.

Foram observados todos os projetos dos cursos de pós-graduação de universidades federais e estaduais brasileiras. No intuito de separar apenas os projetos da área do piano dos demais, foi necessária a utilização de alguns critérios de seleção – inclusão e exclusão. Primeiramente agrupamos os projetos que possuíam a palavra “piano” ou “pianístico(a)” no título ou no resumo. Em seguida, os projetos selecionados tiveram o título e resumo analisados minuciosamente para que pudéssemos distinguir os projetos que tem o piano como foco principal daqueles que apenas utilizam o piano como uma ferramenta em sua pesquisa focando em outra área.

Passou-se a focar o repertório abordado nos projetos organizando-os em 4 (quatro) grupos: *Século XX*, *Período Romântico*, *Diversos períodos* e *Não sugerem repertório*. Em seguida, foram divididos também de acordo com a nacionalidade dos compositores originando dois grupos: Projetos que abordam o repertório de compositores brasileiros e Projetos que abordam o repertório de compositores estrangeiros. A organização dos projetos desta maneira nos permitiu ainda fazer a relação por período e compositor do repertório para observarmos se em determinado período existem mais pesquisas de repertório nacional ou estrangeiro.

RESULTADOS

Através do levantamento realizado foram selecionados vinte e um (21) projetos por meio dos critérios utilizados de onze (11) universidades diferentes. Os projetos foram organizados através de uma divisão por região e por área de concentração conforme apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1: Divisão dos projetos por área de concentração

Práticas interpretativas	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EXECUÇÃO MUSICAL AO PIANO: ASPECTOS SEMÂNTICOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, ETAPAS, ESTRATÉGIAS, APRIMORAMENTOS	UNB
	ASPECTOS HISTÓRICOS E ANALÍTICOS DE OBRAS REPRESENTATIVAS PARA PIANO, SOLO E MÚSICA DE CÂMERA, DOS SÉCULOS XIX; XX E XXI	UFPB
	DIMENSÕES HISTÓRICO/ESTÉTICAS, TÉCNICAS E DE APRENDIZAGEM NA PERFORMANCE PIANÍSTICA DE ALTO NÍVEL	UFMB
	A ESTÉTICA DA SONORIDADE PIANÍSTICA NO SÉCULO XX E XXI	UNIRIO
	PROCESSOS DE INTERTEXTUALIDADE NA MÚSICA BRASILEIRA PARA PIANO	UFRJ
	PRÁTICAS PIANÍSTICAS NO RIO DE JANEIRO DURANTE A 1A. REPÚBLICA	UFRGS
	MANIPULAÇÃO DE INFLEXÕES RÍTMICAS NA INTERPRETAÇÃO PIANÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE NÍVEIS DIFERENCIADOS DE EXPERTISE	USP
	A OBRA PIANÍSTICA DE ALEXANDRE LEVY (1864-1892): CONCERTOS E GRAVAÇÃO DE CD	
	ASPECTOS INTERPRETATIVOS NA OBRA PARA PIANO DE ALMEIDA PRADO	
	CORRELAÇÕES E ARTICULAÇÕES ENTRE ESCRITURA E PERFORMANCE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS ESTUDOS PARA PIANO DE GYÖRGY LIGETI	
	O PIANO COMO ORQUESTRA: TRANSCRIÇÕES PARA DUO PIANÍSTICO E SUAS PARTICULARIDADES	UNESP
O PROJETO DE MÉTODO E OS ESTUDOS DE FRÉDÉRIC CHOPIN: PROPOSTAS E CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PIANÍSTICA		
Pedagogia do piano	PIANO EM GRUPO: METODOLOGIA E APLICAÇÃO	UFG
	AS OBRAS PARA PIANO DO COMPOSITOR POLONÊS KAROL SZYMANOWSKI: UMA EXPLORAÇÃO ESTÉTICO-HISTORIOGRÁFICA DE UM REPERTÓRIO POUCO CONHECIDO	UFRN
	PEDAGOGIA DO PIANO	UFMG
	O ENSINO DO PIANO	UNIRIO
	POLIRRITMIA E ENSINO DO PIANO	UNICAMP
Teoria e análise musical	PIANO: PEDAGOGIA E PERFORMANCE	UFMG
	A MÚSICA DE CÂMARA BRASILEIRA: O PIANO E AS DIVERSAS FORMAÇÕES	
Musicologia	O PIANO BRASILEIRO	UNICAMP
	PRÁTICAS INTERPRETATIVAS E MÉTODOS DE ENSINO PARA PIANO (1750-1840): UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E ESTÉTICA	USP

Todos eles possuem como foco o piano. Os projetos pertencem a cursos de pós-graduação de onze (11) universidades diferentes, entre elas universidades federais e estaduais. São elas UNB, UFG, UFPB, UFRN, UFMG, UNIRIO, UFRJ, UFRGS, UNICAMP, USP e UNESP.

Para entender geograficamente a distribuição dos dados obtidos apresentamos o gráfico a seguir que mostra a quantidade de projetos por região do Brasil.

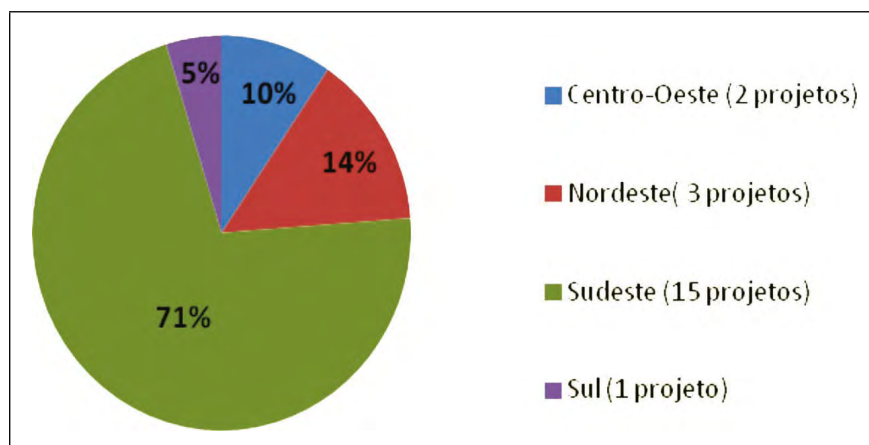


Gráfico 1: Quantidade de projetos por região

Podemos notar que a Região Sudeste apresenta o maior número de projetos com foco no piano com quinze no total. Isso evidencia e demonstram o legado das escolas de piano do eixo Rio-São Paulo. Também observa-se a ausência de projetos na região norte do Brasil, isso devido a não existência de programas de pós-graduação em música nessa região. Um dado óbvio, mas que deve ser ressaltado e lembrado continuamente por questões de fomento da área no Brasil.

Ainda em caráter de contextualização dos dados, agrupamos os projetos de acordo com a área de concentração a qual pertencem. Incluímos os dados em quatro das áreas como divididas nos congressos da ANPPOM. Isso pelo fato de cada curso de pós-graduação utilizar sua própria forma de divisão por área na Plataforma Sucupira. Esse procedimento simplificou o entendimento das abordagens dos projetos.

Todos os projetos ligados a performance no instrumento foram agrupados na área de concentração *Práticas interpretativas*. Os projetos ligados ao ensino do instrumento foram agrupados na área de concentração *Pedagogia do piano*. Os demais projetos se encontram na área de *Teoria e análise musical e musicologia*. O gráfico a seguir mostra a quantidade de projetos por área de concentração:

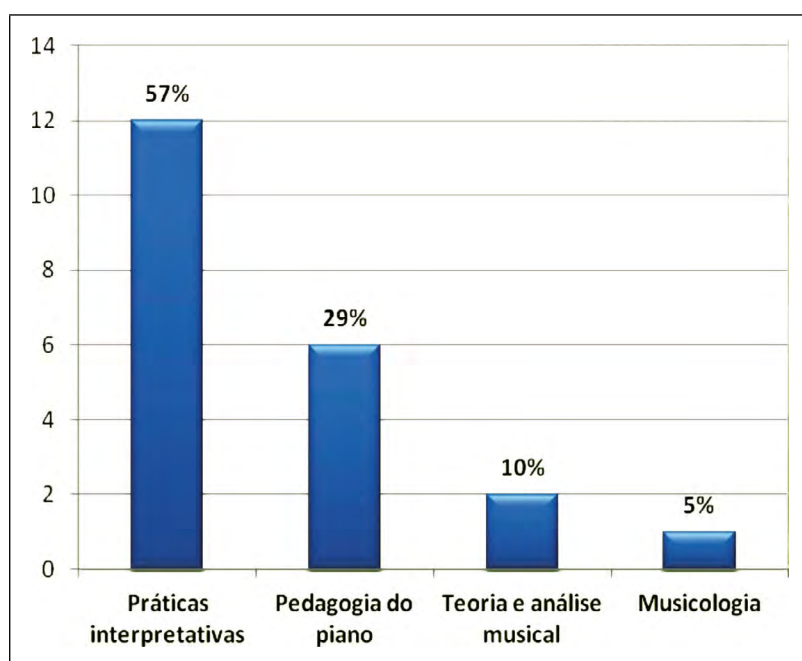


Gráfico 2: Quantidade de projetos por área de concentração

Como esperado, nota-se que os projetos de pesquisa que envolvem o piano se inserem em maior proporção na área das *Práticas Interpretativas* seguida pela área *Pedagogia do Piano*.

O gráfico a seguir mostra a quantidade de projetos por área de concentração em cada região, permitindo visualizar onde determinado assunto está sendo mais pesquisado.

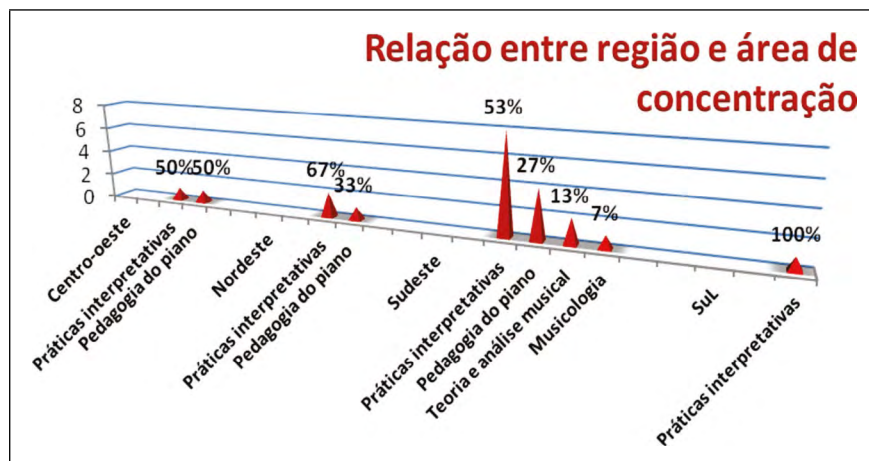


Gráfico 3: Quantidade de projetos por área de concentração em cada região

De acordo com o gráfico acima a área de *Práticas Interpretativas* é a mais abordada em todas as regiões com exceção da Região Centro-Oeste onde esta área é abordada na mesma proporção da área de concentração *Pedagogia do Piano*.

Diante da contextualização descrita acima, discutimos a seguir o repertório abordado nos projetos e quais as abordagens tomadas pelos pesquisadores.

REPERTÓRIO ABORDADO

Os projetos selecionados nesta pesquisa tiveram seus títulos e resumos analisados cuidadosamente com a intenção de encontrar qualquer palavra que sugerisse um repertório. Alguns indicam no título qual repertório será pesquisado. Outros citam nomes de compositores, épocas específicas ou nome de obras em seus resumos. A seguir apresentamos uma tabela com o repertório encontrado.

Tabela 2: Compositores, obras e abordagens científicas

Compositor	Obra	Abordagem científica
C. P. E. Bach (1714 – 1788)	Métodos para piano	Análise de tratados e métodos, abordagem musicológica
Friedrich Wilhelm Marpurg (1718 – 1795)	Métodos para piano	Análise de tratados e métodos, abordagem musicológica
Muzio Clementi (1752 – 1832)	Métodos para piano	Análise e tradução comentada de tratados e métodos, abordagem musicológica

Daniel Gottlob Türk (1756 – 1813)	Métodos para piano	Análise e tradução comentada de tratados e métodos, abordagem musicológica
Padre José Maurício Nunes Garcia (1767 – 1830)	Não específica	Abordagem musicológica, análise composicional
Carl Czerny (1791 – 1857)	Métodos para piano	Análise e tradução comentada de tratados e métodos, abordagem musicológica com fins interpretativos
Frederic Chopin (1810 – 1849)	Estudos opus 10	Abordagem técnica e interpretativa, análise crítica de edições
Chiquinha Gonzaga (1847 – 1935)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos
Leopoldo Miguéz (1850 – 1902)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos
Henrique Oswald (1852 – 1931)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos
Ernesto Nazareth (1863 – 1934)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos
Alberto Nepomuceno (1864 – 1920)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos
Alexandre Levy (1864 – 1892)	Não específica	Registro fonográfico, realização de concertos
Francisco Braga (1868 – 1945)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos
Leopold Godowsky (1870 – 1938)	22 estudos	Abordagem técnica e interpretativa, análise crítica de edições
Karol Szymanowski (1882 – 1937)	Mazurkas (op. 50)	Abordagem musicológica com fins pedagógicos
Glauco Velásquez (1884 – 1914)	Não específica	Abordagem musicológica com fins interpretativos, análise composicional
Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959)	Não específica	Processos de intertextualidade
Camargo Guarnieri (1907 – 1993)	Não específica	Processos de intertextualidade
Olivier Messiaen (1908 – 1992)	Le Loriot	Abordagem interpretativa
György Ligeti (1923 – 2006)	Estudos para piano	Investigação da relação entre escritura e performance
Almeida Prado (1943 -)	Não específica	Estética e técnica pianística, edição de obras
Rodolfo Coelho de Souza (1952 -)	Não específica	Abordagem musicológica, análise composicional

Primeiramente os projetos foram divididos de acordo com o período em que o repertório abordado neles está inserido. Desta maneira foram gerados quatro grupos distintos. Os projetos que trabalhavam repertórios com características da música moderna ou contemporânea foram enquadrados no grupo *Século XX*. Os projetos que abordam obras de compositores românticos

foram colocados no grupo *Período Romântico*. Outro grupo foi criado com o nome *Diversos Períodos* contendo aqueles projetos que trabalham mais de um período como, por exemplo, do Clássico ao Romântico, ou do século XIX aos dias de hoje. Um quarto grupo foi criado com o nome *Não sugere um repertório* devido alguns desses projetos não citarem o nome de um compositor ou época, focando em outros aspectos do piano. A divisão dos projetos de acordo com o período correspondente é apresentada no gráfico abaixo:

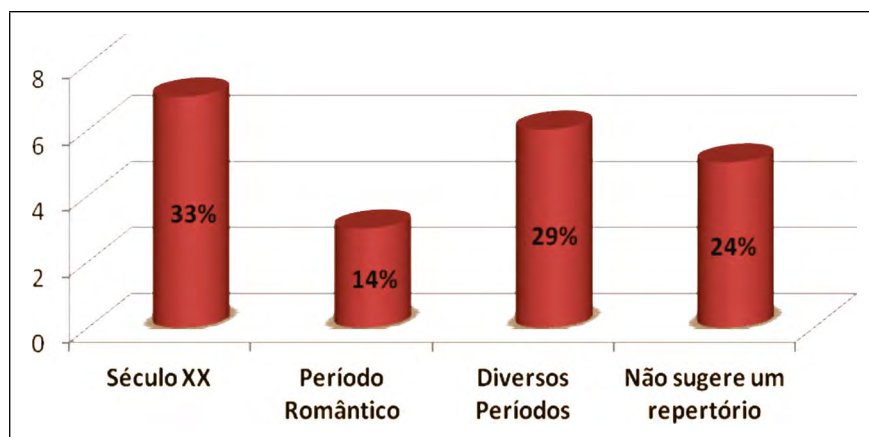


Gráfico 4: Divisão dos projetos de acordo com o período correspondente

Analisando os dados percebe-se que a música moderna escrita para piano está sendo bastante pesquisada aparecendo no gráfico acima com a maior quantidade. Os projetos que se enquadram no grupo *Período Romântico* aparecem logo em seguida. Não há projetos que abordam especificamente obras do século XXI. O repertório deste período é abordado nos projetos inseridos no grupo *Diversos Períodos*. Alguns dos projetos deste grupo citam em seus títulos e resumos passagens como, por exemplo, obras para piano do século XIX, XX e XXI ou músicas escritas desde determinado período até o presente momento. Ressalta-se que o repertório do século XXI é pesquisado na área do piano apesar de ser em menor proporção em relação ao repertório do século XX e do Período Romântico.

Posteriormente os projetos foram organizados de acordo com a nacionalidade dos compositores com o propósito de compreender em que proporção esses projetos incluem o repertório brasileiro em relação ao repertório estrangeiro. Desta maneira os projetos foram divididos em três grupos: que abordam o repertório de compositores nacionais; que abordam o repertório de compositores estrangeiros; que não indicam uma nacionalidade, mostrado no gráfico abaixo. Foram investigadas palavras indicativas de nacionalidade, como termos relacionados ao compositor do repertório abordado, além do nome do compositor.

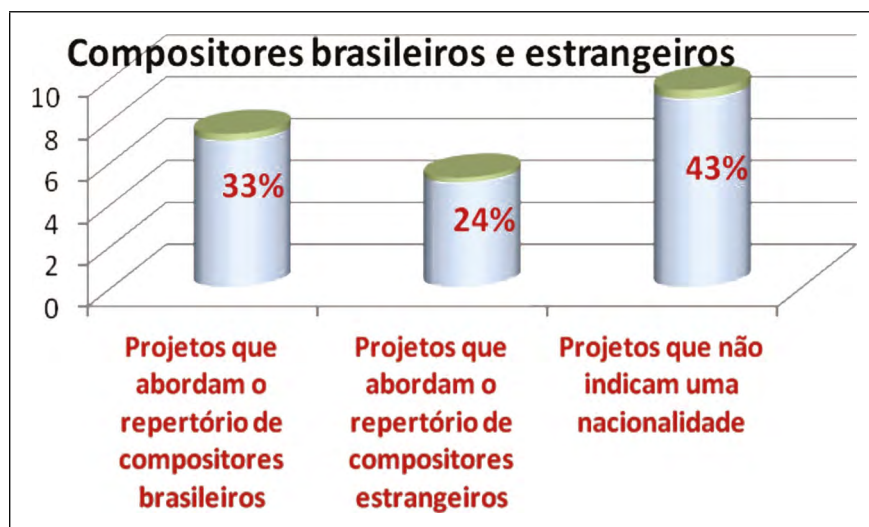


Gráfico 5: Divisão dos projetos por compositores brasileiros e estrangeiros

Os dados revelam que o repertório brasileiro tem um foco maior do que o estrangeiro. Nos projetos que abordam o repertório nacional encontramos pelo viés das práticas interpretativas o nome dos compositores Alexandre Levy, Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Almeida Prado. Foram investigados através de uma abordagem musicológica com fins interpretativos os compositores Chiquinha Gonzaga, Leopoldo Miguéz, Henrique Oswald, Ernesto Nazareth, Alberto Nepomuceno, Francisco Braga e Glauco Velásquez. Pelo viés da teoria e análise musical encontramos os compositores Padre José Maurício Nunes Garcia e Rodolfo Coelho de Souza. Dentre os projetos que abordam os compositores estrangeiros os alemães C. P. E. Bach, Friedrich Wilhelm Marpurg e Daniel Gottlob Türk, o austríaco Carl Czerny e o italiano Muzio Clementi têm seus métodos e tratados investigados pelo viés da musicologia em um projeto desenvolvido pela USP. Os estudos de Chopin são abordados juntamente com os estudos do compositor também polonês Leopold Godowsky com ênfase na técnica pianística. O compositor polonês Karol Szymanowski é abordado em uma pesquisa desenvolvida pela UFRN onde suas Mazurkas op. 50 são utilizadas com fins pedagógicos. A obra Le Lorient do compositor francês Messiaen é observada com foco na interpretação. Os estudos do compositor judeu húngaro György Ligeti também são pesquisados através do olhar da performance. Os projetos que não indicam nacionalidade lidam com temas como memória, educação musical, pedagogia do piano, saúde do músico, entre outros.

Nota-se que dentre os projetos que abordam obras do século XX, compositores nacionais e estrangeiros são trabalhados na mesma proporção. Já sobre o repertório romântico as pesquisas têm focado os compositores brasileiros, com 66% desses projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou entender os caminhos da pesquisa em música dentro da área de piano – como estão distribuídos os temas de projetos geograficamente, quem são os pianistas pesquisadores no Brasil, e principalmente qual o repertório pianístico abordado. Vale ressaltar que os dados constantes na Plataforma Sucupira se fizeram úteis, possibilitando entender caminhos propostos pelos programas de pós-graduação no Brasil.

Diante dos resultados obtidos na análise dos dados observa-se um número expressivo de repertório brasileiro sendo pesquisado em relação aos estrangeiro, o que pode gerar conhecimento e produtos sobre nossa música para piano. O impacto desses estudos pode dar continuidade ao aumento de interesse e preparação do pianista brasileiro tanto por parte dos professores de piano, quanto dos próprios alunos. Especificamente dentro dos projetos que abordam o repertório do Período Romântico, a maioria investigam compositores brasileiros. Isto demonstra o resgate dos compositores brasileiros do século XIX que segundo o pianista Eduardo Monteiro (2011, p. 11), foram negligenciados por não possuir características da música nacionalista em suas obras.

Entretanto, nota-se que existe uma lacuna no foco no repertório do século XXI. Apesar do termo “século XXI” aparecer nos títulos, os projetos focam o repertório do século XX.

O foco no repertório brasileiro de forma geral, no romântico brasileiro em especial, e o crescimento da abordagem do repertório do século XX vão ao encontro da afirmação encontrada no site da CAPES de que as pesquisas devem ser voltadas às demandas da sociedade atual.

Portanto, o resultado dos projetos analisados mostra que a pesquisa sobre piano nas universidades de pós-graduação *stricto sensu* atende a proposta da Capes no que se refere à expansão e consolidação levando em consideração paradigmas atuais, mas que esta pesquisa evidencia lacunas a serem preenchidas, como o caso da pesquisa do repertório do século XXI. Estes projetos apontam ainda a divulgação da produção científica, uma das ferramentas utilizadas pela Capes para atingir seu objetivo, quando são mencionadas propostas como gravações de CDs, edição de partituras, realização de concertos e publicações de trabalhos escritos como resultado das pesquisas.

Espera-se no futuro realizar um levantamento das produções intelectuais destes projetos, ou seja, artigos, teses, dissertações, gravações e edições de partituras resultantes. Isto viabilizará investigar os possíveis impactos desses produtos nas escolhas de repertório utilizadas nas Universidades para preparar o pianista contemporâneo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 9, 129 p, 2004, p. 89-133.

BORGES, Maria Helena J. *A Música e o Piano na Sociedade Goiana*. Goiânia: FUNAPE, 1998.

FUNDAÇÃO CAPES - Missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> acesso em 27 de jun. de 2016.

GROSMAN, Miriam. Repertório, Performance e Competência Profissional: Reflexões. In: Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ, 13, 2016, Rio de Janeiro. *Anais do 13º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 102-107. Disponível em: <https://ppgmufjr.files.wordpress.com/2016/06/coloquio_ufrj_anais_2014-011015e.pdf>. Acesso em 29 jun 2017.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino elementar de piano: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. Dissertação (Pós-Graduação em Música, Mestrado), 2003, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2003, 147p.

MONTEIRO, Eduardo Henrique Soares. Por uma nova contextualização da obra de Henrique Oswald. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 182 p 2011, p. 9-42.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. *Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo*. Dissertação (Pós-Graduação em Música, Mestrado), 2005, Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2005, 287p.

PLATAFORMA SUCUPIRA – Projetos de pesquisa. Ano 2016. Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/listaProjetoPesquisa.jsf>>. Acesso em 27 de jun. de 2016.

USP – Programa de piano. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sglis=CMU0787&verdis=1>>. Acesso em 29 de jun. de 2017.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

PESQUISA ARTÍSTICA, UMA ABORDAGEM POÉTICAHugo Macedo Serrão Moreno (CEP-EMB)
*huclarineta@yahoo.com*Werner Aguiar ()
werneraguilar@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem a pretensão de discutir alguns aspectos da pesquisa artística no Brasil, lançar um olhar crítico sobre a questão da produção do conhecimento artístico dentro da academia. Para tanto, compartilharemos da abordagem Heideggeriana acerca da relação platônica de mundo e suas consequências no que diz respeito aos limites impostos pela ciência, por meio da dissociação entre homem e mundo; corpo e alma; inteligibilidade e sensibilidade, em relação ao trato artístico. Mais que um limite científico, tal dissociação vem se constituindo na lida do homem com tudo quanto se relaciona. Esta modalidade de investigação tem se mostrado fecunda em responder inquietudes próprias da arte, especialmente da performance artística.

Palavras-chave: Pesquisa artística; Poética; Heidegger.

A produção de conhecimento é a base todos os programas de pós-graduação. Tudo se dá a partir desta busca: O que? Por quê? Como? A necessidade de se produzir conhecimento, em conhecer o desconhecido é mais que um dever acadêmico, é uma urgência humana, afinal, o homem sempre foi ávido por conhecimento. A fim de alimentar tal avidez e sanar esta urgência, a ciência se impôs como o modo de conhecimento hegemônico no Ocidente que tenta fornecer as respostas das três perguntas acima. Com a investigação em arte não é diferente, pois esta se aloja nos programas de pesquisa tal como todas as áreas do conhecimento, passando a ser orientada desde os pressupostos científicos.

A partir do momento em que a academia abriga o curso de pós-graduação em arte, ela estabelece a necessidade de produzir conhecimento artístico, arte e ciência são, portanto, reduzidas a um lugar comum e processadas sob o mesmo paradigma, o científico, é claro! Poderíamos dizer que o olhar científico para a arte é o caminho natural para investigá-la visto que se considera a arte com base teórica própria insuficiente em relação aos parâmetros da investigação científica.

Em outras palavras, a constituição das artes como objeto e problema específicos de investigação científica é fenômeno relativamente recente. No âmbito das ciências humanas ela é a filha caçula. A implicação imediata dessa infância é a ausência de teorias e métodos consolidados para subsidiar tal ação. Outros campos de saber das ciências humanas já têm corpos teóricos e metodológicos sustentáveis.

Esse empréstimo certamente contribui para a multiplicidade de olhares a respeito do fenômeno artístico. Mas resta sempre presente a sensação do incompleto, da ausência daquele elemento intrínseco e fundante que viria a selar as relações de contradição (necessárias e implícitas) entre, pelo menos, o fazer artístico, a obra acabada e sua compreensão no âmbito da produção de conhecimento. (BOLONGNESI, 2014, p. 147)

Certamente que a falta de uma base teórica própria não é o motivo capital pelo qual a arte é investigada sob os princípios científicos, afinal, a partir de uma relação platônica de mundo, o homem assumiu uma via única de busca do conhecimento. Quando falamos de uma dimensão platônica, estamos fazendo referência à relação sujeito-objeto, estabelecida em Descartes, construída a partir da orientação racional e da representação conceitual de ideia por qual Platão se orientava. Como o próprio nome diz, a relação estabelece sujeito (ativo) e objeto (passivo) em toda lida de mundo, formando base de toda ação mundana. Ou seja, o mundo que está diante do ser humano- e todos os objetos contidos- só ganham sentido na medida em que o sujeito a ele confere sentido através de sua razão. Nada simplesmente **é**, tudo **é** alguma coisa. Consequentemente, a relação sujeito/objeto sustenta e produz toda a objetividade de mundo. Toda objetividade – utilidade – Tudo **é** alguma coisa, **para** alguma coisa, nada simplesmente **é**. Sobre a dimensão platônica:

O ponto de partida decisivo é a separação e oposição alma e corpo (homem e mundo, ativo e passivo, vivo e morto, sujeito e objeto), que traz consigo uma aporia: como pode o sujeito atingir, captar, apreender o objeto? Sujeito e objeto, homem e mundo, alma e corpo são substâncias, isto é, cada qual se define como um estrato autônomo, um algo sub- e pré-existente e, então, pergunta-se: como o dentro capta o fora? É possível o conhecimento, o saber? Como? Em que medida? Sob quais condições? Surge assim o chamado “problema da ponte”, quer dizer, da passagem, da mediação ou da intermediação entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, entre homem e mundo, entre alma e corpo. (FOGEL, 2002, p. 90)

É notório e nem precisa mencionar que a lida científica é precisa em responder uma série de questões em inúmeras áreas do conhecimento. Graças ao manejo do pensamento cartesiano e seu aperfeiçoamento, a humanidade tem gozado de muitos adiantamentos. O que não dizer, por exemplo, do motor a combustão, do avião, das vacinas e do mapeamento genético?! Enfim, são muitas as conquistas que o método científico tem a contar, mas também são inúmeras as que ele não pode.

A urgência da objetividade, de uma finalidade, vai exigir do artista pesquisador uma postura científica do seu fazer, um outro olhar sobre sua ação. Necessariamente, neste momento estabelece-se um conflito de ideias, configura-se pois o cenário no qual o artista deve recorrer ao cientifismo no seu fazer, isso implica que sua ação passe pelo cerco da relação sujeito-objeto, pelo crivo metodológico, pela prevalência da razão e pela verdade como correção, próprios da natureza científica. Esta discussão é amplamente abordada em Dumont (2017, p. 24-36). Mais que um conflito de ideias, é uma impossibilidade de essências, há incompatibilidade de uma lida comum de investigação entre ciência e arte, pois a segunda não atende aos quatro pilares científicos, a saber: A razão como valor absoluto, a verdade como correção (representação), a relação sujeito-objeto e a metodologia como procedimento universal. Não se trata meramente de um diálogo bilateral ou de uma adaptação do fazer artístico, o que está em questão é a própria essência artística.

A pesquisa artística não é simplesmente uma pesquisa em artes, entretanto. Segundo Fortin e Gosselin (2014, p. 1) a investigação no campo das artes pode acontecer em três esferas: pesquisa sobre artes, pesquisa para as artes e pesquisa em artes. As duas primeiras investigam arte sob o paradigma de teorias estrangeiras consagradas pela academia e se adaptaram perfeitamente ao ambiente acadêmico-científico, produzindo conhecimento sob as perspectivas das ciências sociais, da história, da neurociência, da física e etc. No entanto é a última, a pesquisa em artes, o foco deste artigo, que carece de um olhar próprio, pois se trata da própria compreensão do conhecimento incorporado do artista. Esta modalidade de investigação, também é denominada Cobussen (2007) *Practice-based Research*, ou Pesquisa Baseada na Prática (tradução nossa).

Diante do exposto, veremos alguns conflitos encontrados entre paradigmas da investigação científica e a lida artística. Destacaremos do campo científico os seguintes aspectos: o objeto, a metodologia e a objetividade.

OBJETO E ARTE

O que vem a ser objeto em pesquisa artística? Esta ainda é uma questão em pauta embora a discussão sobre o assunto não seja novidade. Afinal, como fazer o cerco ao objeto investigado? Obviamente que o estereótipo clássico do pesquisador distante do seu objeto há muito foi superado, mas os desafios não cessam por aí e sobre este assunto, Ulhôa (2014) propõe o seguinte:

Resta discutir e consolidar o que seja esta “pesquisa” em artes. Não só uma delimitação, sempre provisória, do objeto “arte”, mas, principalmente as implicações que esta natureza imprevisível possa ter em termos metodológicos e teóricos. O objeto artístico, sendo único, nem sempre pode ser definido a priori; ele vai sendo construído enquanto o artista vai aprendendo a lidar com seus materiais. Às vezes, até a própria ideia que está por trás da concepção “teórica” do artista só fica clara a posteriori, depois da obra acabada. (ULHOA, 2014 p. ii)

Ainda sobre o cerco ao objeto e suas implicações na pesquisa artística:

O sujeito que cerca algo pode se colocar dentro ou fora do cercado. Isso não impede a migração, temporária ou definitiva, de um lugar para outro. Estar dentro impulsiona um ato de experiência intrínseca ao objeto investigado, que, em artes, pode ser um processo criativo. Nesse caso, o pesquisador e o artista fundem-se em um único agente e o processo de migração entre o dentro e o fora é ato que se reproduz frequentemente. Estar dentro, no entanto, não significa investigar exclusivamente os caminhos da criação artística do sujeito que cercou um objeto. A experiência extrapola os limites daquilo que é pessoal e intransferível. (BOLONGNESI, 2014, p. 147)

Fica claro nas duas falas que o objeto em pesquisa artística não é um cerco estático e preestabelecido, ele faz parte da construção da pesquisa e pode até mesmo ser a própria pesquisa. Fica a questão: como se faz um cerco ao desconhecido? Ao que está por emergir? Numa abordagem poética, o objeto em pesquisa artística é o próprio desvelo poético, o desvelo de si próprio, que possui um trato próprio em cada acontecer, daí tantas alternativas, tentativas e discussões para cercar o que não cabe num conceito.

MÉTODO E ARTE

Antes de entrar no cerne da questão, cabe aqui diferenciarmos duas terminologias: O método e a metodologia. Método sempre há, porém na ciência, ele é *a priori*, um modo de contar o real de antemão. Já em arte, o método é o próprio caminhar do artista. A pesquisa em artes – seja em, sobre ou para artes – sofre de uma ausência de base teórica própria e isto é natural para qualquer campo de investigação durante sua incipiência. A fim de sanar esta deficiência, os campos de investigação mais recentes valer-se-ão de empréstimos teóricos para produzir conhecimento. A respeito desta falta de base teórica e cessões de teorias, Bolongnesi (2014) aponta que é salutar o intercâmbio teórico, mas que há uma lacuna a ser preenchida.

Esse empréstimo certamente contribui para a multiplicidade de olhares a respeito do fenômeno artístico. Mas resta sempre presente a sensação do incompleto, da ausência daquele elemento intrínseco e fundante que viria a selar as relações de contradição (necessárias e implícitas) entre, pelo menos, o fazer artístico, a obra acabada e sua compreensão no âmbito da produção de conhecimento. (BOLONGNESI, 2014, p. 147)

Ainda sobre o assunto, Bolongnesi vai questionar a coexistência dos fins universais que uma base teórica requer e a complexidade do fazer artístico. Estas duas poderiam realmente traçar uma relação sadia?

Caberia, contudo, indagar se essa ausência de teorias específicas e amalgamadas aos estudos em artes não seria apenas uma sensação sem maiores consequências, uma manifestação egocêntrica que reconhece sua impotência em criar teorias e métodos que contribuam para abordar o fenômeno artístico em sua complexidade e, com isso, estabelecer patamares razoavelmente sólidos para um conhecimento universal. Afinal, as teorias almejam e se postam como legitimadoras da universalidade do conhecimento. (BOLONGNESI, 2014, p. 147)

A bem da verdade e sob uma perspectiva artística, não seria deficiência alguma a falta de uma base teoria própria. Esta característica só é ausência na ótica científica.

Para as obras de arte não há um método geral e único. Quando isso ocorre, o próprio da obra de arte se retrai e fica silenciado. Toda obra de arte institui nela mesma o método ou caminho que devemos pela escuta seguir atenta e inauguralmente. Ao solicitar em primeiro lugar a escuta, a obra exige de cada leitor um caminho sempre inaugural. Por isso é que, nas leituras das grandes obras de arte, não só diferentes leituras do mesmo leitor, mas também as leituras de diferentes momentos históricos encontram sempre caminhos novos. “A Paideia poética hölderliniana revigora a hermenêutica, pois esta admite que cada obra de arte solicite um método adequado ao princípio que articula seu corpo. O método canônico, pretensamente único e verdadeiro, tão cultuado pela metodologia hipertrofiada na “metodomania”, se denuncia como uma abstração que vale para tudo e coisa nenhuma”. (SOUZA, 2001)

Ademais, a metodologia é o elemento que vai garantir ao processo científico sua repetição, ou seja, é por meio dele que se pode replicar uma ação científica, é o mecanismo aferidor do acerto, logo, sua essência é o próprio medo de errar. Sobre o exposto e a partir de uma visão heideggeriana, assumimos as teorias do conhecimento como um processo de desconstrução do real e uma fabricação do ideal. Tal desconstrução se dá na medida em que a ciência, através da metodologia, requer um saber pensar, a apreensão do pensar como se esta não fosse própria da natureza humana.

A teoria do conhecimento está a serviço da realização do ideal moderno de verdade, ou seja, está empenhada em fazer cumprir a certeza como critério de verdade, como medida de realidade. Para tanto, ela define que, antes de conhecer, é preciso certificar-se, assegurar-se que se conhece (isto é, atinge-se, capta-se, apreende-se ou representa-se o objeto) e que se conhece bem, isto é, que o conteúdo do conhecimento, de algum modo, real ou transcendentalmente, corresponde à natureza ou ao modo de ser do objeto conhecido. A teoria do conhecimento, assim, vendo o conhecimento como meio e instrumento (organon), reivindica para si o direito de propedêutica, tal como a lógica se auto-denominou propedêutica e organon para pensar – para pensar bem ou corretamente: antes de pensar é preciso aprender a pensar corretamente. Impõe-se previamente estudar as regras para o bom pensar, tal como se o modo de pensar existisse ou pré-existisse antes e fora do pensar isso ou aquilo, assim ou assim outro. (FOGEL, 2002, p. 91)

OBJETIVIDADE E ARTE

Objetividade aqui remete à relação sujeito-objeto, é percebida como consequência da lida cartesiana moderna de mundo. Neste sentido o mundo ganha uma dinâmica onde tudo tem finalidade. O sujeito opera o objeto para alguma coisa do modo mais eficaz possível. E em artes, mais especificamente em performance musical, isso seria possível? O primeiro desafio dessa proposta seria definir *a priori* quem é sujeito e quem o que é objeto.

O ponto de convergência entre a criação artística e o trabalho investigativo é o sujeito. Nesses termos, o início da pesquisa – o cercar um objeto – nada mais é do que o cercar uma determinada ação humana, que interfere na história, e dela passa a fazer parte, em espaços e situações concretas de produção, realização e manifestação. Sujeito e objeto, na produção das artes e na pesquisa em artes, terminam por se unificar e configuram um único paradigma: ação humana para a criação e produção de conhecimento e de sentidos (BOLONGNESI, 2014, p. 150).

Para além das discussões de quem é sujeito e quem é objeto, há outras implicações desta lida que afastam completamente o pensamento artístico. A objetivação foge à essência da obra de arte que é o pôr-se em obra da verdade, muito além do ideal ou do conceito forjado por meio da representação conceitual. O exato como consequência da relação sujeito-objeto não tem relação com a verdade do des-velo poético, afinal, exato é ex-ato, é tudo quanto está fora do ato sendo o des-velo poético o ato, um dizer-se e um mostrar-se próprio.

Quando o autor caracteriza a obra de arte como “pôr-em-obra da verdade” fica implícita uma ambiguidade essencial. Quem é o sujeito de pôr? A verdade tanto pode ser o sujeito como o objeto, mas esta dualidade é imprópria. Na realidade e em verdade a arte é pensada a partir do acontecer-poético-apropriante originário. Este acontecer está para além da relação sujeito/objeto, porque o ser é apelo destinal aos homens, mas não sem estes. A essência do humano é o ser humano como lugar do acontecer poético-apropriante deste apelo destinal. No ser o lugar do acontecer deste apelo, é que o ser homem chega propriamente ao seu ser, isto é, ao humano. Neste sentido, toda obra de arte como lugar da verdade diz respeito ao lugar do humano como obra-de-arte, isto é, como o desvelar do humano. (CASTRO, 2010, p. XX)

Para Heidegger, a objetivação da obra de arte por si só encerra sua essência e consequentemente sua verdade. Posto isto, a res-posta em arte carece de um des-velo poético, como algo que se relaciona e responde do e para o próprio. O singular da arte não está posta ou res-posta no conceitual objetivo.

DISCUSSÃO DE DADOS

Diante deste levantamento, há a necessidade de um amplo debate dentro da academia acerca da pesquisa artística, pois sua incompatibilidade com os parâmetros científicos não é o único desafio. Muitos têm sido os esforços em encapsular a arte nos cercos científicos, no entanto esta ação tira o foco do centro da questão. A abordagem realizada aqui enseja exatamente o oposto, sugerimos extrair o processo artístico dos padrões científicos e investigá-los sobre um prisma próprio, no qual subjetividade e objetividade tenham a possibilidade de consolidar-se como um. Para Heidegger (2010, p. 219) “a arte não é tomada nem como um a área de realização da cultura nem como uma manifestação do Espírito. Ela pertence ao acontecer-poético-apropriante, a partir

do qual se determina o “sentido do ser””. Sendo assim, há de se considerar a lida poética como alternativa na busca de conhecimento artístico, dinamizá-la a partir do sentido e nunca do significado. Para além de sua incipiência acadêmica, a arte não responde à universalidade da metodologia científica. Esta condição por si só é elemento de uma reflexão no processo de produção do conhecimento. Ora, se a ciência vai responder questões próprias da ciência, é legítimo que a arte procure responder por si. E como acontecimento poético próprio, pensamos que assim se constitua tal investigação.

REFERÊNCIAS

BOLONGNESI, Mário. Experiência e historia na pesquisa em artes. *Art Research Journal*. Brasil, v. 1, n. 1, 2014. p. 145-157.

CASTRO, Manuel Antonio de. A arte, o originário e a verdade. In: HEIDEGGER, Martin. *A origem da Obra de Arte*. Brasil: Edições 70, 2010. p. VII- XXXI.

COBUSSEN, Marcel. The Trojan Horse: Epistemological Explorations Concerning Practice-based Research. *Dutch journal of music theory*, v. 12, n. 1, 2007. p. 18-33.

DUMONT, Danielle M. *Histeria: Poética da interpretação na performance das cenas de loucura em ópera*. Dissertação de Mesrtado, 2017. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, 2017.

FOGEL, Gilvan. Por que não teoria do conhecimento? Conhecer é criar. *Cadernos Nietzsche*. Brasil, v. 13, 2002. p. 89-117.

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da obra de arte*. Brasil: Edições 70, 2010.

SOUZA, Ronaldo de Melo e. “Método, 5” In: CASTRO, Manuel Antônio de. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Internet. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Método>>. Acessado em: 21/08/17.

ULHOA, Marta Tupinambá. Pesquisa Artística. *Art Research Journal*, Brasil, v. 1, n. 2 2014. p. i-vi.

Comunicações Orais

Música, Criação e Expressão

SONIC VISUALISER COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISES DE INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE REGISTROS FONOGRAFICOSFábio Silva Ventura (UEA / UNICAMP)
pianoventure@gmail.com

Resumo: Neste trabalho pretendemos demonstrar algumas possibilidades de utilização do programa *Sonic Visualiser* para a análise de interpretações a partir de registros fonográficos. Apresentamos um breve histórico do aplicativo, situando-o dentro do escopo de atividade de pesquisadores alinhados à Nova Musicologia. São demonstradas algumas possibilidades preliminares de análise da execução de intérpretes da obra *Fantasia e Fuga Cromáticas BWV 903* de J. S. Bach ressaltando alguns aspectos dos dados obtidos a partir da escuta distanciada assistida por computador.

Palavras-chave: Análise musical. Nova Musicologia. *Sonic Visualiser*.

INTRODUÇÃO

O programa de código aberto *Sonic Visualiser* (SV) é um aplicativo de computador destinado para a análise de arquivos de áudio e música. Além da reprodução flexível de faixas de áudio, ele permite várias possibilidades de visualizações e anotações. O SV possui uma interface bastante amigável e pretende ser “o primeiro programa a ser utilizado quando se quiser estudar uma gravação musical em vez de simplesmente escutá-la” (CANNAM; LANDONE; SANDLER, 2010). Para este fim, apresenta uma interface de usuário familiar que se assemelha a aplicativos de edição de áudio, com um conjunto de facilidades de padrões de visualização, além de um suporte para *plug-ins* para possibilidades adicionais de análise automatizada. O desenvolvimento do *Sonic Visualiser* foi iniciado no CHARM (Centro para o Estudo de História e de Músicas Gravadas) da universidade Queen Mary de Londres, e teve como objetivo criar um meio de fornecer resultados úteis à pesquisa nos domínios relacionados como a musicologia computacional. O aplicativo está escrito em linguagem de programação C++ e teve sua versão 1.0 lançada pelo GNU/GPL (*General Public License*) em 2007. *Sonic Visualiser* foi continuamente desenvolvido e disponibilizado como código-fonte para as principais plataformas de computadores.¹

Desde então SV tem sido extensivamente utilizado por um número crescente de pesquisadores, principalmente os musicólogos alinhados ao que se chama de Nova Musicologia e às suas linhas de pesquisas decorrentes, como a Musicologia Empírica. Ao ilustrar o contexto gerador desta nova musicologia, Heitor Martins de Oliveira, lembra como Joseph Kerman, iniciou a partir da década de 1960 diversas críticas à pesquisa acadêmica musical:

¹ A versão 3.3 do programa acabou de ser lançada e pode ser obtida gratuitamente na página <<http://sonicvisualiser.org>>

O ponto central do desafio de Kerman à teoria da música e à análise musical é a afirmação de que esses campos de estudo se equivocaram pela postura modernista colocada em prática por meio de modelos formalistas e cientificistas de investigação, pretensamente isentos de juízos de valor. A partir dessas críticas, a análise deveria reconstituir-se como um tipo de crítica musical pós-modernista e pluralista, abarcando julgamentos estéticos e históricos a partir da contextualização mais ampla das obras musicais analisadas, visando à inserção da musicologia em debates das correntes principais das ciências humanas. (OLIVEIRA, 2008. p. 101)

Um dos autores referenciais destas tendências de pesquisa é o teórico e musicólogo Nicholas Cook, que desde 1987 tem publicado trabalhos que buscam ampliar o escopo de ferramentas metodológicas para a análise musical. Cook busca, sobretudo, redimensionar a musicologia atual por dentro de suas epistemologias situando a performance musical como objeto principal de investigação, em oposição a utilização da análise de somente documentos escritos. Em seu livro *Beyond the Score* (COOK, 2013) o autor apresenta uma ampla discussão teórica fornecendo alternativas metodológicas para investigar performances gravadas. Cook propõe o termo *distant listening* como a possibilidade de obtenção de dados sobre a interpretação de registros fonográficos a partir da utilização de programas de computador como o SV, que foi desenvolvido durante sua atuação como diretor do CHARM. Como desdobramento podemos verificar um número crescente de pesquisadores teóricos, como Daniel Leech-Winkilson (2015), e de intérpretes pesquisadores, como Rebollo Garcia (2015), desenvolvendo suas pesquisas em diálogo com as reflexões de Cook e utilizando o *Sonic Visualiser* como ferramenta para suas análises de músicas.

O referencial teórico proposto por Cook nos proporcionou caminhos metodológicos para o desenvolvimento de nossa pesquisa em andamento relacionadas à interpretação de obras antigas para teclado ao piano moderno. Nessa pesquisa pretendemos investigar as opções interpretativas dos pianistas ao executar obras que foram escritas para instrumentos bastante diferentes do piano moderno.

Tentativas de reconciliação entre a performance de pianistas modernos e a performance a partir das contribuições do movimento da Interpretação Historicamente Informada tem sido travadas, como o livro de Donna Louise Gunn (2015), onde a autora defende a possibilidade de se interpretar obras do período clássico à luz das informações acumuladas a partir das pesquisas aderidas de modo a trazer certa autenticidade à performance dessas obras ao piano.

Haynes (2007, p. 184) aponta que a principal diferença entre as interpretações modernas e as historicamente informadas seria na forma de frasear. Para o autor as interpretações modernas ao piano seriam influenciadas pelas práticas do romantismo, prezando por frases longas e amplos arcos dinâmicos na forma de frasear em oposição à maneira mais fragmentada e articulada encontrada nas interpretações dos músicos influenciados pelo movimento da interpretação historicamente informada. De forma bastante similar Cook (2013, p. 182) identifica essas duas vertentes interpretativas sugerindo que a historicamente informada se encontra em constante processo de transformação devido a seu caráter reflexivo e investigativo e estaria em oposição a performance que o autor chama de modernista, que tendo se consolidado no pós-guerra no franco processo de difusão e reprodução fonográfica, e apesar de ser dominante até os dias de hoje, já se encontra datada, principalmente por sua natureza, que tende a cristalizar tradições de performance em bases pouco refletidas, romantizadas e mercadológicas.

ANÁLISES UTILIZANDO O SONIC VISUALISER

Para uma incursão inicial na utilização do SV para análise de áudios recomendamos a leitura de *A musicologist's guide to Sonic Visualiser* (COOK; LEECH-WILKINSON, 2005). O artigo apresenta de maneira prática e detalhada as principais funções e possibilidades do aplicativo.²

Para a exemplificação da utilização do programa selecionamos quatro interpretações diferentes da obra Fantasia e Fuga Cromáticas de J. S. Bach. A obra para teclado é originalmente executada ao cravo, porém atrai também a atenção de pianistas devido as suas possibilidades expressivas no instrumento.

Os trechos analisados foram obtidos no Youtube e posteriormente foram editados no programa, também gratuito e de código aberto, Audacity.³ Nesta edição, todas as faixas foram cortadas para conter somente os compassos de 1 a 20, foram transformadas de stereo para mono e sofreram o efeito de normalização do volume. O trecho da obra de Bach e os intérpretes foram selecionados por encerrar diferentes possibilidades de interpretação diretamente implicadas às discussões sobre música antiga e o movimento da Música Historicamente Informada. Foram escolhidos dois intérpretes emblemáticos ao cravo, Karl Richter e Gustav Leonhardt, e dois ao piano, Alfred Brendel e Andrés Schiff.

Buscamos nessas análises assistidas por computador obter dados referentes às flutuações de tempo e às suas correlações nas dinâmicas (volume de som). Acreditamos que essas variáveis são, a princípio, as mais significativas para nossas discussões em futuras investigações. Para uma explicação detalhada dos procedimentos descritos a seguir recomendamos a leitura do guia mencionado anteriormente.

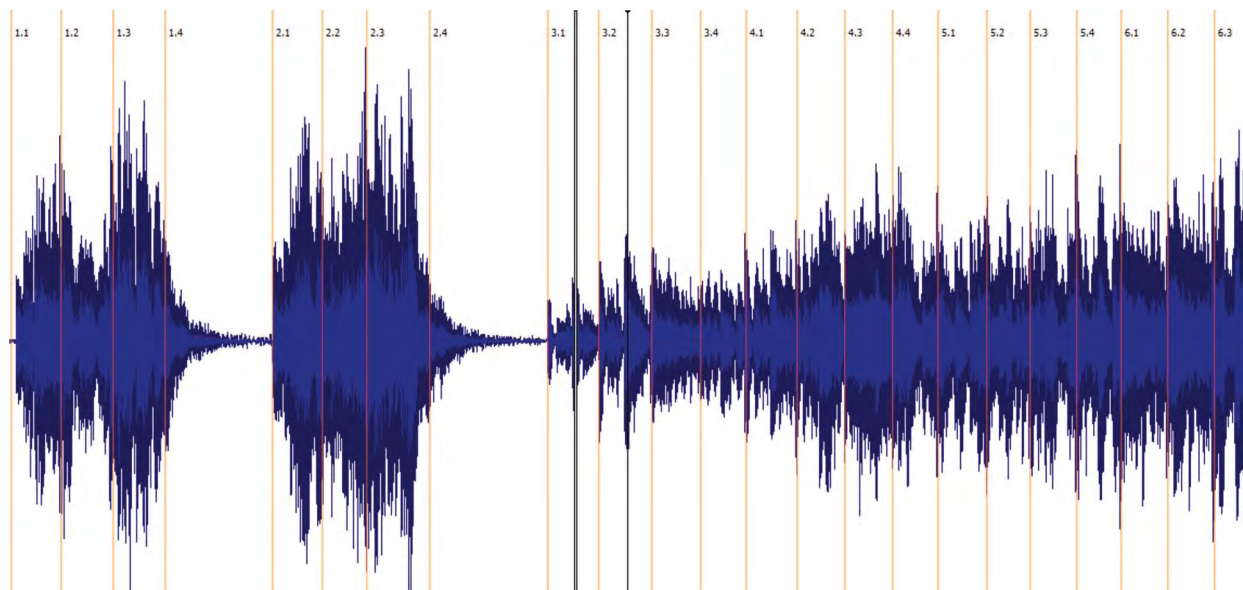
Procedimentos e recursos utilizados no Sonic Visualiser

O Primeiro procedimento necessário foi o de marcar cada tempo de cada compasso do trecho analisado utilizando a função *Insert Instant at a Playback Position* no menu *Edit*. Isto foi feito com todas as gravações. É a etapa mais trabalhosa, porém necessária. Existe a possibilidade de se encontrar esses pontos métricos de forma automatizada utilizando *plug-ins* desenvolvidos em diferentes centros de pesquisa e disponibilizados gratuitamente na página de internet do SV, porém quando testados eles não demonstraram resultados eficientes e preferimos proceder manualmente. Existe a possibilidade de ajustar o número de tempos por compasso, recurso extremamente útil para a navegação e análise neste tipo de repertório. A principal dificuldade está em marcar o instante preciso onde ocorrem os tempos dos compassos visualizando a representação das ondas da faixa enquanto ela é tocada. Para facilitar essa tarefa é possível regular a velocidade de reprodução da faixa a partir de um dos recursos do programa. Muitas vezes há conflito entre o que se ouve e o que se vê, neste caso optamos pela percepção da escuta.

² Na página de internet do CHARM podemos encontrar um manual de informações e modos de aplicação do SV voltados para a análise de registros fonográficos.

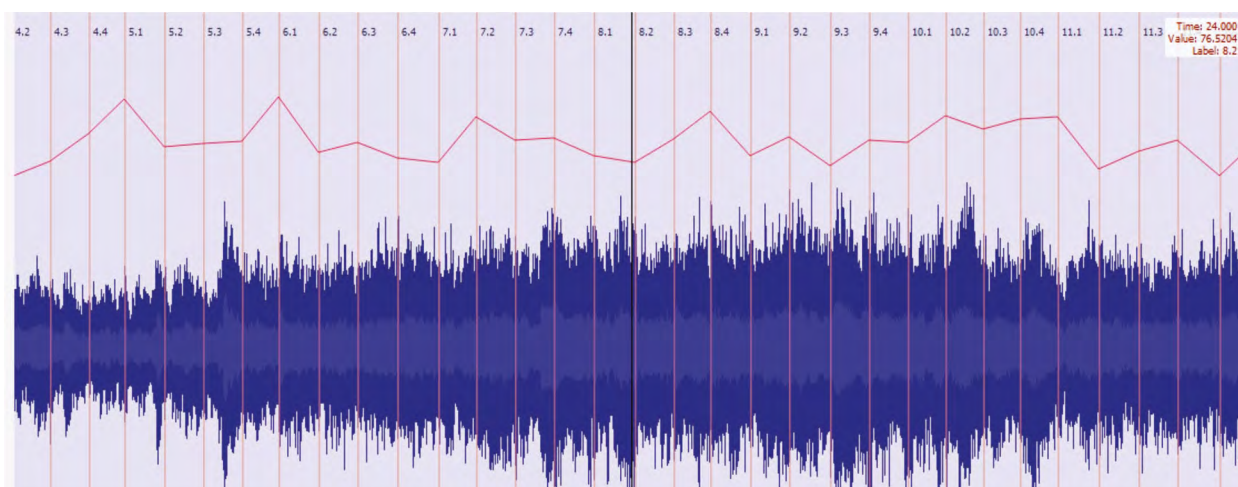
³ Disponível em: <<http://www.audacityteam.org/>>

A aparência da faixa com os tempos marcados pelo programa pode ser vista na figura abaixo:



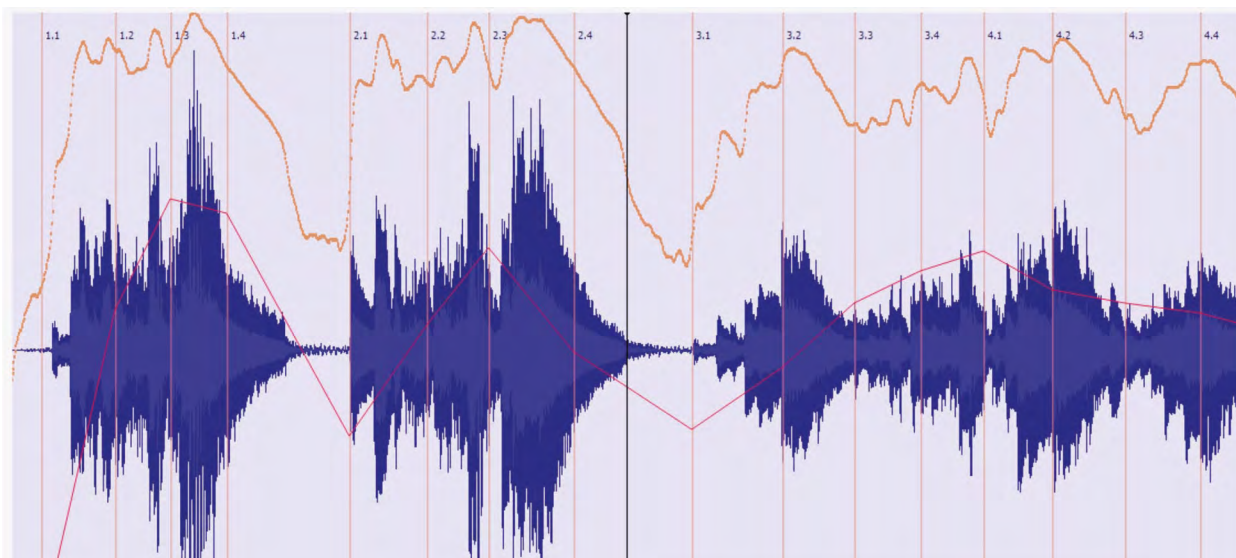
Exemplo 1: Trecho da gravação de Alfred Brendel com os tempos marcados no *Sonic Visualiser*. Podemos verificar cada tempo de cada compasso discriminado por números no topo de cada linha vertical amarela.

A partir deste ponto podemos utilizar um interessante recurso a partir do menu Layer que permite criar uma linha horizontal para visualizar a flutuação de tempo ao longo da peça a partir dos instantes de tempo já marcados. Várias possibilidades de parâmetros podem ser escolhidas, aqui optamos por BPM (batidas por minuto) a partir do item anterior. Essa possibilidade de visualização pode ser muito útil para analisar o comportamento expressivo do intérprete, trecho a trecho, com a precisão de compassos, ao longo da estrutura da peça:



Exemplo 2: Trecho da gravação de Karl Richter no *Sonic Visualiser*. Podemos reparar na linha vermelha que indica a flutuação do tempo ao longo dos compassos uma relação que evidencia um emprego retórico do tempo em sua execução ao cravo.

O próximo recurso empregado foi a função *Power Curve: Smoothed Power* realizada através de um *plug-in* no menu *Transform*. Com esta visualização podemos perceber a variação das intensidades no volume de som ao longo da gravação. Este recurso nos permite ter uma dimensão do comportamento das dinâmicas musicais ao longo da peça.

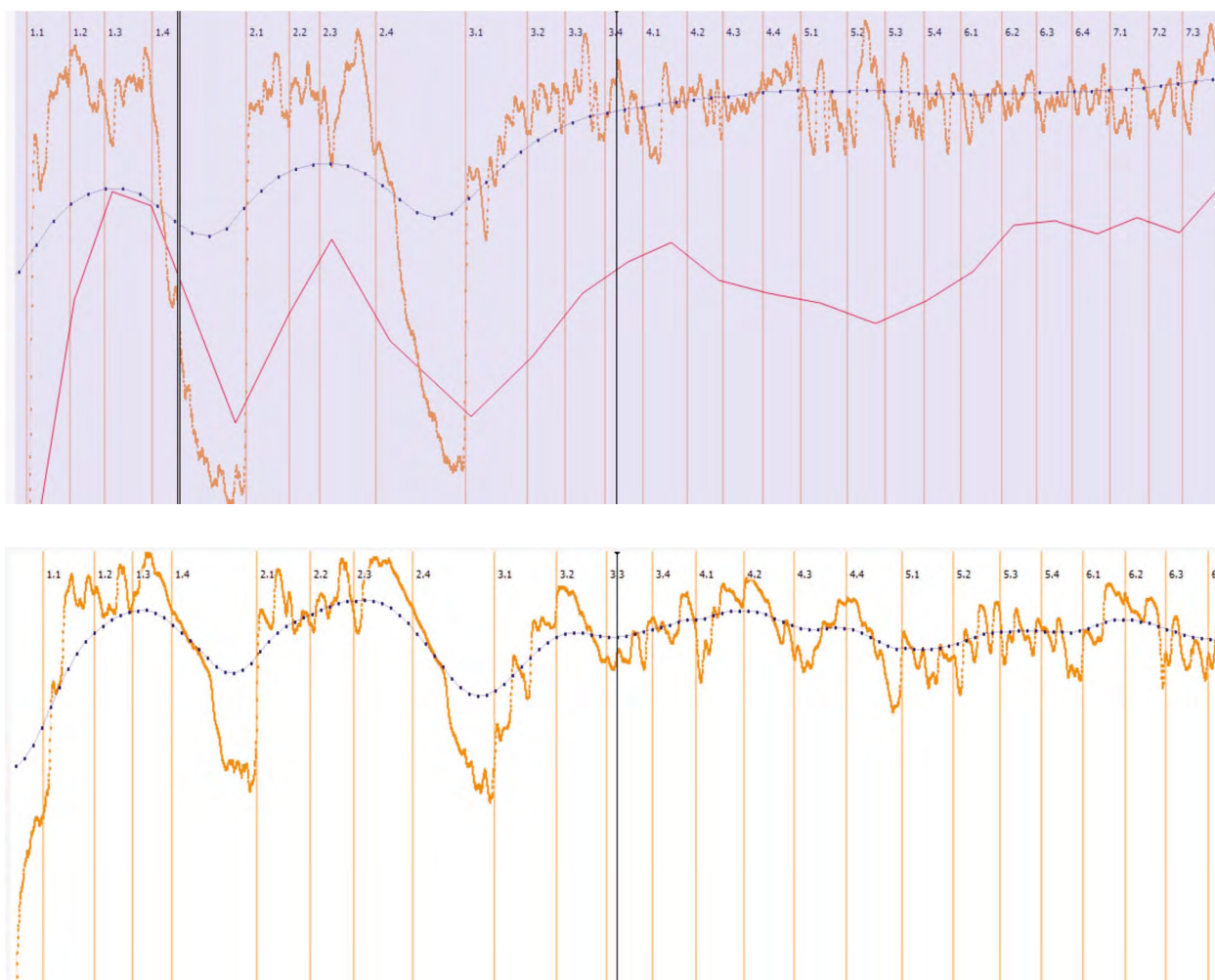


Exemplo 3: Trecho da gravação do pianista Andrés Schiff no *Sonic Visualiser*. Podemos observar na linha superior laranja uma ampla variação das intensidades em cada compasso que tende a acompanhar a flutuação do tempo.

Na interpretação do pianista Andrés Schiff podemos reparar na linha vermelha uma ampla variação das intensidades precisamente relacionada sobre a flutuação do tempo ao longo dos compassos. Notem que a flutuação de tempo também é bem maior que na interpretação do pianista Alfred Brendel, se assemelhando à interpretação mais retórica do cravista Richter.

Como veremos adiante, Schiff, apesar de poder se utilizar das amplas possibilidades de dinâmica do instrumento, demonstra uma interpretação que aproveita de recursos retóricos através da flutuação do tempo de modo mais específico relacionado a cada estrutura musical, o que é mais frequentemente visto entre intérpretes de instrumentos de época, que no caso do cravo, não permite essa amplitude de variação nas intensidades. Para constatar esse fato comparamos todas as gravações alinhando as através da função *Align Files Timelines* usando um *plug-in* específico. Com esta função é possível abrir várias faixas de áudio e navegar entre elas ao longo da reprodução no SV. É interessante notar como ele se orienta pelos compassos previamente marcados em relação à análise das ondas sonoras.

Procedemos novamente com o processamento das intensidades pela função *Transform: Power Curve: Smoothed Power* utilizando outras configurações para visualizar o comportamento das intensidades em diferentes regulagens com o tempo. Com a regulagem mais ampla é possível notar alguma, mas surpreendentemente pouca, a diferença do comportamento das intensidades ao se comparar o cravo com o piano. No entanto através da regulagem mais fina disponível podemos reconhecer a variação das dinâmicas realizadas pelo cravo através de recursos idiomáticos do instrumento tão ou mais flutuantes que as do piano, como pode ser percebido no próximo exemplo:



Exemplo 4: Acima trecho da gravação do cravista Gustav Leonhardt e abaixo do pianista Andrés Schiff no *Sonic Visualiser*. Notem que na linha pontilhada em azul nos dois exemplos podemos verificar pouca diferença com relação às intensidades.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES FINAIS

Em uma primeira experiência com o SV podemos constatar um grande potencial para a obtenção de dados a partir da análise distanciada e assistida por computador. Esta, associada à análise pela escuta próxima, como definida por Cook, ou seja, não assistida por computador, demonstra possibilitar uma ampliação das percepções subjetivas da escuta humana permitindo uma leitura objetiva e o registro material destas percepções primeiras. Consideramos que a principal contribuição desse tipo de metodologia está em utilizar como objeto a ser analisado a própria performance musical, no caso registrada através de gravações. Essas performances, ou gravações a serem analisadas podem ser tanto de interpretações registradas ao vivo ou realizadas em estúdio. Poder relacionar impressões auditivas sobre as interpretações analisadas às leituras estatísticas registradas pelo *Sonic Visualiser* traz uma materialidade para as discussões sobre as práticas interpretativas que pode auxiliar a esclarecer deliberações e comportamentos dos instrumentistas frente ao mesmo texto musical.

Neste primeiro momento da pesquisa foi possível identificar entre os dois pianistas analisados uma postura mais ‘retórica’ por Andrés Schiff, que demonstrou escolhas interpretativas menos amparadas nas práticas usualmente adotadas pelos os pianistas. Através das representações visuais fornecidas pelo *Sonic Visualiser* foi possível reconhecer uma utilização desses recursos retóricos, através da flutuação agógica, mais marcada que a adotada pelo emblemático cravista Karl Richter. Acreditamos ser crescente o número de pianistas influenciados pelas pesquisas e contribuições, originalmente restritas e adotadas pelos instrumentistas da prática historicamente informada e que executam em instrumentos originais. Uma seleção de registros de performances de intérpretes, tanto em instrumento moderno quanto em réplicas de instrumentos antigos, será realizada para fornecer material para futuras análises nas próximas etapas desta investigação, de modo a poder ampliar as discussões e de buscar consistência com relação aos dados obtidos nessa primeira incursão metodológica. Para esta seleção ainda estamos a estabelecer alguns parâmetros, como as datas em que as gravações foram realizadas, que possam auxiliar na discriminação dos dados.

A partir das leituras assistidas pelo *Sonic Visualiser* sobre as variações de intensidade, foi possível perceber que, surpreendentemente, o cravo demonstrou possibilidades com relação aos efeitos de dinâmica não muito diferentes das apresentadas pelos pianistas. Por enquanto lançamos a hipótese de que isto se deve ao emprego proposital de recursos interpretativos de forma idiomática através da abordagem técnica adotada pelos instrumentistas no aproveitamento expressivo de seu instrumento. Outra possibilidade seria a de que os pianistas intencionalmente estariam utilizando uma menor variação de intensidade para mimetizar o efeito obtido nos instrumentos originais do período.

Também foi curioso perceber que, ao longo das operações realizadas com o SV sobre as faixas de áudio, começamos a experimentar alterações na percepção da escuta das mesmas, provavelmente devido às alterações cognitivas decorrentes desta experiência expandida do material sonoro – que passa a ser experimentado em diferentes dimensões temporais e visuais. Acreditamos que neste sentido a experimentação e manipulação das gravações através do *Sonic Visualiser* representam por si só uma nova forma de performance, que tende a ampliar e fecundar não somente a leitura e compreensão analítica ou teórica das obras investigadas, mas também a intuição, abrindo novas possibilidades técnicas e interpretativas para o instrumentista/analista.

O potencial das relações de significado que podem surgir a partir do cotejamento dos detalhes nos entroncamentos situados entre as estruturas musicais e sua percepção expandida através da utilização do *Sonic Visualiser* demonstra ser promissor. Etapas posteriores desta pesquisa buscarão correlacionar as análises de performances a partir de registros fonográficos às posturas interpretativas que se aproximam ou se distanciam das vertentes apontadas por Nicholas Cook e anteriormente descritas por Bruce Haynes. Para isso pretendemos nos embasar em documentos que fundamentam as pesquisas em interpretação historicamente informada, como os tratados escritos por Carl Philipp Emanuel Bach, Friedrich Wilhelm Marburg e Daniel Gottlob Türk sobre a arte de se tocar instrumentos de teclado. Acreditamos que neste caminho poderemos contribuir para a integração de pesquisas em performance de campos originalmente distintos, mas que têm demonstrado férteis possibilidades de confluência.

REFERÊNCIAS

CANNAM, C.; LANDONE, C.; SANDLER, M. Sonic visualiser. *Proceedings of the international conference on Multimedia - MM '10*, p. 1467, 2010.

COOK, Nicholas. *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press, 2013.

COOK, Nicholas; LEECH-WILKINSON, Daniel. *A musicologist's guide to Sonic Visualiser*. London: Centre for the History and Analysis of Recorded Music. http://www.charm.rhul.ac.uk/analysing/p9_1.html (accessado em 24 de junho 2017), 2009.

GUNN, Donna Louise. *Discoveries from the Fortepiano: A Manual for Beginning and Seasoned Performers*. Oxford University Press, 2015.

HAYNES, B. *The end of early music: a period performer's history of music for the twenty-first century*. Oxford University Press, 2007.

LEECH-WILKINSON, Daniel. Cortot's Berceuse. *Music Analysis*, v. 34, n. 3, p. 335-363, 2015.

OLIVEIRA, H. M. Teoria, análise e nova musicologia: debates e perspectivas. *Opus*, v. 14, n. 2, p. 100-114, 2008.

REBOLLO GARCÍA, María de Lourdes; CORTÉS, Francesc. *Iberia de Isaac Albéniz: estudio de sus interpretaciones a través de "El Puerto" en los registros sonoros*. 2015.

Comunicações Orais

Música e Saúde

**ATIVIDADE MUSICAL COMO RECURSO ATENCIONAL:
REVISÃO SISTEMÁTICA**

Juliana Motta Oliveira (UFG)¹
ju_motta@hotmail.com

Karla Lopes (UFG)²
karla1violino@gmail.com

Lohane Sizervincio Machado (UFG)³
lohanemachado@hotmail.com

Tereza Raquel Alcântara-Silva (UFG)⁴
terezaraquel.mas@gmail.com

Eduardo Lopes (UFG)⁵
el@uevora.pt

A música, fenômeno universal, tem uma relação intrínseca ao homem e uma percepção subjetiva. Porém, como linguagem é culturalmente construída” (Penna 2010) e suas manifestações bem diversificadas: de concertos de orquestra sinfônica a bandas de rock, do coral da igreja à roda de amigos cantando e batucando em uma mesa de bar.

Em sua definição, Wisnik (2000) pensa a música como um jogo entre som e ruído, aos quais caminham para uma ordenação em uma projeção de um único som afinado. Para o neurocientista Oliver Sacks (2007) a definição de música vai além, ressaltando que uma composição musical é mais do que uma sequência de notas; é um todo orgânico organizado e coeso. O autor complementa destacando que acima dessa construção sonora há a intenção do compositor, o estilo, a ordem e a lógica de criar para expressar suas ideias e sentimentos musicais.

A definição de música ultrapassa conceitos estéticos pré-estabelecidos, perpassa por conceitos sobre a própria significação humana e sua função no desenvolvimento das sociedades. Segundo Ilari (2006), a música vem exercendo funções específicas em atividades humanas coti-

¹ Licenciada em Educação Musical (UFG); discente do PPG Música (UFG).

² Bacharel em Musicoterapia (UFG).

³ Licenciada em Educação Musical (UFG).

⁴ Docente do PPG Música (UFG), Doutora em Ciências da Saúde (UFG), Mestre em Música (UFG), licenciada em Música (UFG), Bacharel em Piano (UFG), Especialista em Reabilitação Cognitiva (USP), Membro do RCI - Ritmo, Cognição, Improvisação.

⁵ Professor visitante do PPG Música (UFG), Título de agregado em Música e Musicologia - Universidade de Évora, PhD in Musicology - University of Southampton, Bacharel em Performance e Composição pela Berklee College of Music (EUA), Pós-doutoramento no Instituto Técnico (Lisboa), Membro do RCI - Ritmo, Cognição, Improvisação.

dianas que estão relacionadas as atividades interpessoais. Relacionando então essas abordagens, segundo Muszkat *et al* (2000, p. 71):

A música, nas suas várias manifestações enquanto estética, terapia ou ritual, evoca o humano e sua contradição. Seus elementos de lógica, proporção e simetria estão intimamente relacionados e imbricados aos elementos de tensão, de relaxamento, que são sentidos, ou conceitualmente interpretados somente em bases abstratas que requerem a definição do homem, suas formas de sentir e pensar o mundo, e, portanto, seu sistema cultural e social de decodificação.

A música como manifestação artística, adota uma forma estética singular, está presente em todas as culturas, é apreciada por todas as idades e acompanha várias circunstâncias da vida, razão pela qual, pode-se dizer que ela está implantada na arquitetura mental humana. O contato com o estímulo sonoro externo, ocorre via sistema sensorial (audição) – sensação do estímulo musical e perceptuada pelo cérebro, isto é, existem funções cerebrais específicas que atribuem significados a estes estímulos, no caso o musical, por meio da cognição (LOPES e ALACÂNTARA-SILVA, 2017). As funções cognitivas são operações mentais que envolvem um sistema de rede neurofuncional organizado em várias regiões cerebrais. Compõem as funções cognitivas a atenção, percepção, linguagem, memória e raciocínio intelectual (DAMASCENO, 2012).

A atenção é um processo que utilizamos em praticamente todas as atividades do cotidiano. Se refere à forma como processamos informações presentes em nosso ambiente. A atenção segundo Kastrup (2004) é a capacidade das pessoas para o controle da realização de tarefas, sendo a atenção treinada para a aprendizagem de uma nova habilidade. Para Franco (2005), a atenção pode ser definida como a capacidade do indivíduo de responder aos estímulos que lhe são significativos, em detrimento de outros, isto é, ocorre de forma seletiva.

A atenção pode ser básica ou complexa. A primeira pode ser definida como uma habilidade de selecionar e manter em um foco, sem distrair-se com estímulos externos ou externo. A atenção complexa, por sua vez é a capacidade de sustentar, selecionar, dividir e alternar o foco atencional, permitindo a manipulação de informações e execução de tarefas de múltiplos passos (STUDART e NITRINI, 2016). Atenção seletiva, ocorre quando há o foco em determinada estímulo ignorando outros; sustentada é quando o indivíduo foca num campo de estímulos por um período prolongado com a intensão de detectar um estímulo – sinal; atenção dividida que é o desempenho de duas ou mais tarefas ao mesmo tempo (STEMBERG, 2000).

Sobre relação entre música e cognição ainda é um campo de pesquisa relativamente recente e que é notável o impulso de interesse nessa área nas últimas décadas (ARAÚJO, 2010; PERLOVSKY, 2012).

Especificamente sobre música e atenção, pode-se dizer que ela, em sua estrutura e dinâmica possui elementos que contribui para uma orientação satisfatória da atenção, pois a resposta de orientação segundo Nogueira (2016) ocorrem em eventos que causam expectativa, como durante uma audição musical uma determinada nota pode soar como novidade gerando um direcionamento da atenção. Como também no fluxo musical pode incidir uma mudança súbita para o surgimento de um novo evento musical.

O sistema auditivo parece possuir um dispositivo que dispara um processo de reorganização perceptiva da cena, quando um evento súbito e significativo é detectado. Na experiência da música esse processo é motivado por mudanças relevantes em sua composição tonal, por redefinição de simetrias e assimetrias temporais e posicionais, e por variações espectrais, que podem então ser entendidas como gatilhos para a reorganização perceptiva do fluxo musical. (NOGUEIRA, 2016, p. 209)

Enfim, a música, de acordo com Thoma *et al.*, (2011), traz benefício cognitivo. Sobre o ponto de vista cognitivo, a métrica musical se mostrou eficiente para manter o nível de atenção de um ouvinte por um período de tempo longo (LARGE, 2008). Assim, compreendendo o relevante papel da música sobre as funções cognitivas e em especial a atenção, importante para a vida diária, incluindo processos de ensino-aprendizagem, nos propusemos a fazer uma revisão sistemática sobre o papel da música no processo atencional, para verificar como a música tem sido utilizada, na perspectiva de atividade musical no contexto da atenção e quais os possíveis benefícios que esta intervenção pode trazer, de maneira geral.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura que tem como objetivo realizar uma síntese e análise do conhecimento científico produzido (BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011) sobre a relação da música e atenção. Para tanto, foi realizada uma busca na base de dados Scopus (www.scopus.com), utilizando os descritores: “Music and Cognition and Attention”. Para a seleção dos artigos foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos três anos (2015 a 2017), nos idiomas inglês, português e espanhol, que apresentassem no título uma das palavras “música” ou “cognição”, que a música fosse utilizada como meio de intervenção e que abordasse alguma forma de avaliação da atenção. Foram excluídos, artigos de revisão, ou de comunicação de congressos e aqueles que utilizaram outra forma de intervenção, única ou associada à música. A seleção seguiu quatro etapas distintas conforme demonstrado na Figura 1. Para a extração dos dados dos artigos, foi elaborado um instrumento (Fig. 2). A análise dos dados referentes aos artigos incluídos, foi realizada de forma descritiva

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca na base de dados foi realizada no dia 25 de maio. Foram encontrados 49 artigos, destes excluídos 30. Ao final, restou incluídos dois artigos que serão analisados e discutidos. As etapas do processo de inclusão, exclusão e suas respectivas justificativas, estão sumarizadas na Figura 1. A seleção, em todas as etapas, foi realizada por quatro avaliadores.

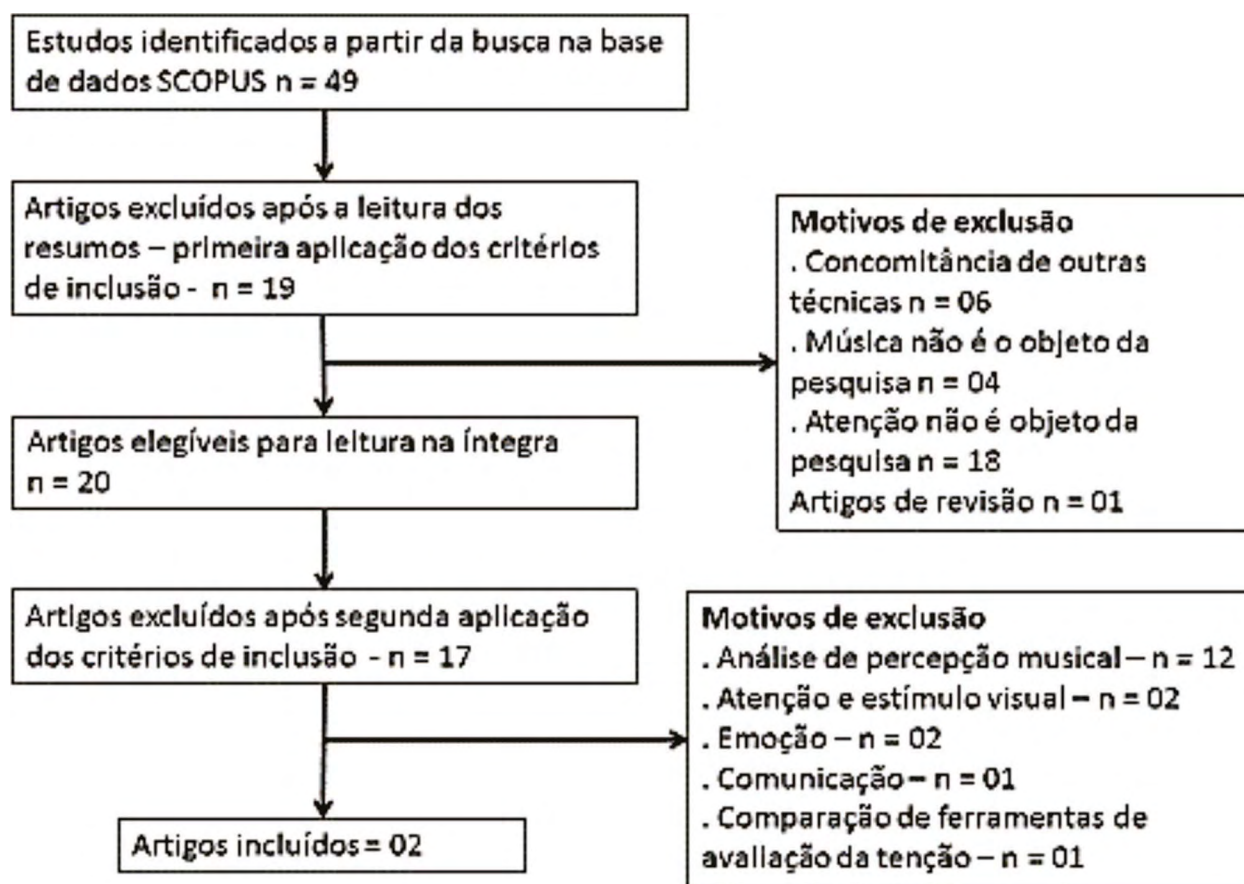


Figura 1: Fluxograma das fases da pesquisa e de inclusão dos artigos

Autor(es)	Título do artigo	Nome do periódico	Ano de Publicação
LaGasse	Effects of a music Therapy Group intervention on Enhancing Social	Oxford Journals	2014
Mehr <i>et al</i>	For 5-Month-Old Infants, Melodies Are Social	Sage Pub Psychological Science Online First	2016

O artigo de LaGasse (2014), teve como objetivo averiguar os efeitos da musicoterapia em grupo como intervenção para melhorar o contato visual, atenção e a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi um estudo randomizado entre dois grupos: a) Habilidades sociais sem intervenção musical (SSG) e; b) o grupo de musicoterapia (MTG). Completaram o estudo oito crianças do primeiro grupo e nove do segundo com idade entre seis e nove anos. Ambos os grupos do estudo tinham dois encontros por semana durante cinco semanas, 50 minutos cada sessão. Seguiram o protocolo: boas vindas, experiência sensorial, interações grupais, experiência sensorial novamente, atividade cooperativa, despedida. Para o grupo de musicoterapia as atividades eram desenvolvidas por música e no grupo não musical, por jogos. Para avaliar utilizaram “Social Responsiveness Scale (SRS) e Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) que foram respondidas pelos pais ou cuidadores e análise de vídeos foram usados para avaliar alterações no comportamento social. As sessões de musicoterapia foram coordenadas por musicoterapeuta.

peuta neurológico, com experiência com crianças com TEA e, as sessões não musicais, por um educador que trabalhava no âmbito educacional com crianças com TEA. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois grupos com relação a atenção conjunta ou compartilhada com os pares e contato visual entre as pessoas para o MTG. Todavia, não houve diferença no que se refere a iniciação de comunicação e resposta para interação. O autor concluiu afirmando sobre a necessidade de outras pesquisas envolvendo intervenções musicoterapêuticas em grupo para habilidades sociais em crianças com TEA, mas os resultados iniciais demonstraram que a musicoterapia desenvolve a atenção compartilhada.

Mehr *et al.*, (2016) propuseram um estudo cuja hipótese consistia em que canções infantis transmitem significado social para os bebês. A pesquisa foi realizada com bebês de cinco meses de idade entre uma a duas semanas. Os pesquisadores criaram duas canções de ninar adaptadas de repertório folclórico com ritmo e letras idênticos e melodias diferentes. Foram utilizadas três formas para gravar as canções: a) música cantada ao vivo por um dos pais em casa; b) canção gravada e apresentada por um brinquedo manuseado por um dos familiares em casa; c) canção apresentada por um novo indivíduo adulto, cantada ao vivo no laboratório e vídeo interativo em casa. De acordo com os autores, cada uma dessas formas de exposição das canções apresenta um significado social. Os bebês foram randomizados para familiarizarem com uma das duas canções por um período de uma a duas semanas (uma das duas). Durante o teste foi avaliado o tempo que o bebê olhava para duas pessoas não familiares, antes e após eles cantarem cada uma das canções. Se as melodias transmitirem informações sobre a afiliação social, então as crianças deveriam atender seletivamente ao novo cantor da música familiar. A canção foi cantada por um pai que vinha de um brinquedo ou era cantada ao vivo por um adulto desconhecido, pessoalmente e, posteriormente, via vídeo interativo. Atenção seletiva dos bebês foi avaliada a partir de dois adultos desconhecidos. Um cantou uma música familiar e o outro cantou uma música desconhecida. Os bebês que experimentaram a canção cantada pelos pais, olhavam mais para a pessoa desconhecida que havia cantado a melodia familiar do que para a pessoa desconhecida que havia cantado a melodia desconhecida e a preferência também teve relação com a quantidade de exposição da música em casa. Em relação aos bebês que ouviram as canções por meio de brinquedos, ou cantadas por uma pessoa que não tinha vínculo social, apesar do bebê demonstrar lembrança pela melodia familiar. Os autores concluíram que as melodias cantadas ao vivo por pessoas do convívio social têm mais significado social para os bebês.

Pôde-se observar que há um expressivo número de estudos sobre música e atenção, cujo objetivo principal é avaliar seus efeitos como estímulo sonoro em regiões cerebrais. Isso significa que há poucos investimentos em pesquisas que utilizam a música como atividade musical ou intervenção para se obter ganhos não musicais.

Foi possível observar – tanto nos artigos incluídos como nos excluídos, que utilizaram o estímulo sonoro musical, como objeto de pesquisa – que é inegável a importância da música sobre o processo atencional (seja em nível comportamental ou cerebral) (CAREI *et al.*, 2015; WANG *et al.*, 2015; KRICK *et al.*, 2017; KUMAGAI *et al.*, 2017). De forma similar, os dois estudos incluídos nesta revisão, também demonstraram nos dois contextos (crianças com TEA e bebês), melhora da atenção por meio de intervenção musical.

Quanto aos aspectos metodológicos, os dois estudos incluídos, foram randomizados, mostraram consistência, mas percebe-se que a forma como a atenção foi avaliada se diferem substancialmente. Vale dizer, que o número de trabalho incluído é bem reduzido e que os sujeitos avaliados se divergem em vários aspectos. De qualquer maneira, os resultados de ambos demonstraram que a música, seja ela no contexto terapêutico ou não, promove melhora em vários aspectos, de bebês e crianças com TEA, dentre eles a atenção. Certamente, a realização de mais investigações sobre o uso da música com o objetivo de obter melhora nos níveis de atenção.

Esperamos que este trabalho traga contribuições ao meio acadêmico e clínico, tanto no que se refere a motivação de novas pesquisas envolvendo o tema, como no contexto educacional por educadores musicais e clínico, por musicoterapeutas habilitados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Pesquisas em cognição e música no Brasil: algumas possibilidades discursivas. *Música em contexto*, Brasília, n. 4, 2010, p. 23-40.

CAREY Daniel, ROSEN Stuart, KRISHNAN Saloni *et al.* Generality and soecufucuty um the effects if musical expertise on perception and cognition. *Cognition*, v. 137, 2015, p. 81-105.

FRANCO, R. Compreendendo os Mecanismos Atencionais. *Ciênc. cogn.* [online]. 2005, v. 6, n. 1, p. 113-122. ISSN 1806-5821.

HIKIJ, Rose. O som e o sentido. Uma outra história das músicas. *Rev. Antropol.* [Online]. 2000, vol. 43, n. 1, p. 283-289.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

KASTRUP, V. Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Revista Psicologia & Sociedade*, Rio de Janeiro, v.16 (3): 7-16; set/dez.2004.

KRICK, Christoph M, ARGSTATTER Heike, GRAPP Miriam *et al.* Heidelberg Neuro-Music Therapy Restores Attention-Related Activity in the Angular Gyrus in Chronic Tinnitus Patients. *Front Neurosci*, v. 11, 2017, p. 418.

KUMAGAI Yuiko, ARVANEH Mahnaz, TANAKA Toshihisa. Familiarity Affects Entrainment of EEG in Music Listening. *Front Neurosci*, v. 11, 2017, p. 384.

LAGASSE A. Blythe com Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism. *Journal of Music Therapy*, v. 51(3), 2014, p. 250-257.

LOPES, Eduardo; ALCÂNTARA, Silva, TEREZA Raquel. Ritmo Musical, Improvisação e Cognição como elementos importantes na formação do instrumentista. In: LOPES, Eduardo. “Tópicos de Pesquisa para a Aprendizagem do Instrumento Musical”. Goiânia: Kelps, 2017.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MEHR, Samuel A.; SONG, Lee Ann.; SPELKE, Elizabeth S. For 5-Month-Old Infants, Melodies Are Social. *Psychological Science*, VOL 25, 2016.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F. & CAMPOS, S. M. *Música e Neurociências Rev. Neurociências*, 8(2): 70-75, 2000.

NOGUEIRA, Marcos. Resposta de orientação musical: uma hipótese para o dispositivo de origem de sentido. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 16, n. 1, 2016. p. 209.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. ver e ampl. Porto Alegre: Sulina 2010.

PERLOVSKY, Leonid. *Cognitive function, origin, and evolution of musical emotions*. Music and Scientiae. Sage Journals. Mai. 2012.

SACKS, O. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo. Ed. Companhia das letras, 2007.

SIMÕES, Patrícia. Análise de Estudos sobre Atenção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, Maio/Agosto de 2014.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Editora Artimed, 2000.

STUDART NETO, Adalberto; NITRINI, Ricardo. Avaliação cognitiva à beira do leito. In. FROTA, Norberto Anízio Ferreira, et al. (Coordenadores), *Neurologia cognitiva do envelhecimento: do conhecimento básico à abordagem clínica*. São Paulo: Editora e Eventos Omnifarma, 2016, p. 27-55.

THOMA M V, SCHOLZ U, EHLERT U, NATER UM. Listening to music and physiological and psychological functioning: The mediating role of emotion regulation and stress reactivity. *Psychology and Health*, v. 27, 2012, p. 227-241.

WANG Xiao, OSSHER Lynn, REUTER-LORENZ Patricia A. Examining the relationship between skilled music training and attention. *Consciousness and Cognition*, v. 36, 2015, p. 169-179.

Quadro 1: Instrumento para coleta de dados dos artigos elegíveis e incluídos

Título:	
Autor (s):	Ano de publicação:
Periódico:	
Objetivo:	
Número de sujeitos:	
Descrição dos sujeitos:	
Coordenador da intervenção:	
Metodologia da intervenção:	
Tempo do estudo:	
Ferramentas de avaliação da atenção:	
Resultado:	

Comunicações Orais

Música e Saúde

**MUSICOTERAPIA EM ATENDIMENTO A MULHERES COM
INFERTILIDADE EM SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES INOVADORAS NA SAÚDE PÚBLICA**

Eliamar A. B. Fleury (EMAC/PPG-CS/UFG)
elifleuryufg@gmail.com

Mário S. Approbato (FM/HC/LabRep/UFG)
approbato.m@gmail.com

Maria A. Barbosa (FEN/UFG)
maria.malves@gmail.com

Mônica C. S. Maia (HC/LabRep/UFG)
monicalabrep@bol.com.br

Yanna A. R. Lima (HC/LabRep/UFG)
yanna.and@gmail.com

Marisa S. Ramos (HC/LabRep/UFG)
marisa.lab.rep@hotmail.com

Resumo: Introdução: Infertilidade é um problema global de saúde pública com significativo impacto para o casal e que envolve componentes emocionais. Em 2017, o Ministério da Saúde decretou a inclusão da musicoterapia no Sistema Único de Saúde (SUS), possibilitando aos usuários serem tratados por essa terapêutica. Apesar dos avanços da musicoterapia, em estudo de revisão não foram encontradas publicações anteriores sobre musicoterapia interativa com mulheres inférteis em Tratamento de Reprodução Assistida (TRA), sugerindo originalidade deste estudo. **Objetivo principal:** Apresentar a musicoterapia como terapêutica complementar possível no tratamento de mulheres com infertilidade, em TRA, atendidas no Laboratório de Reprodução Humana do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (LabRep/HC/UFG). **Métodos:** Estudo descritivo-exploratório qualitativo, subproduto de pesquisa de doutoramento, em andamento, aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa. Amostra composta por 36 mulheres inférteis, encaminhadas pelo SUS para tratamento em hospital universitário. Utilizou-se musicoterapia interativa, em atendimentos individuais. **Resultados parciais:** As participantes relatam mudanças positivas atribuídas às intervenções. As respostas ao questionário sobre os efeitos da terapêutica resultaram que do total da amostra, 86% citam diminuição de estresse; 67% mencionam aumento da fé e esperança; 61% referem-se à segurança no tratamento e autoconfiança, e 100% referiram que indicariam a terapêutica a outras pacientes com infertilidade e em TRA. **Considerações parciais:** a musicoterapia se apresenta como terapêutica favorável ao acompanhamento de mulheres inférteis encaminhadas ao tratamento médico pelo SUS.

Palavras-chave: Musicoterapia; Infertilidade; Saúde Pública.

INTRODUÇÃO

A infertilidade é um problema global de saúde pública que afeta de 8% a 15% dos casais em idade reprodutiva em todo o mundo (BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). Suas causas são diversas, e a impossibilidade de engravidar pode ser a única queixa de manifestação clínica (APPROBATO, 2016). Esta é uma doença de significativo impacto para o casal e para a sociedade,

conforme sua prevalência e importância adquirida para a comunidade em questão, com influência no desenvolvimento demográfico e econômico (SIMÕES, 2010).

Conforme os estudiosos, a infertilidade envolve muitos componentes emocionais, levando a situações de estresse (MOREIRA *et al.*, 2006), perda da autoestima, medo e isolamento social (SOUZA, 2008). Apesar de ser compreendida atualmente como um problema do casal (GOLLEMBERG *et al.*, 2010), em geral ainda é a mulher quem mais se predispõe aos tratamentos médicos da infertilidade e, em alguns casos, continua a sentir-se responsável pelo diagnóstico (MIRANDA, 2005; PETERSON *et al.*, 2014).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em países em desenvolvimento, a infertilidade leva a consequências desde privações econômicas severas, isolamento social, assassinato, até suicídio. Portanto, é necessária uma compreensão mais abrangente sobre esta doença e as questões de saúde pública, sociais, psicológicas, econômicas, políticas e morais envolvidas (PETIT-PIERRE, 2015).

Na atualidade, a descoberta de novas técnicas de tratamento beneficiam o tratamento de casais com este diagnóstico (YOVICH, 2011). Dessa forma, as Técnicas de Reprodução Assistida (TRA) – tratamento com o propósito de se alcançar uma gravidez (WHO-ICMART, 2009) – têm oferecido oportunidades para casais inférteis.

Com interesse voltado às questões emocionais de mulheres com infertilidade, novas terapêuticas se aproximam desse campo, como é o caso da musicoterapia. Trata-se de uma terapia auto-expressiva, não farmacológica, que tem a música como principal elemento de intervenção, envolvendo o paciente em algum tipo de experiência musical, conforme os métodos estabelecidos (BARCELLOS, 2004; BRUSCIA, 2000, 2016). Segundo Millecco Filho, Brandão e Millecco (2001), a musicoterapia incita o potencial criativo e amplia a capacidade comunicativa do sujeito, atuando em diferentes dimensões humanas, como a biológica e psicológica.

As diferentes formas pelas quais os pacientes se envolvem e se relacionam com a música (cantar, tocar, compor e escutar música) são a base do tratamento musicoterapêutico (BRUSCIA, 2000). Nesse sentido, a música é definida como a instituição humana na qual indivíduos criam significado e beleza através do som, usando, dentre outras experiências, a composição musical. Segundo este autor, as experiências musicais envolvem ou levam à formação de novas relações¹ com potencial terapêutico. Desta forma, tanto a música quanto as relações (multifacetadas) que emergem das experiências musicais são partes integrantes e interdependentes do processo da musicoterapia (BRUSCIA, 2016).

Para Maheirie² (2003, p. 153), “compor é objetivar uma subjetividade singular que se acha inserida num determinado contexto”. Nesse sentido, em musicoterapia, o discurso verbal e musical do sujeito, vinculado à sua história, aos momentos atuais de vida e às projeções futuras permitem “conhecer” o sujeito (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007) e, portanto, a forma como ele significa o mundo (MAHEIRIE, 2003), incluindo desejos, pensamentos, sentimentos, afetos,

¹ Descritas como intrapessoais, intramusicais, interpessoais, intermusicais e socioculturais. “De central significância para o processo terapêutico é a relação do cliente com o terapeuta e com a música” (BRUSCIA, 2016, p. 60).

² Maheirie (2003) refere que o sujeito é compreendido como constituído e constituinte do contexto social em que se encontra inserido. A música, por sua vez, é entendida como um forma de comunicação que possibilita ao sujeito a construção de sentidos singulares e coletivos. Com base no pensamento de Sartre, Maheirie (2003) cita que o sentimento é uma espécie de conhecimento, porém, não um conhecimento intelectual. As emoções se caracterizam devido ao caráter “explosivo” da afetividade, tais como, alegria, paixão, raiva. Por sua vez, a afetividade envolve todas as relações humanas consideradas espontâneas, seja percepção, imaginação ou reflexão, portanto, contemplando os sentimentos e as emoções como formas específicas de relação entre subjetividade e objetividade. Segundo a autora, ao criar e despertar a afetividade, a música parece alterar a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca.

exigências externas (sociais) e internas. Referindo-se à afetividade, Kinigsberg *et al.* (2006) a definem como uma atividade segundo a qual o sujeito registra e exterioriza emoções básicas como tristeza, medo, alegria, constituindo-se, portanto, no sensível das experiências.

Barcellos (2015) afirma que em musicoterapia, a composição é uma experiência musical que, além de possibilitar a expressão de conteúdos internos por meio da imprevisibilidade, permite que os pacientes se “aventurem” em novas “avenidas musicais”, ao utilizarem “caminhos desconhecidos” para expressarem seus sentimentos. Referindo-se ao trabalho com pacientes em diálise, Barcellos (2015, p. 36) compreende a música em musicoterapia como uma tecnologia leve³, “produzida no trabalho vivo em ato, compreendendo as relações de interação e subjetividade, possibilitando produzir acolhimento, vínculo e autoexpressão”. A autora intitula e define a “composição assistida” como:

A composição que o paciente faz na sala de musicoterapia junto com o musicoterapeuta, ou provocado por este/esta, em contraste com outras composições que vêm prontas para a sala, já compostas em casa ou na enfermaria, e são apresentadas ao musicoterapeuta durante a sessão. Na composição assistida o processo é facilitado pelo musicoterapeuta por meio de intervenções verbais e/ou musicais, ajudando o paciente quando ele/ela precisar (BARCELLOS, 2011).

Para Barcellos (2015), a composição musical assistida é uma técnica que favorece ao sujeito a expressão de conteúdos que de outra maneira poderiam ser reprimidos. A autora refere também que a abordagem interativa da musicoterapia é a mais empregada no Brasil, sendo definida como:

A forma na qual a experiência musical é compartilhada pelo musicoterapeuta e paciente(s) – quando em grupo – todos ativos no processo de fazer música, o que configura uma interação simultânea, facilitada pelo fato de a música acontecer no tempo, o que leva mais facilmente à interação dos participantes e dificulta o isolamento. (BARCELLOS, 1984, p. 8)

Como descrito por Benenson (1985), médico psiquiatra argentino e musicoterapeuta, o termo musicoterapia é utilizado para se referir tanto ao aspecto científico (estudos, investigações, pesquisas – e inclui ainda a formação/habilitação acadêmica) como ao processo terapêutico, que poderá ocorrer com pacientes/sujeitos em diferentes campos de atuação. Este é um dos aspectos que justificam a existência de diferentes definições de musicoterapia, ao se tentar abarcar as várias áreas de aplicação. Dessa forma, nesse estudo será utilizada a definição elaborada pela Comissão de Prática Clínica da *World Federation of Music Therapy* (WFMT):

Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.

A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento”. (In: UNIÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE MUSICOTERAPIA, 1996, p. 4)

³ Tomando como base os estudos de Merhy (1997), Moreira (2010) refere: “as ‘tecnologias leves’ que dizem respeito às relações que (...) são fundamentais para a produção do cuidado e se referem a um jeito ou atitude próprio do profissional que é guiado por certa intencionalidade vinculada ao campo cuidador, ao seu modo de ser, à sua subjetividade. São, tecnologias, também, porque dizem respeito a um saber, isto é, competências para os trabalhadores de saúde lidar com os aspectos relacionais que envolvem os atos produtivos” (p. 25).

Acredita-se que esta é a definição clínica mais completa de musicoterapia, ao abranger amplamente as necessidades dos pacientes (físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas), bem como as possibilidades de atendimentos individuais ou grupais, além de abordar os níveis de atendimentos pela prevenção, reabilitação ou tratamento.

Entretanto, ressalta-se que apesar desta definição citar a necessidade da “qualificação profissional” para o devido acompanhamento ao paciente, seu maior foco são as necessidades clínicas dos pacientes. Com base nesta lacuna, vale ressaltar a necessidade da habilitação na especialidade em cursos de Graduação ou Pós-Graduação reconhecidos pelo MEC para que, conforme Alcântara-Silva, (2012), a musicoterapia seja um tratamento seguro ao paciente. De acordo com Benenson (1985, p. 9), “a musicoterapia não se improvisa⁴, e como auxiliar da Medicina, suas possibilidades terapêuticas são tão profundas que abrem caminho facilmente à iatrogenia quando é manejada ao livre-arbítrio do profano”.

Como terapêutica de cunho científico, a Musicoterapia existe no Brasil há vários anos, com formação acadêmica específica oferecida por Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (FLEURY *et al.*, 2014).

Sabe-se que na atualidade, a musicoterapia apresenta-se em momento profícuo de expansão em diferentes campos de atuação. Contudo, foi somente neste ano, 2017, que o Ministério da Saúde decretou em Diário Oficial da União (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017) a inclusão da musicoterapia como terapia complementar (entre outras terapias) a ser oferecida aos pacientes do Sistema Único de Saúde (SUS), consolidando de “forma mais concreta” as possibilidades de atuação na Saúde Pública.

A musicoterapia tem, portanto, avançado em estudos e atuações em diferentes especialidades médicas e tem atuado como terapia complementar na saúde. Entretanto, em estudo de revisão não foram encontradas publicações anteriores sobre musicoterapia interativa com mulheres em TRA, sugerindo originalidade deste estudo (FLEURY *et al.*, 2014) e sua relevância para essa clientela.

OBJETIVOS

Apresentar a musicoterapia como terapêutica complementar possível no tratamento de mulheres com infertilidade, em TRA, atendidas em Serviço Público brasileiro.

Descrever mudanças positivas relacionadas a estados emocionais e atribuídas às intervenções musicoterapêuticas conforme percepção das participantes do estudo.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório qualitativo, subproduto de pesquisa de doutoramento em andamento aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa da instituição do estudo. A amostra foi composta por 36 mulheres atendidas no Laboratório de Reprodução Humana do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (LabRep/HC/UFG) e encaminhadas para tratamento de infertilidade pelo SUS.

⁴ O autor refere-se ao fato de que a musicoterapia, como processo terapêutico, fundamenta-se em uma base teórico-científica e metodológica, possui técnicas de intervenção, procedimentos e técnicas de avaliações específicas, ou seja, não é um processo “improvisado”, portanto, somente o profissional habilitado poderá realizá-lo eficazmente.

A coleta de dados ocorreu em processo musicoterapêutico breve (BRUSCIA, 2000), em atendimentos realizados antes dos procedimentos médicos, em três momentos distintos. Estes foram realizados individualmente, com tempo aproximado de 50 minutos, em consultório organizado pela pesquisadora⁵ para este fim. Seguiu-se as etapas: Acolhimento/relaxamento; Desenvolvimento (musical/verbal); Fechamento/orientações e Encerramento. Utilizou-se a abordagem musicoterapêutica interativa (BARCELLOS, 1992), com emprego da composição musical assistida (BARCELLOS, 2015) e os recursos utilizados foram voz, violão, gravador, papel e caneta.

Utilizou-se o Questionário de Autopercepção do Sujeito (QAp), elaborado com base nos estudos de Alcântara-Silva (ALCÂNTARA-SILVA, 2012) e adaptado ao contexto em questão. É um instrumento autoaplicável, de fácil compreensão, composto de questões com itens de respostas em parâmetros quantitativos e qualitativos. O questionário foi aplicado com o intuito de se verificar a percepção das pacientes sobre o efeito da musicoterapia.

Todos os atendimentos foram registrados em áudio, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as letras das composições também foram registradas em papel no transcorrer do atendimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos resultados parciais mostram que as participantes do estudo referem sobre mudanças positivas geradas pela musicoterapia durante o TRA.

Nesse sentido observou-se elevado índice médio, aferido em escala de zero a 10, resultando em pontuação de 8,39 (n = 36), referente às mudanças positivas atribuídas pelas pacientes como advindas das intervenções.

De 36 pacientes que responderam ao questionário sobre os efeitos da musicoterapia, 86% consideram que houve diminuição de estresse após a intervenção. O segundo aspecto mais citado foi fé e esperança no tratamento (67%), seguido de aumento da segurança durante o TRA (61%) e autoconfiança (61%), sendo citados ainda melhora do humor (58%) e diminuição da irritabilidade (36%) durante o tratamento (Gráfico 1).

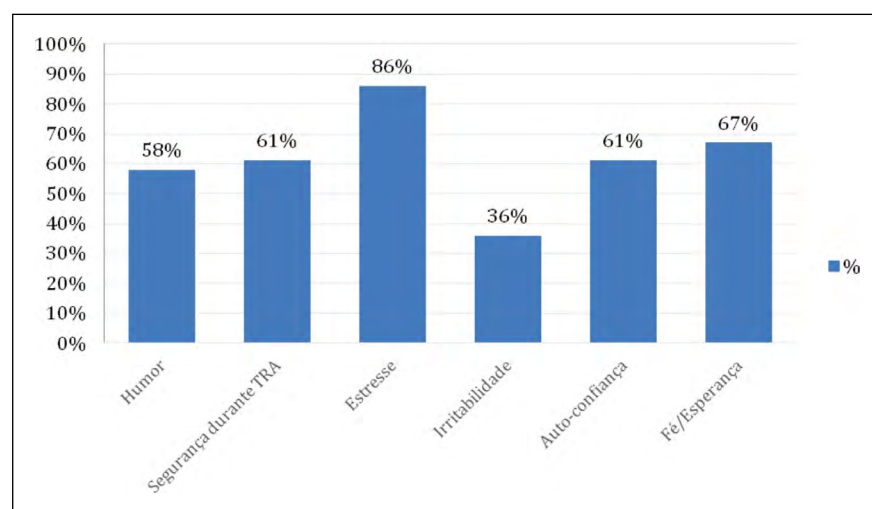


Gráfico 1: Distribuição do percentual de pacientes que indicaram mudanças positivas advindas da musicoterapia e relacionadas a estados emocionais.

Fonte: Centro do Estudo, 2015-2016.

⁵ Referimos sobre a organização para uma configuração necessária a um *setting* musicoterapêutico, como a disposição de instrumentos musicais. Este procedimento era realizado pela pesquisadora autora do projeto.

Neste estudo será discutido o aspecto mais citado nos resultados em termos percentuais, ou seja, a diminuição de estresse após a intervenção.

Em publicação anterior (FLEURY; BARBOSA; APPROBATO, 2016), foram apresentados depoimentos de participantes referindo-se à musicoterapia e aos efeitos autopercebidos e, por ilustrarem esta discussão, estes serão transcritos a seguir:

Uma ferramenta para tranquilizar, acalmar. (p. 20)

Uma forma de ajudar as pessoas no estresse e deixá-las mais tranquilas no período do tratamento de fertilização assistida. (p. 67)

Sempre achei a musicoterapia uma coisa desnecessária, abstrata, a gente vê muito em UTI... Mas quando a gente tá aqui sob essa pressão da inseminação, fertilização... Na primeira sessão eu já achei que foi muito bom, porque é como se a gente esvaziasse um pouco da angústia. Você chega aqui igual uma “panela de pressão”, e de verdade... a sensação que eu tive é como se tivesse aberto aquela tampinha da panela e dado uma aliviada, então eu saí daqui, mais calma, mais segura, mais tranquila. Achei muito bom porque me ajudou em outros dias em que não tinha atendimento. (p. 25)

Vale lembrar que essas participantes são pacientes atendidas em serviço público de tratamento de infertilidade e que no período de coleta de dados desse estudo elas se encontravam em “plena fase de tratamento”, ou seja, submetidas aos procedimentos médicos, às técnicas de reprodução. Isso é fator de grande relevância para se compreender o significado do conteúdo verbal por elas expresso, uma vez que, em musicoterapia, a leitura do sujeito e a compreensão de suas narrativas é possível somente a partir do entendimento do contexto em que se encontra inserido, como bem descreve Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007).

Desta forma, é possível compreender os depoimentos citados como narrativas que demonstram parte das dificuldades emocionais e tensões internas experimentadas pelas mulheres durante o período do TRA.

Pellizzari (2011) aborda sobre musicoterapia preventiva-comunitária e ao descrever sobre as emoções, esclarece que o “corpo sente” (p. 64) e, muitas vezes, o sujeito não consegue perceber essa energia. A autora afirma que na atualidade pergunta-se sobre a relação enigmática entre mente e corpo, entre racionalidade, emoção e espiritualidade, e que a musicoterapia tem muito a contribuir com este trabalho de coerência e integração sensorial e racional. Para ela, a arte produz um efeito na expressão das emoções: as nuances da música são também nuances de emoção. Entende-se que o pensamento de Pellizzari (2011) vai ao encontro do exposto por Maheirie (2003): que a afetividade envolve todas as relações humanas, contemplando, portanto, os sentimentos e as emoções como formas específicas de relação entre subjetividade e objetividade. Neste sentido, ao discorrerem sobre a autopercepção de como se sentem em relação a esse período do tratamento e ao fazerem analogias com objetos de sua realidade (como P25 expressa: “na primeira sessão eu já achei que foi muito bom, porque é como se a gente esvaziasse um pouco da angústia. Você chega aqui igual uma ‘panela de pressão’”), as mulheres estão se referindo à tensão que é experimentada também corporalmente; portanto, transitam numa interlocução subjetividade-objetividade.

Estudos apontam que as mulheres sentem o caráter invasivo dos testes de infertilidade e os tratamentos como estressantes (ABBEY; ANDREWS; HALMAN, 1991; CHANG; MU, 2007), e sabe-se que estresse e infertilidade frequentemente têm uma relação circular (SYIEM; REDDY, 2013) na qual uma situação pode agravar a outra.

Segundo Cunha *et al.* (2008), o desejo de ter um filho, somado ao insucesso do tratamento, resultam em conflitos psicológicos, alcançando camadas mais profundas do psiquismo, invadindo

o espaço interpessoal e sexual do casal, com prejuízos na vida sociocultural, no trabalho e na definição de família.

Fancourt, Ockelford e Belai (2014), referem que a música pode influenciar o homem de diferentes maneiras: auditivamente, por meio da percepção auditiva; fisicamente, atuando nos movimentos dos músculos; sensorialmente, por meio das frequências e vibrações sonoras associadas à produção e recepção do som; e socialmente, já que várias atividades musicais podem trazer consigo experiências psicossociais adicionais, como aumento da confiança e auto-estima.

Bruscia (2016) discorre sobre a música como uma arte relacional, uma forma de comunicação interpessoal e sociocultural e menciona que “compor é criar uma narrativa de vida em som (...). A narrativa de vida se desdobra em tempo musical e apresenta (...) formas de compartilhar a beleza e o sentido da vida” (p. 143). Ao refletir sobre as formas de ajuda que perpassam a relação cliente-musicoterapeuta, Bruscia (2000) menciona que por meio da autoexpressão musical, ou seja, ao cantar ou tocar instrumentos musicais, libera-se energia [psíquica] interna para o mundo externo, o que faz o corpo soar. Este é um momento em que se dá forma aos impulsos, vocalizando o não-dizível ou as ideias não pronunciáveis e “destilando” emoções em formas sonoras descritivas. O autor ainda afirma que a autoexpressão musical, ao permitir exteriorizar o que é interno (sentimentos e pensamentos), possibilita tornar manifesto o que estava latente, criando oportunidades de autorreflexão, de ouvir a si próprio, em termos de pressões e dificuldades internas, “de ouvirmos quem somos” (p. 71). Com isso ele esclarece que, “fazer música sempre envolve *feedback*” (p. 71), pois ao colocarmos o som para fora, nós nos ouvimos (BRUSCIA, 2000).

Nesse sentido acredita-se que a composição musical assistida, ao permitir que as participantes do estudo expressem seus medos, receios, dúvidas e inquietações referentes tanto à infertilidade quanto ao possível resultado do TRA, minimize o estresse advindo da doença e/ou do tratamento. Em musicoterapia, ao se trabalhar com composições, em geral, quando a proposta é concluída, os participantes do processo (sujeitos, clientes, pacientes) são incentivados a cantar suas narrativas de vida, suas expressões registradas em forma de composição. Por esse viés, apesar de a experiência musical empregada nesse estudo ter sido a composição, acredita-se que a força terapêutica desta foi potencializada, uma vez que a paciente também cantava sua composição, efetivando-se, assim, o processo de *feedback* (imediatos).

Os resultados mostram ainda que 100% das pacientes tratadas com musicoterapia referiram que indicariam a terapêutica a outras pacientes com infertilidade e em TRA, devido aos benefícios que experimentaram e que atribuíram à musicoterapia.

Enfim, considerando as necessidades emocionais apresentadas pelas pacientes com infertilidade e encaminhadas ao tratamento médico pelo SUS, e considerando as possibilidades inerentes à musicoterapia como terapêutica complementar já reconhecida em diferentes especialidades médicas e inserida em diferentes campos de atuação, esperamos que os resultados deste estudo possam trazer contribuições a outras pacientes nessa modalidade de tratamento (infertilidade) e que os resultados do Doutorado ofereçam subsídios para reflexões acerca de futura implementação na oferta da musicoterapia a essa clientela, por meio do SUS.

REFERÊNCIAS

ABBEY, A.; ANDREWS, F.; HALMAN, J. Gender's role in responses to infertility. *Psychology of Women Quarterly*, v. 15, p. 295-316, 1991.

ALCÂNTARA-SILVA, T. R. M. *Estudo Randomizado Testando Musicoterapia na Redução da Fadiga Relacionada ao Câncer em Mulheres com Neoplasia Maligna de Mama ou Ginecológico em Curso de Radioterapia*. Tese (Doutorado). Goiânia: UFG, 2012. 142 p. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, 2012.

APPROBATO, M. S. Infertilidade. In: PORTO, C.C.; PORTO, A. L. (Ed.). *Clínica médica na prática diária*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. p. 894-896.

BARCELLOS, L. R. M. Qu'est-ce que la musique en musicothérapie. *La Revue Française de Musicothérapie.*, v. 4, n. 4, 1984.

_____. *Cadernos de Musicoterapia 1*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

_____. *Musicoterapia: alguns escritos*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004. 142 p.

_____. *A "Composição Musical Assistida" em Musicoterapia: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro. XVIII Fórum Estadual de Musicoterapia. Rio de Janeiro, 2011. Trabalho não publicado.

_____. Musicoterapia e medicina: uma tecnologia leve na promoção da saúde – a dança nas poltronas. *Música Hodie*, v. 15, n. 2, p. 33-47, 2015.

BENENZON, R. O. *Manual de Musicoterapia*. São Paulo: Enelivros, 1985.

BRUSCIA, K. E. *Definindo Musicoterapia*. 2. ed. Rio de Janeiro. Enelivros, 2000.

_____. *Definindo Musicoterapia*. 3. ed. atual. Barcelona Publishers, 2016. E-Book. E-ISBN 9781945411014. Disponível em: <<http://www.barcelonapublishers.com/e-books/Definido-Musicoterapia>>. Acesso em: 11 ago. 2017

CHANG, S-N.; MU, P-F. Infertile couples' experience of family stress while women are hospitalized for Ovarian Hyperstimulation Syndrome during infertility treatment. *Journal of Clinical Nursing*, v. 17, p. 531-538, 2007.

CUNHA, M. C. V. *et al.* Infertilidade: associação com transtornos mentais comuns e a importância do apoio social. *Rev Psiquiatr RS*, v. 30, n. 3, p. 201-210, 2008.

FANCOURT, D.; OCKELFORD, A.; BELAI, A. The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior, and Immunity*, v. 36, p. 15-26, 2014.

FLEURY, E. A. *et al.* Music therapy in stress: Proposal of extension to assisted reproduction. *JBRA Assisted Reproduction*, v. 18, n. 2, p. 55-61, 2014.

FLEURY, E. A. B.; BARBOSA, M. A.; APPROBATO, M. S. Musicoterapia em mulheres submetidas a fertilização in vitro. In: OLIVEIRA, E. S.; BARROS, N. F.; SILVA, R. M. (Eds.). *Investigação Qualitativa em Saúde. Conhecimento e Aplicabilidade*. Portugal/Brasil: Editora Ludome-dia, 2016. p. 15-30.

GOLLENBERG, A. L. *et al.* Semen quality in fertile men in relation to psychosocial stress. *Fertility and Sterility*, v. 93, n. 4, p. 1104-1111, 2010.

KINIGSBERG, F. *et al.* El sujeto desde si mismo. Las variables psicológicas de la entrevista verbal. In: *ICMUS. Proyecto Música y Psiquismo. Lo psicsonoro*. Argentina: ICMUS Editores, 2006. p. 141-58.

MAHEIRIE, K. Processo de Criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MILLECCO FILHO, LUÍS A.; BRANDÃO, M. R. E.; MILLECCO, R. P. *É preciso cantar*. Musicoterapia, Cantos e Canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *PORTARIA N. 849, DE 27 DE MARÇO DE 2017*, 2017.

MIRANDA, F. E. *A Infertilidade feminina na pós-modernidade e seus reflexos na subjetividade de uma mulher*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: PUC, 2005. 204 f. – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MOREIRA, S. N. T. *et al.* Estresse e ansiedade em mulheres inférteis. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, v. 28, n. 6, p. 358-364, 2006.

PELLIZZARI, P. *Crear Salud. Aportes de la Musicoterapia preventiva- comunitária*. Argentina: Patricia Pellizari Editora, 2011.

PETERSON, B. D. *et al.* Are severe depressive symptoms associated with infertility-related distress in individuals and their partners? *Human Reproduction*, v. 29, n. 1, p. 76-82, 2014.

PETITPIERRE, E. *Sexual and reproductive health Challenges – Addressing subfertility / infertility in developing countries*, 2015. Disponível em: <<http://www.who.int/reproductivehealth/topics/infertility/en/>>

SIMÕES, M. I. T. *Infertilidade: prevalência*. (Dissertação). Universidade do Porto, 2010.

SOUZA, M. C. B. Infertilidade e reprodução assistida. Este tal desejo de ter um filho. In: *Vivências em tempo de reprodução assistida*. O dito e o não-dito. SOUZA MCB, DECAT DE MOURA M, GRYSZPAN, D. (Eds). Rio de Janeiro: Revinter, 2008. p. 1-6.

SYIEM, T. K.; REDDY, K. J. The Multifaceted Aspects of Infertility. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, v. 2, n. 11, p. 168-170, 2013.

UNIÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE MUSICOTERAPIA. UBAM. Definição de Musicoterapia. In: *Revista Brasileira de Musicoterapia*, Ano 1, v. 2, n. 1, p. 4, 1996.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: uma breve “ Composição ” a partir da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.

WHO-ICMART. International Committee for Monitoring Assisted Reproductive Technology (ICMART) and the World Health Organization (WHO). Revised Glossary of ART Terminology, 2009[@]. *Fertility and Sterility*, v. 92, n. 5, p. 1520-1524, 2009.

YOVICH, J. L. A clinician’s personal view of assisted reproductive technology over 35 years. *Reproductive biology*, v. 11, n. 3, p. 31-42, 2011.

Comunicações Orais

Música e Saúde

**NEUROMUSICOTERAPIA NA REABILITAÇÃO COGNITIVA
EM PACIENTES COM DEMÊNCIA**Shirlene Vianna Moreira (UFJF)
shirmusicoterapia@gmail.comMarcos Moreira (UFJF)
Francis R. dos Reis Justi (UFJF)

Resumo: Pacientes com demência frequentemente se beneficiam da memória musical. **Objetivo:** Trata-se de um estudo clínico onde serão convidados a participar pacientes com Comprometimento Cognitivo Leve e Doença de Alzheimer procedentes da Unidade de Neurologia Cognitiva e Comportamental (UNICOG) do Hospital Maternidade Therezinha de Jesus (HMTJ) e serão avaliadas as intervenções da neuromusicoterapia e da musicoterapia na memória em indivíduos com Comprometimento Cognitivo Leve (CCL) e Doença de Alzheimer (DA). **Métodos:** Estudo controlado randomizado, cego e crossover. **Conclusão:** Pesquisas são fundamentais para respaldar a utilização da neuromusicoterapia clínica enquanto terapia de reabilitação da memória em pacientes com DA.

Palavras-chave: Musicoterapia; Memória; Doença de Alzheimer.

Abstract: Patients with dementia and beneficial frequency of musical memory. **Objective:** This is a clinical study where patients with Mild Cognitive Impairment (MCI) and Alzheimer's Disease (DA) from the Cognitive and Behavioral Neurology Unit (UNICOG) of the Maternidade Therezinha de Jesus Hospital (HMTJ) are invited to participate and evaluated as neuromusical and memory therapy interventions in Memory In Mode With Mild Cognitive Impairment (CCL) and Alzheimer's Disease (AD). **Methods:** Randomized, blind and crossover controlled study. **Conclusion:** Research is fundamental to support the use of clinical neuromusical therapy, memory rehabilitation therapy in patients with AD.

Keywords: Music therapy; Memory; Alzheimer's Disease.

INTRODUÇÃO

A doença de Alzheimer (DA) é a causa mais comum de demência (Viola, 2010) sendo responsável por 60% dos casos de comprometimento cognitivo progressivo no idoso (Chaves *et al.*, 2011). A DA apresenta início insidioso (meses ou anos), história clara ou observação de déficits cognitivos na apresentação amnésica (memória) e de outro domínio na apresentação não-amnésica (linguagem, habilidade visual-espacial e funções executivas). Além disso, a evidência de declínio cognitivo progressivo, constatado em avaliações sucessivas, comprovação da mutação genética causadora de DA e positividade de biomarcadores aumentam o grau de confiabilidade do diagnóstico clínico. Os biomarcadores para a DA possibilitam a detecção do peptídeo β -amiloide (β A-42) e da proteína tau que apresentam correlação com a doença. É reconhecido que a presença destes marcadores precede em anos ou mesmo décadas o surgimento da DA clínica, podendo ser identificados em indivíduos assintomáticos (Caramelli *et al.*, 2011, Frota, *et al.*, 2011). A detecção

de biomarcadores demonstra alterações no córtex humano e podem estar relacionados com a evolução da DA. No cérebro, o desenvolvimento parece consistir em fases subsequentes: acumulação de β -amiloide, hipometabolismo da glicose, atrofia cortical e finalmente o déficit cognitivo (Samson *et al.*, 2015). Porém, alguns estudos demonstram que a atrofia cortical não é consistente em todo o cérebro.

Os déficits dos sistemas de memórias nas pessoas com DA e outras demências têm sido uma das funções cognitivas que tem recebido mais atenção, principalmente quando esta função afeta atividades de vida diária do paciente (AVD). Concomitante aos déficits de processamento da memória declarativa semântica (relacionada a fatos, isto é, armazenamento de informação sobre o mundo) e da memória declarativa episódica (relacionada a eventos), subordinadas aos lobos temporais mediais e laterais (Schlindwein-Zanini, 2010, Wilson, 2011), também são encontradas alterações na memória de curto prazo (armazenamento de pequenas quantidades de informações por um breve período) desde o início da doença (Baddeley, Anderson & Eysenck, 2011). A memória episódica e algumas atividades instrumentais de vida diária (AVDI), por exemplo, adesão ao trabalho doméstico, medicação, utilização de transporte, a gestão de dinheiro, etc são afetados no início do curso da DA sendo os principais contribuintes para a incapacidade funcional associada à doença (Simmons-Stern, 2012).

Memória musical é a codificação neural de experiências musicais. Os substratos neuronais relevantes têm sido objeto de investigação de diversas pesquisas. Jacobsen *et al.*, (2015) constataram que a memória musical é considerada parcialmente independente de outros sistemas de memória. Na DA, a memória musical pode estar parcialmente preservada. Mecanismos e substratos neurais da memória musical apresentam diferentes redes cerebrais anatômicas. Curiosamente, tem sido demonstrado que diferentes aspectos da memória musical podem permanecer intactos enquanto a anatomia do cérebro e as funções cognitivas correspondentes estão prejudicadas (Jacobsen *et al.*, 2015). Jacobsen demonstrou também que regiões relacionadas à memória musical como o córtex cingulado anterior caudal e a área motora suplementar na codificação neural de música familiar correspondem às áreas que mostraram atrofia cortical e interrupção do metabolismo da glicose mínimas, comparada com o restante do cérebro. Portanto, a deposição de β -amiloide nestas regiões encontra-se em estágio precoce do curso esperado do desenvolvimento dos biomarcadores, estando relativamente bem preservada. Estes resultados podem explicar a surpreendente preservação da memória musical na DA (Jacobsen *et al.*, 2015).

A Academia Brasileira de Neurologia em 2011 publicou uma revisão de recomendações e sugestões para o tratamento da DA, envolvendo um grupo multidisciplinar. Foi realizada uma busca de artigos publicados a partir de 2005 na base MEDLINE citando tratamentos não farmacológicos, dentre eles, a musicoterapia como estratégia de tratamento para minimizar sintomas (Vale, 2011). O interesse da mídia nesta abordagem de tratamento tem contribuído para a percepção pública de que habilidades musicais representam uma “ilha de preservação” em pessoas cognitivamente prejudicadas devido a DA (Baird & Samson, 2014). O musicoterapeuta é um profissional qualificado com capacidade de desenvolver intervenções musicais adaptadas ao cliente. Segundo Bruscia (2015) a musicoterapia é um processo de intervenção onde o terapeuta musical ajuda o cliente a alcançar a saúde através de experiências musicais. A musicoterapia neurológica e a neuromusicoterapia, como é conhecida no Brasil, são modalidades de intervenção clínica da musicoterapia que atua na reabilitação de pacientes neurológicos (Moreira *et al.*, 2012, Thaut, 2008).

A música pode potencialmente evocar lembranças armazenadas na memória de pacientes com DA. Apesar de as pessoas com condições progressivas da DA não se recuperarem (recu-

peração completa das funções idênticas às perdidas ou comprometidas após a lesão cerebral), a deterioração pode ocorrer em diferentes velocidades sendo indicado programas de reabilitação de memória. A adoção de uma abordagem compensatória oferece a melhor possibilidade de redução dos problemas cotidianos e aumento da independência funcional e qualidade de vida para a maioria daqueles com déficit orgânico de memória (Wilson, 2011). Estratégia compensatória baseia-se na hipótese que não podemos restaurar o funcionamento perdido, e por isso, devemos auxiliar as pessoas com déficits de memória a lidarem com suas dificuldades. O uso da música na reabilitação da memória pode ser um aliado importante auxiliando na abordagem compensatória.

Esta pesquisa trata-se do primeiro estudo brasileiro orientado para investigar efeitos da memória musical em pacientes com CCL e DA no processo de reabilitação da memória.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

População

Trata-se de um estudo clínico onde serão convidados a participar pacientes com CCL e DA procedentes da Unidade de Neurologia Cognitiva e Comportamental (UNICOG) do Hospital Maternidade Therezinha de Jesus (HMTJ), de acordo com os seguintes critérios:

Critérios de inclusão

1. Pacientes com diagnóstico de CCL clinicamente definida segundo DSM-V (American Psychiatry Association, 2013).
2. Pacientes com diagnóstico de DA clinicamente definida segundo DSM-V (American Psychiatry Association, 2013).
3. Paciente com rastreamento cognitivo do Mini-Exame do Estado Mental (MEEM) menor que 24 em pacientes com 7 anos de Escolaridade: e menor que 26 em pacientes com escolaridade superior a 7 anos (Lourenço & Veras, 2006).

Critérios de exclusão

1. Presença de doença cerebrovascular definida
2. Lesão cerebral traumática
3. Problemas de audição ou visão não corrigidos
4. História de doença psiquiátrica
5. Abuso de drogas e álcool
6. Presença de déficits cognitivos que comprometam a compreensão das atividades propostas.
7. Pacientes em outras atividades de reabilitação.

Serão recrutados pacientes com CCL e DA procedentes do Hospital Maternidade Therezinha de Jesus (HMTJ). Estes serão divididos em dois grupos sendo utilizado o delineamento cross-over. Nesse tipo de delineamento, todos os tratamentos são aplicados às mesmas unidades experimentais, após agrupá-las em grupos de número igual ao número de tratamentos. Assim, temos dois tratamentos, ou seja, o grupo A que realizará atividades de neuromusicoterapia na reabilitação cognitiva e o grupo B que participará de atividades de escuta musicais. As unidades experimentais são divididas aleatoriamente em 2 grupos, que iniciam o experimento em um dos dois tratamentos. Após um período de intervalo, conhecido como “wash-out”, o outro tratamento é aplicado àquelas

unidades experimentais. Neste caso, têm-se 2 sequências de tratamentos, AB e BA. Os grupos serão pareados de acordo com a gravidade da doença, idade e nível educacional.

Procedimento e instrumentos

Após o consentimento livre e esclarecido, será realizada uma entrevista para a aplicação do protocolo previamente elaborado que inclui dados sobre o indivíduo (dados demográficos e profissionais), família (histórico) e cultura musical. O protocolo também inclui dados sobre a doença (histórico, evolução, tratamentos, sintomas e medicamentos) e a escala de Qualidade de Vida na DA (Novelli, 2006). Além destas avaliações serão aplicados testes recomendados pelo Consenso para avaliação de áreas cognitivas específicas para o diagnóstico de demência da DA (Chaves *et al.*, 2011) que avaliam as funções cognitivas, atividades funcionais e humor que serão realizadas antes e depois do tratamento. Serão realizadas 12 (doze) sessões de neuromusicoterapia (00:40) duas vezes por semana (Raglio A. *et al.*, 2016).

INTERVENÇÕES MUSICOTERAPÊUTICAS

A musicoterapia neurológica (MTN) é a aplicação terapêutica da música para estimular mudanças nas áreas cognitivas, motoras e de linguagem após doença neurológica (Thaut, 2008). A MTN busca o efeito terapêutico da música nas funções cerebrais paralelas e compartilhadas relacionadas à cognição, linguagem, motricidade e emoção (Moreira, 2012). Dentre as aplicações clínicas da MTN está a reabilitação cognitiva. No Brasil foi criada uma especialização denominada neuromusicoterapia com objetivo de utilizar técnicas da MTN e outras técnicas específicas de musicoterapia e de reabilitação (Moreira, Alcântara-Silva, Silva & Moreira, 2012). A musicoterapia, como função compensatória no processo de reabilitação, pode identificar habilidades ou funções musicais preservadas nos pacientes e, com isso, desenvolver novas habilidades que possam compensar o déficit (Alcântara-Silva, Miotto & Moreira, 2014).

Intervenções musicais que serão utilizadas:

1. **Treino Mnemônico musical:** Técnica utilizada na MTN que tem o objetivo de auxiliar o paciente a lembrar de sons ou palavras cantadas usando estímulos musicais (música, rimas ou cantos). O exercício facilita o aprendizado de informações não musicais e organização e sequencia de informações temporalmente. Equipamento: instrumentos de percussão (Thaut, 2008).

2. **Evocação espaçada** (repetição expandida) com letras de música. Técnica de reabilitação da memória adaptada para atividade de neuromusicoterapia. Esta técnica envolve a apresentação de letras de músicas funcionais a serem lembradas, seguida de testagem imediata e depois por um gradativo aumento de intervalo de retenção. Esta técnica é uma forma de prática distribuída, isto é, distribuir as tentativas ao longo de um período de tempo, em vez de realiza-los todos concomitantemente, em bloco, aumentando assim a possibilidade de aprendizagem (Wilson, 2011). Equipamento: teclado

3. **Escuta musical** com letras que fazem parte da identidade sonora do paciente. A escuta de música é uma técnica de musicoterapia receptiva onde o terapeuta seleciona músicas que fazem parte da história do paciente, combinando a música com o que o cliente está experimentando, seja fisicamente, emocionalmente ou mentalmente. Escutar música é uma forma natural e fácil de se relacionar com os outros. Equipamento: aparelho de som (Bruscia, 2015).

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo avaliará o papel da neuromusicoterapia na reabilitação da memória declarativa em pacientes com DA utilizando a memória musical como ferramenta neste processo. Além disso pretende-se observar como os benefícios da reabilitação cognitiva através da neuromusicoterapia se estendem para outros domínios cognitivos, tais como AVDI, funções executivas, atenção e orientação temporal e espacial. Os efeitos promovidos pela neuromusicoterapia na reabilitação têm como meta respostas funcionais no paciente, quer sejam motoras, de linguagem ou cognitiva. Pesquisas são fundamentais para respaldar a utilização da musicoterapia clínica enquanto terapia de reabilitação. Por isso devemos demonstrar como a música pode ser utilizada como ferramenta no processo de reabilitação da memória de pacientes com DA a partir da abordagem compensatória. Os resultados deste presente estudo serão submetidos a publicações em revistas indexadas e apresentados em congressos de especialidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA-SILVA, T. R. M, MIOTTO E. C., MOREIRA S. V. Musicoterapia, reabilitação cognitiva e doença de Alzheimer: revisão sistemática. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 17, 2014. p. 56-68.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders - *DSM-5*. 5th. ed. 2013. Washington: American Psychiatric Association.

BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C. & EYSENCKE, M. *Memória*. 2011. Porto Alegre: Artmed

BAIRD, A. & SAMSON, S. *Music and dementia*. *Prog Brain Res*. 217, 2014. p. 207-35.

BRUSCIA, K. *Definindo Musicoterapia*. 2015. Barcelona Publishers.

CHAVES, M. L. F., *et al*. Doença de Alzheimer: avaliação cognitiva, comportamental e funcional. *Dement Neuropsychol*, 5 (Suppl 1). (2011) p. 21-33.

CARAMELLI, P. *et al*. Doença de Alzheimer: exames complementares, *Dement Neuropsychol*; 5 (Suppl 1). 2011. p. 11-20.

FROTA, N. A. F. *et al*. Critérios para o diagnóstico de doença de Alzheimer. *Dement Neuropsychol*. 5 (Suppl 1). 2011. p. 5-10.

JACOBSEN, J. H., *et al*. Why musical memory can be preserved in advanced Alzheimer's disease. *Brain*: 138, 2015. p. 2438-245.

LOURENÇO, R. A. & VERAS, R. P. MEEM: características de medida da escala. *Rev Saúde Pública*, 40(4), 2006.

MOREIRA, S. V.; ALCÂNTARA-SILVA, T. R. M.; SILVA, D. J.; MOREIRA, M. A. Neuromusicoterapia no Brasil: aspectos terapêuticos na reabilitação neurológica. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 12, 2012. p. 18-26.

NOVELLI, M. M. P. C. *Validação da escala de qualidade de vida (QdV-DA) para pacientes com doença de Alzheimer e seus respectivos cuidadores/familiares*. Tese (doutorado). 2006. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

RAGLIO, A., *et al.* Active music therapy for persons with dementia and their family caregivers. *Int J Geriatr Psychiatry*. 2016. 14

SAMSON, S. *et al.* Efficacy of musical interventions in dementia: methodological requirements of nonpharmacological trials. *Ann N Y Acad Sci*, 1337, 2015. p. 249-55.

SCHLINDWEIN-ZANINI, R. Demência no idoso: aspectos neuropsicológicos. *Rev. Neurocienc*, 18(2), 2010. p. 220-226.

SIMMONS-STERN, N. R.; DEASON, R. G.; BRANDLER, B. J.; FRUSTACE, B. S.; O'CONNOR, M. K.; ALLY, B. A. & BUDSON, E. Music-based memory enhancement in Alzheimer's disease: Promise and limitations. *Neuropsychologia*, 50(14). 2012. p. 3295-3303.

THAUT, M. H. *Rhythm, music and the brain*. 2008. New York: T&F.

VALE, F. A. C. Tratamento da doença de Alzheimer. *Dement Neuropsychol*, 5 (Suppl1) 2011. p. 34-48.

VIOLA, L. F. *A avaliação do efeito de um programa multiprofissional de estimulação cognitiva e funcional em pacientes portadores de doença de Alzheimer leve e moderada* [dissertação]. 2010. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.

WILSON, B. *Reabilitação da memória: integrando teoria e prática*. 2011. Porto Alegre: Artmed.

Comunicações Orais

Música e Políticas Públicas

**O PIBID/MÚSICA COMO ELEMENTO ARTICULADOR ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA: APORTES PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE E PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS**Gislene Marino (ESMU/UEMG)
gislene.marino@uemg.br

Resumo: Este texto traz questões relativas à formação docente e ao papel que cabe às universidades de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Descreve projetos do PIBID/Música desenvolvidos pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, destacando o PIBID como uma possibilidade de ser um elemento articulador entre instituição formadora e escola básica. No âmbito do ensino de música, o PIBID tem proporcionado não apenas um diferencial na formação do professor de música, mas também, um caminho para ações efetivas em busca da implementação da música nos currículos da educação básica. Os autores e conceitos que fundamentam os projetos são Arroyo (2000), com a perspectiva sociológica na educação musical; Schafer (2009; 2011), com a paisagem sonora e a criação musical; Swanwick (1979), com as modalidades de envolvimento com a música, e Gainza (1988), que propõe a anamnese para conhecimento do histórico musical dos alunos. Verificam-se como principais resultados: a aproximação universidade/escola, a interação teoria/prática; o reconhecimento da música como objeto de conhecimento pela comunidade escolar, e o incentivo dos licenciandos para a docência.

Palavras-chave: PIBID/Música; Formação docente; Universidade/Escola.

INTRODUÇÃO

Este texto pretende trazer reflexões acerca das contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) na formação de professores de música e na implementação do ensino de música em escolas de educação básica. Relata, também, alguns projetos realizados pelo PIBID/Música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais no Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas, assim como as possibilidades de diálogo entre teoria e prática na preparação de professores de música.

A formação docente configura-se um problema antigo, mas que ainda carece de muitas discussões, devido aos inúmeros fatores que interferem nesse processo. Segundo Barreto (2015), há cerca de dois milhões de professores no Brasil, sendo que estes compõem o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no país. A demanda de profissionais para atuar na Educação Básica, especialmente a partir da LDB/1996, fez crescer a oferta de cursos de formação de professores. Essa expansão acarretou novos problemas relacionados às características dos cursos e à qualidade na preparação dos docentes, como por exemplo, o crescimento do número de cursos à distância. Pode-se constatar o predomínio da iniciativa privada na oferta de cursos de licenciatura, com vistas a interesses de mercado, os quais se sobrepõem às finalidades educacionais que visam o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, inerentes à educação de nível superior. A fragilidade dos projetos pedagógicos, as infraestruturas de apoio e de acompanhamento do aluno deficitárias,

e o elevado índice de evasão também tornaram-se características de grande parte dos cursos de formação de professores no país.

Ao se tomar os períodos de antes e depois da LDB/1996 como marco de referências para análise de pesquisas sobre formação docente, conclui-se que persistem os “cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores para o país” (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 139). Além dos dados expostos por Barreto, perduram algumas questões que continuam a ser debatidas e configuram-se pontos fundamentais na formação do professor: a separação entre teoria e prática, a desarticulação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas de conteúdo específico, e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2016). Gatti (2016) traz à tona a demanda de como equacionar a relação entre os currículos escolares – que atualmente tratam de temas transversais e de uma grande diversificação de conhecimentos – com a formação do professor, tornando-se este, um “enorme problema político e social” (p. 166). A autora mostra a complexidade do que se exige para a preparação do professor, citando as Diretrizes Curriculares para licenciaturas e textos do CNE.

Pede-se que o currículo propicie o conhecimento da escola, conhecimento do ensino, porquê ensinar, conhecimentos para ensinar, conhecimento de como se pode ensinar, gestão da sala e da escola, como também formação em aspectos da sociologia, da política, da filosofia, psicologia, antropologia, comunicação, linguagens. (p. 170)

Diniz-Pereira (2016) argumenta que a LDB/96 atribuiu muitos encargos aos professores, tornando-se imprescindível “pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica” (p. 145). Verifica-se, também que

[...] há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais. (BARRETO, 2015, p. 688)

Segundo Zeichner (2010), a criação de “espaços híbridos” diz respeito ao conceito de terceiro espaço.

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (ZEICHNER, 2010, p. 486)

O autor discute, ainda, sobre a formação prática dos professores, na qual é preciso diminuir as hierarquias de poder dos cursos universitários de formação de professores e estabelecer parcerias entre universidades, escolas e comunidades, criando “espaços híbridos” que valorizem os conhecimentos de cada um (ZEICHNER, 2013). Isso “envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Nesse sentido, é essencial a proposição de políticas públicas de incentivo à docência, e as universidades podem ser protagonistas em sua implementação, visto seu potencial de integrar ensino, pesquisa e extensão em prol de uma formação docente mais consistente. Segundo Diniz-

-Pereira (2016), as universidades públicas devem “assumir o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica, no Brasil” (p. 148). E acrescenta que

As universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, deveriam formar professores, sem contudo dissociar essas atividades, ou seja, seria necessário haver uma articulação – entendida, aqui, como junção, fusão, união – da formação docente com a pesquisa – compreendida como processo de produção do conhecimento. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 148)

Considerando-se que a maioria das instituições formadoras não apresentam projetos institucionais que articulam o estágio às escolas de educação básica (GATTI, 2016), destaca-se a contribuição do PIBID, que tem possibilitado a inserção do graduando na escola desde o início de sua formação.

O PIBID tem como premissa básica “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013, p. 2). Objetiva promover a integração entre educação superior e educação básica, articular teoria e prática, e inserir os licenciandos em seu futuro *locus* de trabalho, mediados pelo suporte de professores formadores e professores supervisores. Dessa maneira, pretende-se que os conhecimentos gerados na universidade aproximem-se da realidade do campo profissional do futuro professor, incentivando a entrada e retenção de novos docentes.

O PIBID NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Voltando-se para o âmbito da Educação Musical, apontam-se dois aspectos relevantes no momento atual: a) a mudança paulatina nos cursos de licenciatura, buscando-se a preparação de professores especialistas em música, a fim de se transpor, efetivamente, o período de polivalência na área de Arte; b) a necessidade de uma real implementação do ensino de música nas escolas, a partir das leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016.

Os cursos de formação docente na área de música também vivem os mesmos dilemas das diversas licenciaturas no Brasil. Os problemas concentram-se na falta de equilíbrio entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, na pouca integração entre a teoria e a prática, e na distância entre as instituições formadoras e a escola básica.

A literatura mostra que a ideia de criação de “espaços híbridos” já é considerada na área de música. Sobreira (2008) expõe que “um dos caminhos apontados pelos educadores é o da aproximação e trabalho colaborativo com as escolas formadoras e professores atuantes no ensino público” (p. 50). Bellochio (2003) afirma que

É preciso investir em projetos integrados entre as várias instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação da ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se assim a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os regentes nas turmas de estágios. (BELLOCHIO, 2003, p. 23)

De acordo com relatos de PIRES (2015), a partir de pesquisa realizada em sete cursos de licenciatura de universidades públicas mineiras que desenvolvem projetos de música pelo PIBID, tal programa tem se configurado

[...] como um espaço formativo importante para a construção de conhecimentos profissionais do professor de música. [...] [e ainda] que o conjunto de conhecimentos profissionais em construção, na interação entre a universidade e as escolas de educação básica, faz emergir uma nova profissionalidade docente do professor de música. (PIRES, 2015, p. 297)

O desenvolvimento de projetos do PIBID com alunos licenciandos em música tem trazido grandes contribuições para a área, tanto no que se refere à formação docente quanto para a consolidação do ensino de música nas escolas de educação básica, visto que o espaço para a música nos currículos escolares ainda é escasso. Os projetos descritos, a seguir, podem ilustrar o papel do PIBID nessas duas esferas.

PIBID/MÚSICA: RELATO DE DOIS PROJETOS

A Universidade do Estado de Minas Gerais aderiu ao PIBID, desde 2012, e o Subprojeto da Escola de Música recebe seus alunos das licenciaturas em Música com habilitação em Educação Musical Escolar e em Instrumento ou Canto. Dentre os diversos projetos desenvolvidos desde então, aqui serão destacados os que ocorreram em 2015, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais: o primeiro no Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal e o segundo no Ensino Médio de uma Escola Estadual.

O grupo foi composto por um coordenador de área (professor da universidade), dois professores supervisores (um de cada escola) e dez licenciandos em música. Toda a equipe reunia-se na universidade uma vez por semana quando planejavam as atividades, liam e comentavam textos que embasavam a prática, e faziam relatos das atividades realizadas nas escolas. Os licenciandos iam uma tarde por semana às escolas e lá desenvolviam os projetos sob a orientação dos professores supervisores e apoio dos professores de cada turma envolvida.

Os professores supervisores não tinham formação musical em nível superior – um era da área de Sociologia e o outro, que era pedagogo, estudava violão em nível técnico. Apesar disso, a atuação, o envolvimento e a responsabilidade de ambos eram peças-chave para o andamento das atividades nas escolas. O papel dos supervisores para os graduandos tomou-se de extrema importância, pois eles eram a referência e os interlocutores dos licenciandos com os professores e coordenadores das escolas.

Os projetos, elaborados em conjunto, fundamentaram-se em diversos autores, sendo alguns já estudados pelos alunos em disciplinas da graduação e outros trazidos pelo professor coordenador de área do PIBID. Destacam-se: Arroyo (2000) com a perspectiva sociológica na educação musical; Gainza (1988), que propõe a anamnese para conhecimento do histórico musical dos alunos; Swanwick (1979) com o Modelo C(L)A(S)P, e Schafer (2009; 2011) com a paisagem sonora e a criação musical.

A utilização destes referenciais teóricos na elaboração dos projetos trouxe uma maior consciência sobre o que se estava propondo. Durante o desenvolvimento dos projetos, os licenciandos puderam compreender, em muitos momentos, como se dá a relação teoria / prática. Um exemplo foi a atividade de anamnese, proposta por Gainza (1988) com o objetivo de se conhecer um pouco o histórico musical dos alunos nas escolas. Os bolsistas entregaram um papel em formato de CD para cada estudante, no qual eles deveriam escrever, de um lado, as músicas ou sons que mais lhes agradavam e do outro, o que eles não gostavam. As crianças também expressaram-se por meio de desenhos. Com os dados recolhidos, os bolsistas puderam identificar os gostos musicais dos alunos e, a partir das realidades de cada contexto, deram sequência ao planejamento dos projetos. Eles

perceberam que é possível haver um diálogo entre as teorias estudadas e as práticas, no mundo concreto do cotidiano escolar.

Projeto 1: Labirinto Sonoro

Este projeto envolveu alunos do Ensino Fundamental I, de uma Escola Municipal com o objetivo de promover o reconhecimento de variados timbres e ambientes sonoros pelas crianças. Visou-se, também: aguçar a atenção aos sons do ambiente em que se vive; diferenciar os sons a partir de suas características; e propor a vivência de novos ambientes sonoros, vivenciando as sensações geradas por estas paisagens sonoras. As ideias de Schafer (2011) sobre educação do ouvido, apreciação musical ativa e fazer musical criativo foram as principais referências. Segundo este autor, deve-se ter como principal objetivo, o fazer musical criativo, visto que o atual sistema de educação musical não valoriza a música criativa e foca no aperfeiçoamento das habilidades de execução. A música do passado pode ser trazida para o presente através da criação e a música de outras culturas deve ser estudada, ampliando-se sempre o repertório e a capacidade de se analisar e criticar. Deve-se, também, inventar e chegar a novas formas de arte, visando restaurar a integridade entre as artes.

O projeto *Labirinto Sonoro* constou de duas etapas: na primeira, as atividades baseavam-se em atividades com canções simples, utilização de instrumentos percussivos e objetos sonoros, e construção de chocalhos diversos. Procurou-se desenvolver a percepção das crianças para os parâmetros sonoros e para uma apreciação ativa, além de promover momentos de improvisação musical com os elementos explorados.

A segunda etapa, o *Túnel Sonoro*, constituiu-se a culminância do trabalho. Os bolsistas montaram uma estrutura semelhante a um labirinto, em uma das salas, que foi dividida em quatro ambientes. Em cada um deles havia objetos sonoros e visuais que produziam diferentes paisagens sonoras. No tema *Natureza*, evocaram-se sons de animais, rios, vento, trovão, etc., e foram utilizados pau de chuva, chocalhos, paíá de chaves, placas de zinco. No ambiente *Urbano*, apitos, buzinas e sons eletroacústicos traziam os sons do trânsito e das grandes cidades. No terceiro ambiente, buscaram-se sons que remetessem ao século XX, tais como telefones e relógios antigos, chiado de rádio e vitrolas – foi denominado *Retrô*. O quarto ambiente – *Percussão* – ofereceu diferentes timbres advindos de instrumentos percussivos ou de objetos do cotidiano. Lá estavam, inclusive, alguns instrumentos que haviam sido construídos pelos próprios alunos. Nesse espaço, priorizou-se a livre experimentação pelas crianças.

A visita ao túnel aconteceu com a entrada de pequenos grupos de alunos que iam perpassando pelos ambientes, vendo e experimentando os diversos materiais que compunham cada paisagem sonora. Pode-se observar um grande envolvimento das crianças e uma conscientização tanto da diversidade dos timbres e da forma de produção dos sons, quanto da relação dos sons e objetos com os distintos ambientes.

Projeto 2: Gincana Musical

O principal objetivo deste projeto foi promover uma atividade musical na escola, que conseguisse envolver os estudantes do ensino médio. Ele foi realizado em dez turmas de uma Escola Estadual e teve como eixo central, a apreciação musical ativa.

Para Swanwick (1979), a apreciação é a razão principal da existência da música e a meta constante da educação musical. “As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13).

O trabalho com jovens requereu, também, um suporte da Sociologia da Educação Musical, que traz um novo olhar sobre as práticas musicais na escola.

O campo escolar e acadêmico da Educação Musical tem sido dominado por uma visão centrada na lógica europeia. Um olhar antropológico sobre práticas de educação musical contextualizadas em outras sociedades desvela outras possibilidades, ao focalizar as pessoas que produzem essas práticas e o que é valorizado localmente como música, como competência musical e como ensino e aprendizagem musical. É preciso considerar também as profundas modificações na produção e recepção das músicas, nas últimas décadas, e o impacto dessas modificações nos modos de apreensão dessas músicas. Considerar esses aspectos possibilita revisar e ampliar concepções e práticas consagradas da Educação Musical. (ARROYO, 2000, p. 17)

O projeto constou de intervenções dos bolsistas nas dez turmas, semanalmente. O professor supervisor organizava os horários com os professores da escola, de forma que eles cedessem, pelo menos, meia hora de suas aulas para o PIBID. A ênfase foi em atividades práticas e interativas que abarcaram alguns elementos musicais, dentro dos seguintes temas: *Identificando os sons da música – instrumentos musicais; Trabalhando com os planos de altura e duração; O Pulso e a Intensidade na construção da Dinâmica; Caráter expressivo, a emoção na música; O drama e a tensão no discurso musical; Os estilos e suas épocas; Gêneros musicais – o que escutamos?; Estrutura musical – a música e suas formas; Ritmo e Melodia; Harmonia e arranjo; Aspectos sociais, históricos e geográficos da música.*

Os bolsistas tinham liberdade para criar as atividades dentro dos temas propostos, o que possibilitou que cada um construísse sua forma de trabalhar e desenvolvesse a autonomia na escolha de estratégias didáticas e repertório musical. Ao final das intervenções, o grupo reunia-se com o professor supervisor para trocarem experiências e discutirem sobre o que haviam realizado.

A conclusão do projeto ocorreu por meio da realização de uma gincana, na qual os alunos participaram de diversas atividades. Houve apresentações musicais mostrando alguns trabalhos coordenados pelos licenciandos, assim como os estudantes puderam tocar e cantar com seus próprios grupos musicais. As tarefas da gincana requeriam dos alunos a aplicação do que foi desenvolvido ao longo do ano, e constaram de *Caça-palavras, Palavra Cruzada, Quiz e Jogo da Memória Musical.*

As principais implicações do projeto do PIBID nesta Escola Estadual foram a intensa participação e adesão dos jovens às atividades de música, e o aprendizado dos licenciandos – desde os primeiros contatos deles com os alunos, a concepção e execução do projeto, os desafios encontrados na realidade da escola, até a alegria de ver-se consolidar uma proposta do PIBID/Música para o Ensino Médio.

As atividades musicais que aconteceram nas escolas fomentaram a necessidade de implementação do ensino de música e auxiliaram na compreensão da música como conhecimento, nesses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o PIBID não envolver todos os licenciandos e, conseqüentemente, suas ações não se estenderem a todas as escolas de educação básica, pode-se afirmar que são grandes os benefícios que o programa tem gerado para a formação de professores e para o ensino de música nas escolas. A partir da realização de projetos de Música no PIBID pela ESMU/UEMG, desde 2012,

muitos aprendizados têm sido alcançados tanto no âmbito das instituições quanto para os sujeitos envolvidos.

Universidade e escolas de educação básica podem aproximar-se, buscando uma interação entre os saberes gerados em seus respectivos espaços; professores formadores e professores da escola trabalham juntos, dialogando e trocando experiências. Os licenciandos conhecem o dia a dia da escola de forma diferenciada da que se propõe nos estágios supervisionados, pois têm um tempo maior de imersão em sala de aula, e contam com o suporte para o planejamento e acompanhamento das intervenções. Registra-se um incentivo à iniciação à pesquisa, visto que tem havido a participação de bolsistas em eventos científicos e a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso de licenciaturas em Música derivadas de ações do PIBID.

Considera-se, também, a possibilidade de transposição de algumas estratégias utilizadas no PIBID para o Estágio Curricular Supervisionado, tais como a busca por escolas parceiras, com as quais as universidades possam planejar, de forma conjunta, intervenções dos licenciandos em música nos contextos escolares. Além disso, podem-se criar espaços para o desenvolvimento de pesquisas que integrem universidade e escolas de educação básica, mobilizando professores de ambas as instituições e graduandos, e diminuindo a distância entre os espaços de formação e o campo de trabalho do docente.

Portanto, o PIBID, ao aproximar universidade e escolas básicas tem se configurado como um elemento articulador dessas instituições e seus saberes, e contribuído tanto para a formação do professor de música quanto para a inserção do ensino de música nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BARRETO, Elba S. de. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos, *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set./2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*, v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. *Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2016.

_____. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: Capes, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum*, Porto, 42, p. 139-160, set-dez./2016.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, dez./2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988. (Coleção novas buscas em educação, v. 31).

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 25-35, 1997.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. (Tese de Doutorado em Educação), 2015, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2015. 323p.

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. *O ouvido pensante*. 2. ed. atual. São Paulo: UNESP, 2011.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set./2008.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades *Educação Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, v. 35, n. 3, p. 479-503, set-dez./2010.

_____. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam países em todo o mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Comunicações Orais

Música e Políticas Públicas

**PROJETO SOCIAL PROFISSIONALIZA? UM ESTUDO DE CASO
COM UM PROJETO SOCIAL EM SALVADOR - BAHIA**Anderson Brasil (UFB)
sonsbrasil@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo demonstrar de que modo a aprendizagem musical dos alunos em um projeto social contribui para uma atuação profissional na área da música. Ele é um recorte da minha dissertação de mestrado realizado na Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Assim descrevo um contexto de profissionalização proposto por um projeto social, estruturado na filosofia dos instrumentos de percussão, aclarando de que forma o contato constante com músicos famosos pode influenciar as escolhas destes alunos por suas futuras profissões. A metodologia utilizada segue os pressupostos da abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados em campo foram questionários individuais, entrevistas semiestruturadas, diários de campo, fotografias e filmagens.

Palavras-chave: Educação musical; Projetos Sociais; Profissionalização em Música.

INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa da qual nasce o presente estudo vem da minha vivência como aluno e educador em projetos sociais, que me instigou muitas indagações pessoais, também pelos relatos de colegas educadores que ministram aulas filantrópicas em escolas especializadas e regulares localizadas em comunidades abalizadas pelo estado permanente de carência. Marcaram-me profundamente as aulas ministradas por mim ao longo dos anos em projetos sociais, sempre de forma voluntária, movido pela oportunidade que tive para estudar música, tendo sido estimulado por pessoas que assim como eu acreditavam em uma educação transformadora, e que, por sua vez, também doaram aquilo que receberam de forma gratuita. Assim como eles, preciso voltar e retribuir ensinando a música para comunidades menos favorecidas como instrumento de transformação.

A partir das motivações já expressas anteriormente, esta pesquisa buscou compreender como a aprendizagem da música em um projeto social oportuniza a profissionalização dos seus participantes. Essa preocupação básica da pesquisa reforça-se nas minhas experiências pessoais de ministrar aulas por mais de dez anos em escolas especializadas e em comunidades menos favorecidas. Ao longo desse período, pude observar como algumas pessoas que dispõem de tempo, bons instrumentos, salas estruturadas e aulas com bons professores de música não valorizam a música tanto quanto aquelas que são desprovidas destes mesmos recursos quando estudam em projetos sociais.

No ensino em escolas especializadas, por várias vezes, conheci casos de alunos que afirmavam para o seu professor que só compareciam à aula de música porque seus pais os obrigavam mesmo tendo eles os melhores instrumentos do mercado e sequer se esforçavam para se inte-

grarem à turma. Por sua vez, o ensino da música em comunidades menos favorecidas sempre me pareceu significar muito mais do que um simples componente curricular, mais que uma simples atenção adicional dispensada pelos projetos sociais.

Diante dessas antecipações que me ocorreram como docente, tanto em escolas especializadas, como em projetos sociais, surgiram-me as seguintes indagações: Será a aprendizagem da música em projetos sociais uma oportunidade de transição para um contexto social diferente e mais humano? Poderá essa aprendizagem constituir-se em um horizonte mais palpável e enriquecedor para esses jovens? É para tentar responder a estes questionamentos, e por consequência formar outros, que esta investigação justifica a sua realização.

Como objetos específicos, procurei levantar aspectos que caracterizam o contexto musical dos alunos, compreender as razões pelas quais os alunos buscavam aprender música, passei a observar o processo de aprendizagem musical de cada um dos alunos e seus respectivos contextos socioculturais, busquei perceber as expectativas que cada um dos alunos trazia consigo para a escola e relacioná-las com o aprendizado da música que iam realizando, e na medida do possível, procurei compreender os caminhos traçados pelos alunos a partir da aprendizagem musical no contexto investigado.

SOBRE OS PROJETOS SOCIAIS

A construção teórica a respeito dos projetos sociais é algo relativamente recente na literatura o que nos permite antever, desde logo, que há ainda um vasto caminho a ser percorrido pela pesquisa científica. Segundo Kleber (2006), esse tipo de projeto ganhou projeção nos últimos trinta anos em virtude da luta dos movimentos sociais, buscando enfrentar as situações de violência, pobreza extrema e inegável ausência dos poderes públicos, por causa do silêncio da própria sociedade.

Por sua vez, Maria da Glória Gohn entende o “projeto social como projeto político-ideológico de um grupo, explicitado ou não, fruto de parcerias populares organizadas, governos locais, ONGs, movimentos, etc.”¹ (GOHN, 2011, p. 352). Para a autora, estas organizações sociais privadas reestruturam o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo que combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos, Gohn (2011). Embora, a autora mantenha seu foco central de investigação nos movimentos sociais, refere-se aos projetos sociais como resultado da atuação desses novos sujeitos sociais, na cena política e social brasileira, e como tais, têm despertado o interesse pela pesquisa tanto por parte do setor público, como do privado. Ela assim se expressa:

ONGs e outras entidades do terceiro setor, assim como entidades do poder público administrativo, iniciam pesquisas empíricas sobre alguns movimentos sociais a fim de obter dados para seus planos e projetos de intervenção na realidade social. (GOHN, 2007, p. 8)

Alguns outros termos para denominar os projetos sociais também têm sido usados tais como centros sociais, ONGs, projetos sócios assistenciais, projetos socioeducativos, projetos socioculturais, projetos sociomusicais, terceiro setor. A escolha pelo termo “projeto social” se deve à

¹ Gohn, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso

comunidade onde a pesquisa foi realizada, ou seja, denominar esse termo como o trabalho desenvolvido com os jovens nesse contexto. O significado de cada uma desses termos permite diferentes compreensões e exige um estudo aprofundado, o que não se oportuniza nesta pesquisa. Portanto, essa nomenclatura foi escolhida como padrão para a realização desta pesquisa conforme ²Kleber denomina este tipo de trabalho.

Os projetos sociais embora sejam uma iniciativa da sociedade contam, algumas vezes, com o terceiro setor e são iniciados por idealizações privadas, sem fins lucrativos, buscando a solução de problemas específicos e necessidades de grupos marginalizados para determinadas organizações em função da pouca eficiência do governo e das empresas/mercados segundo, Grossi e Barbosa (2004).

O contato com o ambiente existente nos bairros periféricos leva-nos a uma noção da ausência do Estado em requisitos que são imprescindíveis em uma sociedade igualitária e democrática, como segurança, saúde, áreas comuns de lazer, espaços culturais como bibliotecas e escolas em condições normais de funcionamento. Os projetos sociais surgem de posse do entendimento de que itens como a literatura, a dança, a música, aulas de informática podem resgatar elementos básicos ao ser humano como a autoestima, a confiança e a esperança em um futuro melhor, na busca de preencher a gigantesca lacuna produzida pela pobreza e descaso dos poderes públicos.

A educadora Violeta Gainza³ (2014) diz que não é uma coincidência que os modelos educativos atuais fracassem, ressaltando que os êxitos dos bons projetos de inclusão musical acontecerão quando trouxerem à tona a cultura regional.

O PROJETO SOCIAL

A EEPI tem como objetivo primordial o resgate da cidadania de jovens afrodescendentes em situação de risco, na cidade de Salvador/BA, por meio da arte-educação, prevenindo-os da violência e da marginalidade, com a elevação da autoestima, bem como promover e divulgar a cultura afro-brasileira no Brasil e no exterior. Todas as turmas recebem aulas de espanhol, informática, comunicação, instrumentos de percussão e teoria musical. O projeto é feito de forma filantrópica, e é mantido pelo músico fundador Wilson Café, recebendo doações de outros artistas.

Os alunos recebem periodicamente convidados importantes do cenário musical baiano, inclusive aqueles que são egressos da própria escola para estimular os novos alunos, incentivando-os aos estudos e à prática instrumental constante.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para Bogdan e Biklen (1994), a escolha pela abordagem qualitativa se dá pelo entendimento da riqueza de pormenores no campo empírico tais como: pessoas, locais, conversas, comporta-

² KLEBER, Magali O. *“A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

³ Professora Argentina de carreira internacional é bacharel em Música (especialidade piano) e professora de Química, uma das maiores educadoras da atualidade, pioneira da pedagogia moderna. Seu trabalho é frequentemente estudado e analisado em trabalhos de teses e pesquisa em diferentes universidades de países da América Latina. Foi presidente da FLADEM (Fórum Latino-Americano de Educação Musical), desde sua fundação em 1995 até 2005.

mentos e pela dificuldade de mensurar essas informações simplesmente em caráter estatístico. Para compreender a aprendizagem musical realizada pelos alunos do projeto social pesquisado, busquei ter um olhar voltado para cada um dos comportamentos, comentários e diálogos realizados entre eles e os professores, lembrando Bourdieu (2007), que em sua perspectiva sobre a escola, nos mostra que os alunos são atores sociais que trazem uma bagagem cultural incorporada e muito diversificada.

Dentro dessa abordagem qualitativa, a minha escolha pelo estudo de caso foi baseada no entendimento de que seria esta a estratégia mais apropriada para a coleta e análise de dados.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A COLETA DE DADOS

A minha atuação direta como professor e pesquisador através de um contato prolongado e frequente no período de doze meses no contexto cultural dos meus atores sociais caracterizou-se como uma observação participante devido à minha inserção como pesquisador no ambiente natural de ocorrência do projeto social a ser estudo e de minha interação com a situação investigada na condição de educador musical.

Para Bogdan e Taylor (1975) a observação participante é uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. Em consonância com esses autores, Yin (2005) acrescenta que a observação participante, é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. Ele se refere à observação participante como um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

Os meus recursos para coleta de dados foram as fichas de inscrição; diários de campo; questionários; publicações dos alunos em redes sociais, filmagens, fotos e entrevistas. Além das fichas de inscrição elaboradas pela própria EEPI e do diário de campo, questionários também foram utilizados pela possibilidade de trabalhar o objeto da pesquisa mais especificamente, se a aprendizagem da música em um projeto social oportuniza a profissionalização dos seus participantes.

VIVENDO COM ARTISTA...

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que os jovens da EEPI ao experimentarem o contato com o mercado profissional e terem a oportunidade de tocar em apresentações públicas proporcionadas pelo projeto, relatam uma sensação de que é possível ser como as demais pessoas que têm um espaço na sociedade, que podem ser notados pela sua arte e seus respectivos talentos.

Os alunos recebem convidados que são por demais conhecidos na mídia televisiva e rádio. Esses convidados oportunizam aos alunos bate papos sobre sua ascensão profissional, sobre as suas histórias de vida e defende sempre ao findar o encontro a grande oportunidade que eles estão tendo em participar de um projeto tão grandioso.



Foto 1: Encerramento do ano na EEPI

A Foto 1 traz os alunos da EEPI após tocarem juntos aos músicos Armandino, Wilson Café e Anderson Brasil.

Nesses encontros, alguns alunos são convidados a participarem com os artistas de apresentações profissionais e alguns deles chegam até mesmo a viajar em turnês musicais junto ao fundador do projeto Wilson Café. Diante desses acontecimentos, a aprendizagem musical acaba por receber uma atenção diferenciada dentro do projeto social. É quase inevitável a relação entre a música e a profissionalização oportunizada por ela.

Quando questionados sobre as suas preferências profissionais, os alunos acabam evidenciando aspectos interessantes quanto à sua influência, bem como às suas escolhas no aspecto profissão, conforme mostra a Gráfico 1 a seguir:

Anais do XVII SEMPEM



Gráfico 1: Quadro de profissões desejadas pelos alunos da EEPI

Dos quatorze alunos voluntários que foram entrevistados, dez desejam seguir carreira musical, duas desejavam seguir a carreira como dançarinas e um desejava seguir carreira militar. Apenas uma das alunas afirmou que não queria seguir a carreira musical dizendo:

Rafaela Santos - “Não vejo a música como profissão, por que é bom e dura pouco”

Essa mesma aluna relatou que têm um pai percussionista, e ainda acrescentou: “a música é boa, mas dura pouco”. Em meus diários de campo essa aluna é destacada como uma das mais desenvoltas na prática instrumental, fazendo apresentações belíssimas e sendo uma das mais bem relacionados com seus colegas de turma. No entanto, ela sempre me falava que tinha medo de se frustrar profissionalmente.

Ao ouvir as falas dos alunos sobre as suas relações com a música fui impactado pelas diferentes concepções, mas sobretudo pelo direcionamento que eles dão à aprendizagem musical a partir das suas vivências na EEPI. Algumas falas extraídas dos questionários ilustram bem a relação dos alunos com a música nos quesitos uso de suas aprendizagens:

Thiago Cruz - “Quero aprender a tocar para me tornar um músico bem sucedido e com muito conhecimento”

Ronei Peterson - “Quero a música como profissão por que o que mais gosto de fazer é tocar”

Mahara Santos - “Quero aprender a tocar por causa do meu pai que é percussionista”

Everton Santos - “Quero aprender a tocar por que posso precisar como um meio de trabalho”

Alex Bispo - “Quero aprender a tocar por que me sinto bem e é a profissão que quero fazer”

Nesses depoimentos, nota-se que todos os cinco alunos aprendem música com um desejo claro de continuarem atuando na área porque sentem prazer com isso, porque tem influência familiar e porque tem esperança em se sustentar com música.

Em outra questão do mesmo questionário foi verificado que dentre 14 alunos, doze deles já realizaram algum trabalho musical com retorno financeiro. Alguns desses mesmos alunos são indicados pelos próprios professores para tocarem em eventos musicais como *freelance*, tornando esses eventos estágios importantes para a inserção musical deles no mercado de música local.



Foto 2: Carnaval de Salvador 2013



A Foto 2, acima traz alunos e ex-alunos da EEPI tocando junto ao *rapper* Gabriel o Pensador no carnaval da cidade de Salvador - BA, a convite do coordenador do projeto, o percussionista Wilson Café.

Outro aspecto a se destacar no contexto da EEPI é a projeção de futuro que os jovens fazem a partir da admiração pelos seus professores. Como há aqueles que já possuem carreira profissional de destaque na música tanto no panorama nacional como internacional, quando questionados a respeito de seus referenciais musicais, os alunos citaram maciçamente os seus professores de música como modelos de musicalidade e profissionalismo, a exemplo de suas falas abaixo:

Sandrini Marques - “A professora Márcia é meu exemplo de vida de tudo, quero fazer tudo da mesma forma como ela faz...”.

Gladson Conceição - “Na percussão quero ser como Brown (Carlinhos Brown) ou Wilson Café, quero ser bem sucedido como eles”.

Alguns desses alunos, como referido anteriormente sempre são convidados pelo fundador do Projeto Wilson Café, fazendo trabalhos musicais também em eventos importantes, a exemplo o carnaval da cidade Salvador, como exemplificado acima.

Resumir essa formação que agrega elementos imprescindíveis na formação de um cidadão simplesmente ao resgate da violência, pode transformar a essência da proposta do projeto da EEPI em algo ínfimo e descontextualizado. Apesar de muitos projetos estarem localizados em bairros muitas vezes periféricos, e não terem em seus planos políticos pedagógicos a profissionalização de jovens, alguns jovens conseguem adquirir ali uma profissão e um pouco de dignidade.



Foto 3: Visita da Cantora baiana
Carla Visi

A Foto 3 mostra a cantora Carla Visi em um bate papo com os alunos da EEPI, trazendo em sua fala a importância da formação educacional que os alunos recebem no projeto.

“Quero ser como o professor Dainho Xequerê, ele é “Estourado”

Por ter um relacionamento muito próximo com os alunos, era muito comum perguntas deles sobre o meu trabalho musical, tais como o papel da universidade no meu aprendizado e como eu fazia para viver como músico. Em meus diários de campo, registrei conversas com os demais professores sobre essas mesmas perguntas feitas também a eles pelos mesmos alunos.

Muitos dos alunos se referiam a um dos professores e ex-aluno Esteban, como “Estourado”, que na linguagem deles significa famoso e que ganha muito dinheiro com a música. O próprio professor Esteban convidava alguns alunos para participarem de apresentações com o seu grupo, reproduzindo assim o mesmo formato que lhe permitiu adquirir maturidade musical e profissional.

Conversas informais com os alunos me permitiram conhecer um pouco sobre as propostas de formação de bandas entre eles, e sobre os seus ganhos financeiros ao tocarem aos finais de semana em eventos diversos. Pude notar que essas conversas sobre perspectivas profissionais na área aconteciam sobremodo com os professores de música, aonde os alunos chegavam até a perguntar quando eles seriam convidados a fazer uma “guig”⁴ com os professores. Essa postura pedagógica que traz uma relação aproximado educador x aluno nos remete a uma educacional musical contemporânea, que desconstrói barreiras e nos lança a uma mobilização conjunta, nos fazendo lembrar novamente Gainza no que diz:

O ambiente tem que se mobilizar de maneiras diversas, os vários setores da sociedade têm que se movimentar. Os professores e as instituições formais e não formais deveriam começar logo a falar de uma nova educação que esteja adequada ao terceiro milênio. (GAINZA, 2010. p. 13)

A fala de Gainza relaciona a visão de Kater quando expõe:

Assim, nos desembaraçando de imagens aprisionantes, em cada pensamento – aflorado em nossas aulas ou escrito em nossos textos – e em cada nota – aposta em nossas músicas ou expressa em nossos gestos –, nos conheceremos também e produziremos ainda além. Produziremos inovadoras e mais adequadas concepções de nós, da música e de mundo, que, mediante reflexão e criação sinceras, poderão se mostrar capazes de nos impulsionar em direção a questões, respostas e posturas progressivamente autênticas, particularmente universais e provisoriamente definitivas. (KATER, 2003).

Ambos nos espargindo uma educação contemporânea, relacionada a uma pedagogia mundial, universal, construtora de teias firmes, que é capaz de desfazer as fronteiras que nos dividem enquanto seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados encontrados nesta pesquisa, somos levados a crer que o projeto social proposto pela EEPI trabalha aspectos além-sala, construindo assim, uma educação mais ampla, isto é, para além da música, orientando-os também para a vida através da experiência musical.

Os relatos dos alunos demonstram que as causas que levam esses jovens a frequentarem o projeto em busca da música, parecem ser também em busca de janelas que se descortinam para a visão de horizontes, de uma vida possível. Entendemos então, que a música surge em uma dimensão que abarca afetividade, alívio, pois nas palavras de Mahara Santos “a música me liberta”.

⁴ GUIG é como são conhecidas popularmente em Salvador/ BA algumas bandas *freelance*, com formações específicas para fazer uma tocata musical com fins financeiros, ou não.

Além da liberdade referida pela jovem Mahara, notou-se que as construções musicais ocorrerem a partir das interações, pois uma educação musical transformadora só acontece a partir das interações entre as pessoas envolvidas nos aspectos de ensino e aprendizagem da música. Ao conviver tão de perto com esses alunos, verificamos o surgimento de diversas formações musicais, tais como, pequenos quartetos para estudarem naipes de percussão, e a criação de bandas para trabalharem profissionalmente com pagode.

Ao lançarmos juntos no intervalo, percebemos que existiam pequenos grupos unidos, às vezes, pelo simples fato de um aparelho celular tocar um *hit* que os colocava em total harmonia para realizarem suas coreografias. A pesquisa mostrou que o fazer musical neste contexto é capaz de promover o encontro das pessoas. É o encontro das diferenças no fazer musical.

Entendendo que a interação é uma das conquistas mais importante na proposta do projeto social, questionamos: Como agregar jovens que são inimigos em seus bairros? Como criar uma linguagem comum a eles? O fato de esses jovens construírem juntos arranjos para seus instrumentos, relatarem por meio da música seus anseios e sonhos, declara talvez, que haja um encontro também de suas expectativas, quando relatam um para o outro o que eles esperam da música.

As falas desses alunos evidenciaram que a aprendizagem musical embora remetendo inicialmente ao aspecto profissional, para responder a pergunta de pesquisa, extrapola essa constatação, alcançando outros aspectos da vida como a libertação, fuga da realidade, projeção, enquanto ser humano e enquanto cidadão.

Esse contexto social descrito nesta pesquisa mostra não somente a violência a qual esses jovens são expostos, suas privações, mas retrata também as pretensões profissionais e suas expectativas para o futuro. O encontro de pessoas em realidades tão distintas, no que tange às características das comunidades, de onde provem os alunos pôde permitir a construção de um amplo mosaico de conhecimentos peculiares dentro de um projeto social.

O ensino e a aprendizagem sempre caminharam juntos, porém, a aprendizagem não dependeu de alguém ensinar, mas da capacidade e do querer deixar-se permitisse aprender. O Educador Musical pôde, numa perspectiva histórica sobre a Educação Musical posta em prática, perceber em quais aspectos a sua postura pedagógica foi modificada, valorizando a aprendizagem musical dos seus educandos, aliando a sua didática de ensino aos objetivos que seus alunos buscavam.

Além disso, pode se perceber, se a aprendizagem dos alunos ocorreu de forma lúdica ou carregada de responsabilidades e prazos. Isso, no entanto, só se tornou possível na medida em que ambos, professor e alunos se permitiram aprender uns com os outros, nesse processo interativo entre educadores e educandos, demonstrando a mudança de práxis proposta por Gainza quando diz:

Devemos pensar a educação musical de acordo com as necessidades de nossos alunos, não baseada em modelos externos. Por isso acredito na necessidade de construir uma nova práxis... umas práxis consciente, sensível e inteligente. (GAINZA, 2010. p. 14)

Pesquisar sobre um projeto social na periferia de uma metrópole brasileira que traz na sua tônica os instrumentos percussão permitiu uma discussão mais aprofundada sobre as questões sociomusicais. Por serem esses instrumentos tão comuns no continente Latino Americano, percebeu-se o desenvolvimento de uma identidade cultural com base na filosofia percussiva, e não só isso, desvelou-se diante desta identidade, a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Para tanto foi proposto esse trabalho, para avançarmos na construção de políticas públicas além-fronteiras e uma educação musical capaz de produzir conhecimento através da pesquisa, se fortalecendo por meio de uma firme teia educacional, não só no Brasil, mas em toda América Latina.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOGDAN, R; TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley, 1975.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. D. Kern; G. J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

GAINZA, Violeta H. *Educação musical e contemporaneidade*. Disponível em: <http://www.violetadegainza.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/entrevista-Violeta-Hemsey-AAPG-S%C3%A3o-Paulo1.pdf>

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2. ed. Edições Loyola, São Paulo 1997.

GROSSI, Cristina. *Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical*. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo15.pdf

GROSSI, Cristina. BARBOSA, Paula I. R. Educação musical nas ONGs do Distrito Federal: campo de trabalho e perfil profissional. In: Encontro Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical, 13, outubro, 2004, Rio Janeiro. *Anais...* Rio De Janeiro. CD-ROM.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 10, p. 43-51, 2004.

KLEBER, Magali O. “A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SANTOS, R. M. S. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, março 2004.

YIN, R. K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

The background of the page is a vibrant blue, overlaid with a complex, abstract black line drawing. The drawing consists of various geometric and organic shapes, including rectangles, triangles, circles, and curved lines, some of which are filled with smaller patterns like grids or vertical lines. The overall effect is that of a hand-drawn sketch or a technical diagram.

Pôsteres

A SONOPLASTIA DENTRO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Matheus Zanela de Resende (Instituto Villa-Lobos / UNIRIO)
matheus.mzanela@gmail.com

Lilia Justi (UNIRIO)
liliajusti@yahoo.com.br

Resumo: Esse texto tem como objetivo relatar uma experiência realizada no 4º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro, realizada por um licenciando em música dentro das atividades do PIBID, no qual é bolsista. O Objetivo do texto é mostrar a relação estabelecida pelo bolsista entre áreas de conhecimentos distintas, no caso, técnicas pedagógicas de oficina de música, conhecimento sobre sonoplastia e animação. Dentro na proposta realizada com alunos dessa turma, Além da atividade realizada em sala de aula, as reflexões aqui propostas são exemplos do subprojeto música do PIBID dessa universidade que tem como principal produto um banco audiovisual de atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Oficina de Música; Sonoplastia; Animação.

Esse texto é um relato da experiência de um bolsista PIBID Música da UNIRIO onde se propôs realizar exercícios de sonoplastia como pontapé inicial para o desenvolvimento de um projeto de oficina de música.

Tendo vindo de uma escola pública do governo estadual localizada na zona norte do Rio de Janeiro, FAETEC de Marechal Hermes, ingressou no curso de música aos 18 anos, para fazer aulas de guitarra, e, posteriormente, nesta mesma instituição, passou a se preparar para as provas de habilidade específica das universidades públicas do Rio de Janeiro, através de exames que realizados dois anos mais tarde.

Nessa instituição, teve um professor que sempre comentava qual deveria ser o papel de um professor de música dentro de uma escola de ensino regular, levantando questionamentos sobre a profissão do músico educador. Segundo este professor, um professor deve atuar na formação de plateias, deve também dominar os métodos mais famosos de musicalização, tais como Orff, Dalcroze, Gazzi de Sá e etc. de forma que possa realizar o que é o mais importante, ou seja, permitir que o aluno desenvolva a sua criatividade. Levando essa ideia consigo, e sempre busca desenvolver ideias e processos criativos com o seus alunos.

Ao ingressar na universidade, no ano 2015, obteve contato, já no primeiro semestre, com a chamada Oficina de Música (OM), disciplina na qual são trabalhados processos criativos em educação, não exclusivamente musicais, mas nos quais os alunos eram levados a cooperar e a observar uns aos outros. Para a realização das tarefas, havia divisão da turma em grupos, e era possível observar que os resultados, embora diferentes em cada grupo, eram sempre positivos, pois representavam os processos de desenvolvimento de cada um.

No semestre seguinte, tivemos contato com outro tema sobre o qual sempre muito nos interessava, porém, sem qualquer acesso até aquele momento: a sonoplastia. Houve oferta de uma disciplina sobre esse assunto, realmente fascinante, e pudemos aprender sobre os meios usados para dar ênfase a alguns elementos do enredo, ou de uma cena, através do som; controlar todos os elementos da cena, inclusive de uma parte secundária dela, manipulando dar novo sentido ao enredo.¹

¹ É chamado de diegético e não-diegético, o que seria o que realmente faz parte da cena em si, e o não-diegético uma parte secundária, por exemplo, duas pessoas conversando dentro de uma sala e pelo vidro da janela se consegue ver mais pessoas conversando pelo corredor, se o intuito é mostrar o que se passa dentro da sala, então a sala é diegético, e o corredor não-diegético, para saber mais consulte CHION, A Audiovisão.

Schafer, que foi o idealizador daquilo que conhecemos hoje como oficina da música, preconiza um trabalho de educação musical baseado em três pontos principais:

Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas.

Apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, de qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem a melhoria de sua qualidade.

Descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER apud FONTERRADA, 2013, p. 294)

O conceito de oficina de música elaborado por Conrado Silva complementa a nossa compreensão desta abordagem:

A oficina de música, tal como a entendemos, é um processo que deve ser prévio ao estudo acadêmico ou sistemático da música tradicional, caso este queira realmente ser empreendido. Esse processo, através da manipulação individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao conhecimento da capacidade criativa e existente em todos nós e, assim, ao autocohecimento e à realização pessoal. (SILVA apud PAZ, 2013, p. 235)

Existe outra definição e conceito de oficina de música:

“Denise Álvares Campos, [...] diz que a denominação de Oficina de Música é dada a práticas e eventos bastantes variados e que atividades semelhantes, muitas vezes recebem outra denominação.” (CAMPOS apud PAZ, 2013, p. 235)

Então, temos duas vertentes com o termo Oficina, a primeira, enquanto metodologia de ensino, uma proposta pedagógica, vinculada à música contemporânea; e a segunda com um procedimento metodológico, envolvendo uma prática ligada a qualquer atividade docente, não necessariamente à música. (PAZ, 2013, p. 235)

Ao ingressar no PIBID Música da UNIRIO, no primeiro semestre de 2017, resolvemos adotar a fusão da sonoplastia com a oficina de música, adaptando os três pontos principais do método de Schaefer à realidade da escola na qual realizamos o projeto de iniciação a docência, tomando como base a pesquisa bibliográfica sobre Oficina de Música realizada por Ermelinda Paz.

Neste trabalho relatamos a primeira aula desta experiência o que se pretendia era que os alunos criem imagens hipotéticas da história narrada pela animação, porém sem terem visto as cenas. A ideia era que eles criassem as imagens se baseando apenas na sonoplastia do animação.

Os alunos que participaram da atividade eram do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Francisco Alves, localizada em Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. Eles foram instruídos, logo ao chegar à sala, a se sentarem no chão, de costas para a televisão. Feito isso, a turma foi dividida em pequenos grupos, para, somente então ouvirem um trecho curto do desenho animado. Escolhemos para esta experiência um desenho antigo: uma cena de um episódio de Tom Jerry. A escolha desse vídeo foi baseada nos seguintes critérios: ele não tem diálogo, possui uma sonoplastia rica e apresenta trilhas sonoras instrumentais. Os alunos foram instruídos a não olharem para a televisão e a prestarem atenção nos sons para, através deles, deduzirem como é a história contada pela animação. Depois de ouvirem a sonoplastia, eles deveriam reconstituir o enredo

narrando os fatos que imaginavam acontecer na história. Deveriam também justificar suas hipóteses descrevendo os fatos que poderiam estar relacionados com o som que haviam escutado. Ao final, foi proposta uma discussão sobre a importância da trilha sonora ali presente, e sua função na totalidade do desenho animado.

A reação dos alunos inicialmente foi de susto, pois foram convidados para uma atividade na qual eles teriam que falar sobre uma história contada através de um vídeo, que eles não poderiam enxergar. Isso foi muito inusitado! Havia um desconforto enorme na proposta: O de não poderem contar com o apoio visual, ao qual sempre foram acostumados em todas as ações a utilizar em todas as ações, sendo, aliás, muito estimulados desde pequeno através do amplo acesso às tecnologias e aos meios de comunicação. Tal desconforto foi perceptível no comportamento quase unânime da turma.

O início da tarefa, planejada para durar cerca de vinte e cinco minutos, teve como principal manifestação, a ansiedade de todos os alunos em se virar para poder ver o que, realmente, estaria ocorrendo na história.

Percebemos que esta vontade era tanta que alguns cederam à tentação de olhar para a televisão e conseguindo enxergar rapidamente, acabaram antecipando o resultado da experiência ao contarem para os outros colegas o enredo da história.

Após algumas tentativas, e de comum acordo entre todos de cada grupo, a turma deduziu o enredo da história a partir do som que escutaram. A audição passou a ser mais valorizada, porém em alguns grupos, observamos a inquietação dos alunos em confirmar, através da visão, o que estaria acontecendo na cena. Tendo em vista que todos os alunos tinham em torno de nove anos de idade, nos pareceu coerente terem a necessidade do reforço perceptivo visual, sobre a audição, para a construção da compreensão da cena.

É extremamente importante contextualizar o resultado da experiência pois o motivo pelo qual ela não foi alcançada o resultado esperado, ou seja, os alunos descreverem o enredo a partir da sonoplastia sem o uso da visão – foi o seu pouco desenvolvimento da percepção auditiva. Os alunos com dessa turma parecem estar explorando preferencialmente a visão à audição.

Precisamos refletir sobre a formação da imagem, que pode ser adquirida pelos sentidos, ou pela mistura deles, ou seja, uma pessoa pode se lembrar de como algo, se ela já tiver esse “algo” memória. Se lembrará do perfume de rosas se tiver sentindo este perfume. Se lembrará do paladar de uma fruta, se já tiver a experimentado.

No nosso caso, os alunos jamais passaram pela experiência de descrever uma animação pela sonoplastia, jamais usaram a imaginação para deduzirem os atos que os sons revelam. Podemos concluir que para utilizar a audição como meio de entender o enredo é necessário realizar antes outras experiências visando a construção de significados para o som.

Dentro da prática pedagógica em oficina de música, por exemplo, podemos sugerir que os alunos caminhem pelo pátio e prestem atenção aos sons do ambiente e, baseado nessa escuta, tentem reproduzir dentro de sala, para isso poderíamos utilizar os sons do próprio do corpo, ou de instrumentos musicais presente,. Poderiam também se basear nos sons rotineiros ouvidos no seu trajeto da casa para a escola. Deveriam observar as fontes sonoras que emitem tais sons, se é uma fonte natural ou gravada. (Um pássaro ou da televisão, por exemplo)

Para a elaboração desse relato de experiência foi feita uma breve entrevista com um dos estagiários presentes na sala de aula, Guilherme Lima de Carvalho que também faz parte do PIBID Música da UNIRIO. Por ter experiência no ensino regular, foi importante ouvirmos o que ele tinha a dizer sobre o que aconteceu na sala com aqueles alunos. Nessa entrevista ele cita os pontos positivos e negativos da atividade:

MR - Como você achou que foi a atividade? Pontos positivos e negativos sobre a atividade? E a respeito da minha forma de aplicar a aula?

GC - A atividade em si, eu achei bem complexa. Quero dizer, por mais interessante que pudesse ser, fiquei com a impressão de terem acertado apenas as crianças que, sorratamente, olharam.

Contudo, vale ressaltar que, pra mim, o mais importante é o professor encarnar uma persona, um personagem, sobretudo carismático e afetuoso. Notei certa tendência ao afeto em você, ao mesmo tempo em que notei alguma timidez ainda. O afeto e algum pulso firme os mantêm quietos e atentos. De certo que só posso falar por mim, então, se eu fosse passar uma atividade e um deles não prestasse a atenção devida, você já sabe como eu agiria. Expressão. Seja **SEMPRE** (grifo nosso) expressivo.

Penso que dar aula seja como cantar em coro: você precisa articular muito bem as suas falas. A atividade é interessante porque desperta uma curiosidade! Você tem um sentido a menos e aguçar mais os outros. No caso, só tinha como aguçar a audição. Ao mesmo tempo, achei difícil porque, os que eu vi respondendo certo, conseguiram de um modo, enxergar a televisão por um breve instante.

Embora tenhamos realizado apenas a audição da cena, observamos várias ramificações e processos criativos embutidos nesta atividade, todas elas oriundas do método de musicalização de Schafer, ou seja, a oficina de música, que privilegia o processo de criação.

Tais ramificações podem se expandir à criação de uma sonoplastia baseada num vídeo mudo qualquer, ou até mesmo, à elaboração de um vídeo a ser produzido pelos próprios alunos. Neste caso, seria possível haver grupos colaborativos de modo que outros alunos pudessem fazer a sonoplastia, construindo assim uma fusão de artes através do processo criativo coletivo realizado por dois grupos diferentes. Embora partindo do mesmo conteúdo (a imagem do vídeo), tal processo múltiplo poderia gerar diferentes resultados, interpretações e entendimentos sobre aquele conteúdo audiovisual.

Partindo do mesmo princípio, consideramos ser possível desenvolver atividades sobre os sons dos ambientes do cotidiano dos alunos, levando-os a refletir sobre o que eles consideram ser um som “normal”. Questões poderiam ser feitas, tais como: Esse som é corriqueiro, diário? Ou raro? E por quê? Sugerir que os alunos “observem” a paisagem sonora, anotando todos os sons que eles escutam desde que acordam, passando pelo trajeto de casa até a escola pela manhã etc. Ações deste tipo poderiam gerar novos modos de ouvir e estar no mundo.

Mantendo algo relacionado com a proposta da atividade relatada, existe a necessidade de usar mais a audição em situações onde a visão não é permitida, como, por exemplo, levando os alunos para o pátio da escola e vendando seus olhos para que não vejam nada, para apenas observarem os sons presentes nesse trajeto pelo pátio, e depois discutirem o que foi percebido, levantando questões: O que é um som produzido pela natureza e o que é um som produzido pelo homem? Qual desses sons produzidos está mais presente no ambiente onde eles vivem?

Esse primeiro contato com a sonoplastia, a atividade em si, é realmente complexa, mesmo para nós músicos. Mas ela pode favorecer nos alunos a capacidade de observar os sons, processá-los e organizar numa forma estrutural traduzindo-a em uma história, um enredo, e pode ser uma excelente forma de mostrar que todos os alunos são capazes de produzir, através da sua criatividade a da estimulação causada pela atividade proposta, chegando a resultados surpreendentes nos quais possam ser fundidas várias formas de arte e cultura.

BIBLIOGRAFIA

BILL, Hanna & BARBERA, Joseph. *Tom and Jerry: 14 Episode – The Million Dollar Cat* (1944). Disponível em <<https://youtu.be/IzyCxDYdBhw>>. Acesso em 14 mai 2017.

CARVALHO, Guilherme. Entrevista de Matheus Zanela de Resende em 27 de junho de 2017. Rio de Janeiro. Comunicação oral. Escola Municipal Francisco Alves.

CHION, Michel. *A Audiovisão*. 2. ed. Lisboa, Portugal Editora Texto & Grafia, 2011

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer. O educador Musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa & ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*, Curitiba: Editora IBPEX, 2011. p. 275-303.

PAZ, Ermelinda A. Oficina de Música. In: PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX, Metodologias e Tendências*. Brasília: MusiMed, 2013. p. 235-246.

PANORAMA DA MÚSICA BRASILEIRA PARA DOIS VIOLINOS

Anderson Rocha (UFG)
andersonroch@hotmail.com

Ruth de Almeida Oliveira (UFG)
rutholiveiraviolino@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por escopo o estudo sistematizado de um dos segmentos da produção musical brasileira para cordas: os *duos* e *duetos* para violinos. Orientando-se por aspectos como cronologia, estilo, idiomatismo e complexidade técnica, objetiva-se o incremento das práticas pedagógicas e de performance musicais na área. Com a chegada de documentos, o acréscimo de edições e a consequente ampliação do repertório comumente executado nas salas de concerto, a pesquisa também pretende contribuir para a memória do violino no Brasil, cuja prática remonta às primeiras manifestações da música sacra do Período Colonial.

Palavras-chave: Cultura musical brasileira; Duos para violinos; Literatura e repertório.

Ao longo da história da música no Ocidente, as peças escritas para dois instrumentos melódicos vêm sendo largamente empregados para fins pedagógicos, justamente por permitirem o desenvolvimento da técnica e da musicalidade ao instrumento através da interação entre mestre e discípulo (ROCHA, 2015 p. 49). No século XVIII, importantes compositores como Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart e Ignaz Peyel dedicaram-se a esta formação, tendo como propósitos tanto o já citado cunho pedagógico da escrita para dois violinos como também o de atender à crescente prática musical nos círculos domésticos da época que, em razão da maior ascensão das classes médias burguesas das cidades europeias, passaram a ter o seu cultivo comum não apenas junto aos círculos aristocráticos. No século seguinte, compositores e virtuosos do violino como Charles Auguste de Bériot (1802-1870) com seus *Duos Caractéristiques Op 113* e Henryk Wieniawski (1835-1880) com seus *8 Étude Caprices Op 18* imprimiram aos seus *Duos Concertantes* o brilho técnico e o caráter de bravura característicos da estética romântica, fazendo desta formação um dos meios para o avanço e a consolidação do prestígio das suas respectivas escolas violinísticas. Já no século XX, compositores como o húngaro Béla Bartók (1881-1945), com seus *44 Duos*, incorporaram mais um elemento ao cultivo desta formação, a referência à cultura popular musical de sua região natal que, por possuir em sua linguagem o violino como uma de suas principais representações, adotaram o idiomatismo do violino rústico dos ciganos locais em suas composições (ROOT, 2017).

Os duos e duetos para violinos são uma formação que também vem sendo explorada por compositores brasileiros, embora muito menos conhecida. O compositor mineiro de modinhas Gabriel Fernandes da Trindade (c. 1790-1854), que atuou no Rio de Janeiro à época da corte de D. Pedro I, é apontado como o primeiro músico a compor para dois violinos, com seus *Três Duetos Concertantes* (s.d.) dedicados a seu mestre o violinista da Capela Real Francesco Ansaldi (CASTAGNA, 2011). No entanto, outro conjunto de obras escrito no Brasil em 1776, pelo maestro e compositor pernambucano Luís Álvares Pinto (1719-1789), o método *Músico e Moderno Sistema para Solfejar sem Confusão*, presta-se a diversas formações instrumentais, inclusive ao duo de violinos. Tratam-se de 26 lições escritas a duas vozes, sendo a tessitura de muitas delas adequadas à extensão dos violinos. Mais adiante, a música para dois violinos no Período Romântico Brasileiro é representada pelo compositor e violinista Leopoldo Miguez (1850-1902), com sua *Gavotta* (s.d.), composta em Roma durante uma de suas temporadas de estudos na Europa. Já no século XX, é significativo o número de peças brasileiras escritas para esta formação. Temos os exemplos

dos *Duetos Modais* de Ernest Mahle, os *8 Duetos* de Ernani Aguiar, Mario Ficarelli com seus *6 Duetos*, os *Três Duos* de Sérgio Nogueira, Fantasia de Felipe Maravalhas, Zoltan Paulinyi com *Sonatina* e *Hipnosés I e II*, Estercio Marquez Cunha e seu *Dueto nº 1*, e Fernando Mattos com seus *Lundus IV para dois violinos*, entre outros. Os duos e duetos escritos pelos artistas brasileiros citados compõem um variado leque de estilos e procedimentos técnicos que justificam plenamente um estudo que contemple este panorama.

Ainda quanto à relevância de projetos como este, Cavazzotti (2001) ressalta que, mesmo com o esforço já feito na catalogação e edição de obras musicais, poucos recitais de violino incluem em seus programas compositores brasileiros, situação esta que é agravada, segundo Harry Crow (apud FRANCO; LANDIN, 2006), pelo desconhecimento do repertório pelos intérpretes profissionais e pelas deficiências notadas nos programas das escolas de música:

Se por um lado, há falta de obras editadas e de materiais adequados para a execução, por outro – acreditando ser este o principal motivo que explique o entrave na hora de divulgar as obras –, há o desconhecimento por parte da maioria dos músicos do repertório do século XX, tanto brasileiro quanto estrangeiro, já que este não faz parte da educação musical no Brasil. (...) A maioria dos estudantes brasileiros vive em uma redoma acreditando que vai ser reconhecido se executarem obras barroco-clássico-românticas europeias, mentalidade amplamente propagada nas nossas escolas de música por professores mal preparados e totalmente desinformados. (p. 86)

Os programas de formação em violino nos conservatórios e universidades brasileiras baseiam-se em sua maioria em um repertório padrão de obras que pertence ao cânone da música europeia do chamado período tonal. Não obstante ter este período produzido um vasto e importante leque de criações, este repertório é muitas vezes limitado à transmissão, de uma geração para a outra, de algumas poucas dezenas de obras herdadas nos estudos realizados com seus respectivos mestres. No caso específico da criação dos compositores brasileiros, há ainda a restrição motivada pelo menor número de edições comparadas às de compositores europeus, mesmo a despeito das publicações mais recentes. A percepção neste cenário é a de que há uma difusão ainda mais limitada da criação local, sendo poucos os programas de recital de violino solo e de câmara que incluem peças brasileiras. Além disso, a não sistematização deste repertório para fins pedagógicos faz com que os professores responsáveis pelos cursos de música não sejam incentivados a incrementar os seus currículos com a incorporação de mais autores locais. Trata-se, portanto, de um campo de investigação com possibilidades de exploração inéditas em variadas frentes, a saber, a da musicologia histórica, a da pedagogia do instrumento e a das práticas de performance.

É deste modo que uma pesquisa musical enfocando um repertório local pouco executado nas salas de concerto e que propõe interfaces para as práticas de performance, ensino e formação de repertório, se justifica pela possibilidade da difusão da produção brasileira no âmbito da formação instrumental, geralmente baseada em compositores europeus, associando-se a mesma ao ensino/aprendizagem do instrumento através da prática conjunta.

Algumas das investigações em música realizadas nas duas últimas décadas demonstram o potencial a ser ainda explorado no tratamento sistematizado do repertório brasileiro para violino. É o caso da edição crítica da partitura e as gravações em Compact Disc da integral dos quartetos de cordas do compositor cearense Alberto Nepomuceno (1864-1920), pelos quartetos Aureus e Carlos Gomes (ROCHA, 2001), além da música para violino solo do paraense Mauro Salles (PAULINYI, 2012). Também a obra do violinista e compositor mineiro Flausino Vale (1894-1954), inventariada e editada por Fresca (2010) e gravada por Claudio Cruz (2011), assim como os trabalhos de Rodrigues (2002), sobre a obra para violino e piano do paulista Francisco Mignone (1897-1986),

com a gravação em CD dos músicos Paulo Bosísio e Lílían Barreto (2006), bem como a análise das sonatas para violino e piano do amazonense Claudio Santoro (1919-1989) realizada por Silva (2005).

Esta é uma pesquisa em andamento, com a duração prevista de um ano, que tem como metodologia o levantamento e a catalogação de partituras (incluindo edições impressas e manuscritos), além da achega de registros sonoros como fonogramas, web vídeos, arquivos midi e outros. A bibliografia e a documentação levantadas representarão a primeira etapa dos trabalhos, orientando a seleção e a organização das obras musicais segundo critérios como cronologia e complexidade técnica, além de suas características formais e estilísticas. Em seguida, serão definidos os tipos de análise ou tratamento a serem dados à documentação reunida (se edições, transcrições, análises musicais ou se apenas a preparação das peças para a performance). A partir desta organização do material multimídia e dos dados coletados, os resultados deverão ser apresentados através de comunicações em eventos científicos, no formato de posters e artigos, além da seleção de um repertório a ser apresentado ao público na forma de recitais.

O duos e duetos brasileiros para violinos são o objeto da presente pesquisa, inscrita no programa de Iniciação Científica PIBIC, oferecido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade Federal de Goiás - UFG, através do edital PRPI no 01/2017. O período de vigência é de um ano, a ser desenvolvido de 01 de agosto de 2017 a 31 de julho de 2018. Tem como objetivos a análise e a sistematização deste repertório musical nos parâmetros da musicologia histórica e das práticas de performance por ela orientadas (BUTT, 2002), com vistas à sua aplicação nos atuais programas de ensino do violino e sua difusão junto ao público em geral.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Heitor Correia de. *150 anos de música no Brasil (1800-1950)*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

BUTT, John. *Playing with history: the historical approach to musical performance*. Cambridge University Press, 2002.

CASTAGNA, Paulo Augusto; HAZAN, Marcelo Campos; ROCHA, Anderson (Ed.). Gabriel Fernandes da Trindade: obra completa. *Partituras*, v. 1. Belo Horizonte: SECULT MG / Instituto Sergio Magnani, 2011.

CAVAZZOTTI, André. Panorama das sonatas brasileiras para violino. *Revista Música Hogie*, Goiânia, v. 1, Dez 2001, p. 30-36.

DART, Thurston. *Interpretação da música*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRESCA, Camila. *Uma extraordinária revelação de arte: Flausino Vale e o violino brasileiro*. São Paulo: Annablume, 2015.

FRANCO, Daniela Carrijo; LANDIM, Betiza Fernandes. Música brasileira erudita para flauta doce e piano: ampliação do repertório e organização de catálogo de obras. *Revista Música Hogie*, Goiânia, v. 6, n. 2, 2006, p. 85-94.

PAULINYI, Zoltan. Panorama da contribuição do Brasil em composições para violino, viola e viola pomposa. *Revista Música Hogie*, Goiânia, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/20187/12616>>. Consulta em: 12/04/2017.

ROCHA, Anderson. O Terceiro Dueto Concertante de Gabriel Fernandes da Trindade: subsídios para uma interpretação historicamente informada. In: *I Simpósio Nacional de Musicologia e III Encontro de Musicologia Histórica, 2011*, Pirenópolis - GO. I Simpósio Nacional de Musicologia e III Encontro de Musicologia Histórica: Anais. Goiânia - GO: EMAC/UFG, 2011. p. 131-137.

_____. Estércio Marquez Cunha: Dueto para violino n. 1. In: ALCÂNTARA JR., Othaniel; UNES, Wolney (Org.). *Música para violino: solo, duos e trio*. 1. ed. Goiânia: Elysium, 2015, v. 2, p. 49-51.

_____. *Os quartetos de cordas de Alberto Nepomuceno*. Dissertação (mestrado). São Paulo: ECA/USP, 2001.

RODRIGUES, Esdras. Francisco Mignone: experimentação nas três sonatas para violino e piano (1964-66). *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, v. 5/6, 2002, p. 81-89.

SILVA, Michelle Lauria. *As sonatas para violino e piano de Claudio Santoro: aspectos técnico-violinísticos e estilísticos*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ROOT, Deane. *Grove Music Online*. Oxford University Press, 2017. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/public/book/omo_gmo>. Consulta em: 12/04/2017.

An abstract black line drawing on a blue background. The drawing consists of various geometric and organic shapes, including rectangles, triangles, circles, and curved lines. Some areas are filled with cross-hatching or vertical lines. The overall style is sketchy and expressive.

Paineis

A CHARANGA DE SANTO AMARO DA PURIFICAÇÃO – MÚSICA, CULTURA E APRENDIZAGEM

Cristiano Pereira de Lira (UFBA)
d.lirasax@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa tem como objeto de estudo a atuação e transmissão das Charangas no município de Santo Amaro da Purificação (BA), assim como os processos e princípios de execução e performance musical, inerentes a uma música popular, preeminente de tradição oral. O objetivo principal é identificar e compreender o contexto sociocultural e histórico dos mestres e músicos das Charangas no município de Santo Amaro da Purificação, e investigar o processo de ensino-aprendizagem entre esses mestres e músicos em diferentes situações de atuação e vivência musical. A metodologia adotada, se caracteriza pela observação participante, apoiado por questionários semiestruturados e entrevistas registradas em vídeo e áudio. Os processos de ensino-aprendizagem acontecem através da educação não-formal, em lugares como praça públicas, quintais, ou antes de uma apresentação, a partir da percepção sensorial e aural, sem utilizar a escrita musical, além de incluir uma noção de performance corporal e espacial, organicamente absorvida.

Palavras-chave: Música de tradição oral; Ensino-Aprendizagem na Música popular; Charangas do Recôncavo.

INTRODUÇÃO

A música popular brasileira ao longo de muitas décadas tem se desdobrada em diferentes gêneros musicais ao exemplo do Frevo, Choro, Samba, Música Axé e as Marchas Carnavalescas, que requerem de estudos interdisciplinares no campo da etnomusicologia, performance, história e sócio-antropologia, mas também na área da educação musical que será o foco da presente pesquisa, com ênfase nas Marchas de Carnaval no Recôncavo baiano e seus processos de ensino-aprendizagem. As Marchas de Carnaval, também conhecidas como “marchinhas de carnaval” correspondem a um gênero de música popular brasileira bastante difundido nas décadas de 1920 a 1960, através de manifestações culturais de rua, principalmente durante o carnaval. Neste sentido o presente estudo busca apresentar uma pequena etnografia das marchinhas sendo tocadas pelas charangas no Recôncavo para compreender seu papel como espaço não-formal de ensino-aprendizagem musical.

Além das instituições escolares e universitárias públicas e privadas, existem no Brasil, uma quantidade inumerável de projetos comunitários, socioeducativas e socioculturais, que têm se dedicado nas últimas décadas com uma oferta crescente – entre muitas outras atividades pedagógicas, criativas e instrutivas – ao ensino da música, o que no consenso comum da pesquisa em educação musical tem sido identificado como espaços de educação não-formal e/ou informal. Na visão de Gohn (2013), por exemplo, a educação não-formal refere-se aos processos de ensino-aprendizagem extraescolares que ocorrem nos diversos contextos da vida sociocultural, na educação não escolar, ou seja, não institucionalizada. Na educação não-formal existe uma intencionalidade, ou seja, os indivíduos têm uma vontade, e buscam caminhos e procedimentos para tal realização (FERNANDES, 2013). A educação informal se caracteriza pela aprendizagem que realizamos por meio dos processos educativos em que supostamente não há planejamento, sistematização, que ocorre sem que nos demos conta, na vida cotidiana (GOHN, 2013).

Refletindo sobre as diversas modalidades de educação musical no Brasil, podemos observar que além da instituição escolar, historicamente os mais diversos espaços, associações e grupos culturais, considerados de educação não-formal e informal tem se dedicado cada vez mais ao ensino de música sob uma ótica diferenciada de processo educativo, a exemplo das Filarmônicas,

Fanfarras e Charangas, como também grupos e conjuntos musicais de igrejas, e diversos grupos religiosos e socioculturais.

Na Bahia, ainda existem 12 filarmônicas que foram fundadas no final do século XIX. Essas associações ocupam, nas cidades do interior, o papel de centros de atividades culturais (CAJAZEIRAS, 2004). O Recôncavo Baiano é a região, onde a diversidade das práticas musicais encontrou um solo fértil, inclusive para as filarmônicas, fanfarras e charangas, e isso vale até hoje para o estado da Bahia (DANTAS, 2015). As filarmônicas tiveram diversas finalidades quando começaram a surgir na Bahia, em meados do século XIX, dentre estas participar musicalmente de divertimentos públicos ou privados, solenidades cívicas ou religiosas e educar através da arte musical (SANTOS, 2009). As filarmônicas tinham grande relevância na vida cultural, social e política, representando instituições que, além da execução musical, representavam espaços de convivência social (CASAES, 2013).

No município de Santo Amaro da Purificação existem duas filarmônicas centenárias: A Sociedade Filarmônica Filhos de Apolo e a Sociedade Filarmônica Lira dos Artistas, ambas fundadas com o objetivo de promover a educação musical para os jovens da sociedade santamarense, ou seja, uma das principais finalidades destas agremiações é a educação musical, ou como foi registrado nos Estatutos da Sociedade Filarmônica Filhos de Apolo em 1908, no seu primeiro artigo “desenvolver o gosto pela música vocal e instrumental” (SANTOS, 2009), onde considera também aspectos econômicos e musicais atribuídos as principais Filarmônicas Apolo e Lira de Santo Amaro:

Além do ensino musical e das primeiras letras, a participação em diversas festividades, solenidades e demais eventos, foi uma função destas filarmônicas locais. Muitas destas ocasiões festivas eram fonte de receita destas agremiações musicais. [...] As estudiosas” filarmônicas apresentavam um diversificado repertório para as mais variadas ocasiões. Em festejos populares, apresentavam marchas e sambas. Executavam um repertório específico para cortejos fúnebres. Abrilhantavam” com dobrados os festejos cívicos. Havia ocasiões em que o repertório podia ser bastante diversificado, principalmente na ocasião de festas de largo, como as de homenagem à Padroeira da cidade, na qual as filarmônicas se apresentavam no seu lado profano e religioso. Assim, abrilhantar festividades foi uma “função” muito típica das filarmônicas. Mas, havia diversos objetivos implícitos nesta função. (SANTOS, 2009)

A história das filarmônicas em Santo Amaro está diretamente associada a trajetória musical dos charangueiros, portanto, convém conhecer melhor seus sócios amadores e músicos semiprofissionais. De acordo com os dados coletados ao longo dessa pesquisa, os músicos, na sua grande maioria, são negros de camadas populares que deram novos significados ao aprendizado musical obtido nas filarmônicas, a partir do momento que o utilizaram para outros fins, tocando em diversos grupos musicais, sobretudo carnavalescos (SANTOS, 2009). Uma vez que a maioria dos charangueiros de Santo Amaro fizeram ou fazem parte das filarmônicas locais, pode se conceber a importância sociocultural dessas instituições na história e na educação musical do município de Santo Amaro.

Cazaes (2013), destaca que as filarmônicas potencializavam o poder socializador exercido pela música, através da qual o sujeito internalizava o coletivo, de modo que através dessa socialização as ideias e os valores estabelecidos pelo coletivo passavam a constituir o sujeito que se sentia no exercício da sua cidadania. A partir disso é possível verificar aspectos importantes das filarmônicas enquanto espaço cultural e de educação. Souza (2013), descreve que a educação musical se constitui como um campo que precisa olhar melhor os termos “educação” e “cultura” como indissociáveis e interdependentes.

Almeida e Magalhães (2007) acrescentam que o processo de ensino-aprendizagem em comunidades sem escrita musical, a percepção ativa pelo ‘ver’ e ‘ouvir’ assumem uma perspectiva muito mais ampla que na escola que busca um caminho de educação musical formalizado mediante o ensino da leitura musical. O autor acrescenta que o interesse em estudar os processos de ensino-aprendizagem na música que ocorrem além dos muros das escolas (de música), se intensifica no Brasil a partir do interesse de pesquisadores pela música popular e diversas manifestações cênico-musicais de tradição oral, que aos poucos levou a uma valorização crescente das chamadas “comunidades culturais”.

Contudo surge a inquietação de pesquisadores que se sentem provocados a investigar e compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem entre músicos responsáveis por manifestações culturais desta natureza ao longo das gerações. Queiroz (2004) destaca que “é necessário pensar em uma Educação Musical que se concretize a partir de experiências reais, significativas e contextualizadas com a realidade e com os valores de cada cultura”. Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o contexto sociocultural e histórico da charanga no município de Santo Amaro Bahia, assim como, os processos de ensino-aprendizagem e os princípios de execução, performance e educação musical inerentes a uma música popular.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa de campo foi realizada no município de Santo Amaro da Purificação-Bahia no ano de 2015 para 2016 e pode ser considerada de natureza qualitativa e etnográfica. A pesquisa qualitativa permite a combinação de várias abordagens metodológicas com a intenção de se aproximar de várias maneiras ao universo a ser pesquisado. Em primeira instância obtêm-se novos conhecimentos, “partindo das experiências, percepções, visões e dos pensamentos, sentimentos de pessoas singulares” (DÖRING, 2016, p. 17). Trata-se de um estudo de caso que não tem sido muito comum na área de educação musical, segundo Candusso (2009), porque geralmente priorizam pesquisas voltadas para pessoas, grupos ou programas. Entre os muitos caminhos metodológicos das pesquisas qualitativas, destaca-se a ‘descrição densa’ (*Thick description*) que segundo Geertz (2008, p. 18), seria muito mais uma abordagem etnográfica reelaborada que investiga contextos e relações complexas em sociedades aparentemente estruturadas de forma mais simples, sem pressupor e aplicar um método antropológico específico. Uma das vantagens da ‘descrição densa’ se baseia na tentativa de contribuir para o estudo das culturas complexas de países ou regiões considerados não eurocêntricas, de forma dialógica e participativa, e ajuda a fornecer novos *insights* e conhecimentos sobre a convivência humana em geral (GEERTZ, 2008, p. 19). Um exemplo disso, é o presente estudo de caso realizado na cidade de Santo Amaro da Purificação, a partir da visão do próprio pesquisador, criando um diálogo fértil entre essa visão e experiência e os diferentes atores da cultura musical do mesmo município na perspectiva de educação musical desenvolvida durante anos entre os diferentes charangueiros.

Os dados desta pesquisa são oriundos de questionários semiestruturados e entrevistas com músicos e ex-músicos de charanga do município de Santo Amaro e foram registradas em aparelhos de gravação de vídeo e áudio. A abordagem do entrevistado se deu a partir dos contatos pré-estabelecidos entre o pesquisador e os mestres charangueiros, cujo critério foi a aceitação em participar da pesquisa como voluntário. Para a realização desta pesquisa foram entrevistados cinco músicos e ex-músicos de charanga no município de Santo Amaro Germano Santos (Paizinho Sax de Ouro), Miguel Lima, João Paim, Roque Araújo e Antenor Júnior.

PRESENÇA HISTÓRICA E SÓCIO CULTURAL DAS CHARANGAS EM SANTO AMARO

A charanga no Recôncavo configura como grupo de músicos de sopro e percussão de performance em movimento. Na sua formação básica é composta por trombone, trompete, sax alto, bombo e caixa podendo ter variações, ou seja, dois trompetes e um trombone bombo, caixa ou dois trombones e um trompete bombo e caixa. Durante um certo período a charanga no município de Santo Amaro tinha uma formação instrumental maior com clarinetas, tubas, sax barítono, sax tenor, requinta e até mesmo trompa (sax horn). A charanga na maioria das vezes é composta por músicos das filarmônicas, atualmente muitos músicos de fanfarra e das bandas marciais também participam das charangas, mas na sua grande maioria os músicos da charanga iniciaram com a música nas filarmônicas locais. Com relação à presença feminina ainda é muito rara nas charangas, eventualmente mais destacado nos instrumentos de percussão e saxofone, haja visto que nas filarmônicas a presença feminina não é muito marcante, embora crescente. O repertório tocado durante as charangas é composto de marchinhas de carnaval, entretanto, são tocados outros gêneros, como Afoxé, Samba, Frevo, Marcha Rancho, Samba Canção, Axé Music.

A partir da análise dos depoimentos, percebe-se entre outros a função socioeconômica de uma manifestação cultural como a charanga. O maior evento para a atuação das charangas em Santo Amaro, é a Lavagem da Purificação no mês de janeiro, no domingo que antecede a festa da padroeira, dia 2 de fevereiro. Neste dia, são reunidos cerca de 80 a 100 músicos para desfilar no cortejo com as baianas. Durante o cortejo e de acordo com Pedreira (1977, p. 261), as baianas de Santo Amaro desfilavam em seus trajes típicos, carregando na cabeça vasos de barro contendo água perfumada e ramos de flores, trazendo vassouras enfeitada. A saída da Charanga acontece às 10:00, mas o encontro dos charangueiros se dá a partir das 7:00 horas. A partir daí os músicos comem uma feijoada, tomam uma cerveja, conversam, começam a tocar livremente e confraternizam com os músicos locais e com os charangueiros vindos de outras cidades até o momento de iniciar a Lavagem da Purificação.

Uma vez que o processo de educação musical iniciado pelas filarmônicas culminou com a formação de músicos que utilizaram a música como um meio de libertação e subsistência, tocando em diversos eventos a exemplo dos eventos de rua, inclusive o carnaval e as charangas cuja presença maciça de seus integrantes foram oriundos das filarmônicas responsáveis pela sua iniciação musical. Outro fato relevante no contexto histórico cultural em Santo Amaro, é a tradição das famílias de músicos que geralmente passam a atividade musical de pai para filhos e suas gerações subseqüentes. Os próprios músicos de charanga relatam sua vivência em filarmônicas, como sendo influenciados pelos seus familiares.

Tenho avó, tio, primos, todos músicos, todos aprenderam a música em uma filarmônica, Filhos de Apolo daqui de Santo Amaro. É sobre uma cultura que a gente tinha na nossa infância e todo mundo tinha que entrar na aula de música. A gente tinha que entrar na aula de música mesmo que não tivesse um dom, que não tivesse vontade, os pais da gente, “dizia, você vai para o Apolo aprender a música”. Porque a família toda entrou no Apolo, Todo mundo, alguns ficam mas, todos da família entrou no Apolo para aprender a música; mas nem todos ficam, só fica é quem gosta. (ANTENOR JUNIOR)

A filarmônica a base de tudo, mas, no meu período de aprendizagem a situação era muito difícil os instrumentos eram de péssima qualidade e sucateados. Nesse período Santo Amaro passava dificuldade econômica em virtude da decadência das usinas de cana-de-açúcar e atingiu diretamente as filarmônicas. Hoje a mesma tem grandes patrimônios, com sede própria fruto de muitos abnegados que saíam com livro de ouro, bingo e rifas para construção desta sede que se tem hoje. (MIGUEL LIMA)

Na política as charangas também preenchem seu papel, como por exemplo nas eleições municipais em Santo Amaro: a *Charanga Maresia* tocava praticamente todos dias, garantindo uma remuneração constante. Tocar na *Charanga Maresia* virou então uma espécie de referência para os músicos de filarmônica, o que levou a uma seleção dos melhores músicos, que se viram desafiados a tocar todo tipo de gênero musical em voga: samba, afoxé, merengue, lambada, seresta, frevo, *axé music* e principalmente, as marchinhas de carnaval. Vale destacar a reflexão de Roque Araújo Machado sobre a importância das charangas ao longo dos tempos e sua importância no contexto histórico.

Falar de charanga, na verdade, eu acho que a gente tem que ser um pouco que delicado porque é classificar tempos diferenciados. Quer dizer, a gente logo no começo era um mito. Eu mesmo tinha alguns trombonistas que tocavam na charanga que eu me espelhava. Eu queria, na verdade, por ser novo, eu queria fazer parte daquele conjunto. E, assim, a gente era obrigado, no meu caso em particular, a estudar as músicas de charanga. Naquela ocasião, a gente pegava as músicas e assim ouvia e tinha aquela vontade de fazer parte, era uma coisa refinada, o músico que tocava em charanga era respeitado, o espaço era complicado. Então, a gente procurava estudar. Eu consegui. (ROQUE ARAÚJO MACHADO)

No contexto atual das Charangas em Santo Amaro pode-se perceber que os músicos não se encontram para ensaiar e constituem-se em grupos soltos de músicos. Cada músico possui repertório próprio, tocado livremente através do ouvir e tocar- tocar de ouvido, ou seja, uma forma de transmissão e aprendizado musical, bastante diferente do rigor metodológico de uma escola formal de música. Durante a apresentação da charanga, um músico ajuda o outro, cada músico toca uma parte da música para não cansar. Além disso, a grande maioria das vezes, as tonalidades são facilitadas para que todos possam participar, ou seja, se escolhe tonalidades que possam ser tocadas por todos os instrumentos de sopro, sem muito grau de dificuldade. Aos poucos e com as repetições ao longo de um trajeto, os músicos conseguem “pegar” a música, ou seja, internaliza as músicas ao vivo, decorando as passagens, melodias e momentos de improviso.

A charanga, como espaço de performance e evolução musical, constitui um espaço democrático, onde os músicos se enxergam de igual para igual, construindo uma relação democrática onde todos têm os mesmos valores, pois cada músico pode puxar sua música, do seu jeito e se tornar o maestro da vez. Em charangas muito numerosas, pode ser encontrado a figura do puxador: o músico responsável por organizar as introduções e iniciar as melodias, uma espécie de mestre da charanga. Entretanto, é um espaço democrático, onde os músicos podem puxar as músicas que melhor dominam e dessa forma se revezam ao longo do percurso. Em meu diálogo contínuo com os entrevistados, destaca-se a resposta de JOÃO PAIM sobre esta prática, porque considera que na verdade a figura do puxador não existe como liderança musical, pois, o mesmo puxa a música de forma aleatória e confortável sem preocupação com o grupo:

Eu acredito que isso é a deficiência do músico que se habituou a tocar naquela tonalidade. Então, quando ele ouve uma música, a música pode vir em dó sustenido, ele já toca ela em fá maior, em si bemol, porque já é habituado, o ouvido dele já se condicionou a tocar. Então, o que é que ele faz? Ele não vai se preocupar com tantos acidentes de tocar porque é o bacana que você ouça a música na voz original, que a pessoa vá e cante a música assim, ouça a música real. Já pensou aquele artista, você passa tocando a música daquele artista, o artista para assim no trio elétrico, a charanga tá ali, ele quer cantar a música num tom diferente? Você perde a oportunidade até de um artista cantar com você. (JOÃO PAIM)

Em contrapartida Paizinho Sax de Ouro (Germano Santos), considera que a presença do puxador e sua importância no aprendizado, é o de facilitar a tonalidade das músicas para os charangueiros nestes eventos.

Eu aprendi muito, muito mesmo com a charanga porque a facilidade de tonalidade, tá entendendo, que modéstia à parte, eu com tonalidade assim não me aperto. Não leio muito, mas o pouco que eu aprendi, não esqueci, certo? (PAIZINHO DO SAX DE OURO)

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE MÚSICOS DE CHARANGA

Com base nos dados coletados é possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem dos músicos charangueiros está diretamente relacionado ao seu aprendizado em filarmônica. Entretanto os aprendizados em filarmônicas e em charangas é bem diferente nas filarmônicas, porque continua sendo basicamente um ensino-aprendizagem de tradição oral:

Eu comecei a aprender a música com Seu Dois, um grande trombonista, era o maestro da filarmônica, um grande escritor, uma letra linda, olhava pra pessoa e falava: “você tem cara de trombone, aí você vai tocar trombone”. Aí, olhava para outro: “você tem cara de clarineta, você vai tocar clarineta”. A gente ficava dando as lições lá para leitura, aprendia teoria da música, da onde nasceu a música, o que significa a música. Depois a gente ia começar a ler, estudar. (ANTENOR JÚNIOR)

Agente tocava, como a gente não sabia a música, não tinha um ouvido bom, a gente ia acompanhar do jeito que dava. Ele não pagava nada a gente, saía tocando e a gente ficava do lado dele, ouvindo a música e soprando. Pra gente tirar música era o seguinte: a gente fazia, ouvia música, levava um sonzinho, a gente ficava ouvindo a música. Como a tonalidade real da música pra gente tocar na charanga era mais complicada, a gente ouvia, ouvia, ouvia a música, depois desligava o som e puxava uma tonalidade. (ANTENOR JÚNIOR)

Cazaes (2004), descreve o aprendizado por oralidade, como fato inerente, acontece de forma subjetiva quando um escuta e o outro aprende, ou quando se familiariza com o repertório. Dessa maneira pode ser considerado um aprendizado pela oralidade, sendo que o músico não tinha uma partitura para fazer um guia e tampouco tinha um professor que lhe facilitasse determinada melodia ou passagem. Então, observava a posição e a partir da imagem em associação a melodia que ressoava, o músico jovem começava a memorizar passagens melódicas e tirar as notas determinadas no seu instrumento, ou seja, uma forma de estudar, exercitar e memorizar as músicas na tradição oral que não deixa de ser uma metodologia válida e real.

Aprendi isso aí na rua. A filarmônica saía para fazer algumas tocatas assim, então, o professor mandava a gente tocar algumas músicas de carnaval. A coisa era assim sem partitura, sem nada. Então, aqueles mais velhos iam tocando aquelas marchinhas antigas, “Alalaô”, e a gente ia pegando de ouvido, né. Tocando na rua, andando e tocando. (Paizinho Sax de Ouro)

Os novos charangueiros se aproximam dos mais velhos, observam o posicionamento das mãos e dos dedos nos instrumentos, para ver de qual nota sai uma determinada melodia. Em seguida, o músico mais experiente sopra mais alto para ajudar os mais novos a se encontrar na sua execução musical, que corresponde ao que GOHN observa no campo social:

Um processo refletivo mencionado não é isolado, individual, ele dialoga com o campo social, a aprendizagem é gerada na interação entre valores próprios dos indivíduos com valores de outros presentes nos coletivos. A aprendizagem ocorre no plano das estruturas mentais, no intercruzamento entre as culturas vivenciadas, já existentes herdadas, e as culturas adquiridas pelo indivíduo na interação com o outro, no grupo, no coletivo. Neste processo a reelaboração e confrontações, entre o velho e o novo, resultando em ressignificações de conteúdo e na produção de novos saberes, quase um processo de autoaprendiza-

gem. Mas trata-se de uma construção coletiva porque a uma rede de informações que o aprendiz interliga segundo valores, opções culturais, visões de mundo; advindas do coletivo. O campo desse processo de aprendizagem é o da educação não-formal. (2013, p. 24-25)

As charangas se apresentam como manifestações de rua, porque não possuem um espaço próprio para ensaios, além de não executar a prática musical a partir da leitura de partituras, conforme vimos nos depoimentos dos charangueiros. De modo geral, como em outras culturas musicais de tradição oral, na Bahia na grande maioria de matriz afro-brasileira, o ensino de charanga no município de Santo Amaro está seguindo a velha metodologia da imitação, mimese e repetição. Neste caso, a figura do professor, pode ser um mestre, um músico mais velho e experiente faz e o aluno repete, busca imitar da forma mais semelhante possível. Para Prass:

O ensino e aprendizagem ocorrem basicamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A transmissão ocorre basicamente através de sons realizados por instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeia, ou ainda, na expressividade do olhar e dos gestos corporais, ensina-se e aprende música musicando. (PRASS, 2004, p. 91)

Portanto, o papel da educação não-formal realizada pelas charangas de Santo Amaro configuram-se em locais de ensino-aprendizagem através da oralidade afro-brasileira e da repetição daquilo que costuma de ser tocado, ouvido e encenado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é possível verificar a importância das charangas para o município de Santo Amaro da Purificação do ponto de vista social, cultural e econômico para músicos de ruas, ou seja, charangueiros. Verifica-se também a charanga como uma manifestação cultural forte e transmitida de gerações a gerações evidenciando o poder da tradição oral deste tipo de educação musical e sobretudo das seculares filarmônicas Apolo e Lira no município de Santo Amaro, Bahia. Compreender os processos do aprendizado musical na transmissão oral, possibilita que novas gerações possam agregar várias formas de ensino-aprendizagem musical e performático, que absorve as qualidades da transmissão oral, mas possa utilizar também a escrita musical, e as possibilidades das tecnologias digitais em textos, imagem, áudio e vídeo como ferramentas de troca de saberes. Contudo, busquei através desta pesquisa diminuir a distância entre os saberes acadêmicos e os populares através da pesquisa qualitativa e interdisciplinar, tecendo pontes entre os campos da educação musical, história oral e etnomusicologia. Considero importante de dar minha contribuição para a continuidade criativa e performática e valorização cultural das charangas enquanto pesquisador/participante ativo como músico e morador nativo, criando uma perspectiva dialógica entre campo de pesquisa e visão acadêmica, que me possibilita processar dados e memórias sobre práticas musicais que se mantém ao longo de séculos, sem serem reconhecidos como espaços de performance, criação e educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. L. S de.; MAGALHÃES, L. C. Educação Formal/ Não-formal/ Informal (a formação musical nos terreiros de Salvador). *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*, 2007.

ALMEIDA, J. R. M. de. *Tocando o Repertório Curricular: bandas de música e formação musical*. 2010, 147f. Dissertação (Mestrado). UFC-PPGEDB, Fortaleza 2010.

BARROS, V. C. de; SANTOS, I. M. dos. Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo. *Anais do VEPEAL*, Alagoas, 2010.

CANDUSSO, F. *Capoeira Angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-brasileiros*. 2009, 258f. Tese (Doutorado) UFBA-EMUS, Salvador, 2009.

CAJAZEIRAS, R. C. de S. *Educação Continuada à Distância para músicos de filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta*. 2004, 258f, Tese (Doutorado), UFBA-EMUS, Salvador, Bahia, 2004.

CAZAES, M. E. M. Cidade, Memória e Patrimônio Cultural: um estudo sobre a Filarmônica Minerva Cachoeirana da cidade de Cachoeira (1960-1980). *XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social*. Rio Grande do Norte, julho de 2013.

DÖRING, K. *Cantador de chula: o samba antigo do recôncavo baiano*. 1. ed. Salvador, Editora Pinaúna, 2016.

FERNANDES, R. S. A Música Acontecendo pela Educação Informal e Não Formal: como se vai aprendendo a escuta da música e a fazer música. IN: SOUZA, E. C. de. *De Experiências e Aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular*. EdUFScar, São Carlos, 2013.

DANTAS, F. M. *Composição para Banda Filarmônica: atitudes inovadoras*. 2015, 276f. Tese (Doutorado). UFBA-EMUS, Salvador, Bahia, 2015.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GOHN, M. da G. Educação Não formal e Aprendizagens. IN: SOUZA, E. C. de. *De Experiências e Aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular*. EdUFScar, São Carlos, 2013.

PEDREIRA, P. T. *Memória Histórico-Geográfica de Santo Amaro*. Senado Federal: Brasília, 1977.

PRASS, L. *Saberes Musicais de uma Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, L. R. S. Transmissão Musical Informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem da música. *XIII Encontro Anual da ABEM*, Rio de Janeiro, Brasil, 2004.

SANTOS, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, 2005.

SANTOS, A. de R. S. C. dos. *Música nos Coretos; Ruídos nos Palacetes: o cotidiano das filarmônicas de Santo Amaro da Purificação - BA (1898-1932)*. 2009, 69f. Monografia (Graduação). UEFS-DCH, Feira de Santana 2009.

SCHIPPERS, H. *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press, 2010.

SMALL, C. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 2011.

SOUZA, E. C. de. Educação e Contextos: um olhar para a experiência na formação do músico-educador. IN: SOUZA, E. C. de. *De Experiências e Aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular*. São Carlos: EdUFScar, 2013.

TINHORÃO, J. R. *História Social da Música Popular Brasileira*. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2010.

DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE VIOLÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: INDAGAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DO SAMBA DE RODA DO RECÔNCAVO BAIANO

Luan Sodré de Souza (UFBA)
violuan@hotmail.com

Resumo: Nos últimos anos, a educação musical no Brasil vem trilhando um caminho de crescente expansão no que diz respeito a concepções, campos de atuação, metodologias, formação, reconhecimento da área, bem como, também têm ganhado espaço no campo legal, que é possível notar por meio da legislação e das políticas públicas que tangenciam a área. Aliado a esse notório crescimento, as possibilidades pedagógicas têm-se ampliado, abrindo o campo conceitual, teórico e metodológico, dando margem para que os educadores musicais possam compor as suas práticas a partir de um leque extenso de possibilidades e de diferentes epistemologias. Neste texto, pretendo problematizar e apresentar algumas perspectivas para o ensino de violão no curso superior de música, principalmente quando voltado aos estudantes dos cursos de formação de professores de música. A partir de um olhar mais atento para as Epistemologias do Sul (SOUSA; MENESES, 2009), e da perspectiva do giro decolonial, embasado pelas ideias de Dussel, Quijano, Mignolo, centralizando a discussão no pensamento de fronteira, defendido por Grosfoguel (2009), pretendo discutir caminhos de visibilização de saberes e fazeres que são colocados em posição subalterna por conta de uma estrutura colonial que impera na nossa sociedade, a colonialidade. Partirei do ensino de violão nos cursos superiores de música, seguindo para debater a decolonialidade e o pensamento de fronteira, situarei o samba de roda do recôncavo baiano neste contexto, e finalizarei com alguma reflexões teórico-práticas e indagações epistemológicas.

ENSINO DE VIOLÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA

O ensino de violão, enquanto componente curricular, está presente, de alguma forma, em grande parte dos cursos superiores de música no Brasil. Há pelo menos duas possibilidades que são mais comuns: componentes ligados a cursos de bacharelado no instrumento, onde o ensino do violão torna-se o foco principal do curso; e componentes no qual o ensino de violão têm o objetivo, além da aprendizagem do instrumento, de contribuir ou dar suporte para outras atividades dos cursos. Este último, integra as matrizes curriculares de cursos de licenciatura, de composição, entre outras formações. Em ambas as possibilidades existe uma variedade de caminhos metodológicos para conduzir as turmas, assim como diferentes modalidade de aulas, que podem ser individuais ou coletivas.

O ensino do violão nas universidades brasileiras tem grande influência da música ocidental europeia de concerto. O que se coloca em discussão neste texto não é a importância da música europeia para o ensino de violão, e sim, sua hegemonia epistêmica no contexto acadêmico. No Brasil, temos influências de diversas outras matrizes musicais, como a africana e a indígena que são colocadas em posição de subalternidade. Nesse sentido, a referência do violão europeu de concerto reproduz uma estrutura de colonialidade frente as nossas outras referências musicais. Esta estrutura está presente em grande parte dos cursos de música oferecido nas universidades brasileiras, o que contribui para o que Pereira (2014) chama de “habitus conservatorial”. Estes cursos, em sua maioria, tem pouco, ou nenhum diálogo com os saberes e fazeres ligados as múltiplas referências musicais que constituem a(s) música(s) brasileira(s).

Foge aos objetivos deste texto descrever a função do violão para cada curso, sendo assim, focarei a minha discussão na formação violonística integrante de cursos de formação de professores de música, mais especificamente aqueles que buscam formar profissionais para suprir a demanda das escolas de educação básica do país. Nestes casos, por ser um instrumento de fácil locomoção e de baixo custo, torna-se um dos mais utilizados por educadores musicais em sala

de aula, assumindo diversas funções a depender do interesse e da expertise do educador musical na execução do instrumento. Em outra via, o uso do violão na educação musical não está restrito apenas ao professor, ele também pode estar presente nas mãos dos alunos. Ou seja, o violão na educação musical pode ocupar diversos espaços a depender do contexto e dos objetivos traçados pelo professor. Assim, farei o exercício de olhar para o violão a partir destes dois interlocutores, o professor e o estudante.

O violão na mão do educador musical pode assumir, ao meu ver, duas funções principais: a primeira, enquanto ferramenta musical para dar suporte a determinadas atividades; a segunda, enquanto ferramenta de expressão musical. O violão, tanto na mão do professor quanto na mão dos alunos podem ocupar diversas funções, a questão é se a formação violonística dos educadores musicais tem considerado essa multiplicidade de possibilidades que este instrumento ocupa na educação musical. Sabemos que a formação acadêmica não pode dar conta da totalidade da formação docente. Como defendido por Maurice Tardif (2010), os saberes docentes são oriundos de quatro fontes: os saberes acadêmicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Foge ao escopo deste texto descrever cada fonte de saber defendida por Tardif, no entanto, fica claro que a formação acadêmica não é a única responsável pela formação violonística do professor para utilizar o violão em sua sala de aula. Por outro lado, tendo em vista as necessidades do educador musical, é possível que o currículo das disciplinas de violão voltadas para os educadores musicais em formação, contemplem, mesmo que de maneira introdutória, as diferentes facetas deste instrumento. É fundamental entender que o uso do violão na educação musical têm um caráter específico e que a formação oferecida nos bacharelados que têm o objetivo de formar violonistas para executar a música de concerto, não contempla a necessidade do educador musical em sala de aula.

É importante que a formação violonística caminhe de forma integrada a formação teórico-metodológica dos educadores musicais, absorvendo os conteúdos e as discussões ligadas a formação musical que se almeja na educação básica. Por exemplo, com a implementação das Lei 10.639/03 e 11.645/08 reforçou o movimento de discussão sobre a necessidade de preparar os licenciandos em música para trabalhar com os conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena em suas aulas de música e as disciplina de violão pode ser um dos ambientes para trabalhar tais conteúdos de forma prática. Almeida (2009), defende a ecologia dos saberes na formação do educador musical, que parte do princípio de considerar a diversidade de saberes na formação dos educadores. Com base nessa discussão, instaura-se a necessidade de pensar caminhos para a formação do educador musical e, no caso da formação musical, o desafio passa a ser o de encontrar maneiras de contemplar a multiplicidade conceitual e prática que se configura a música brasileira, com suas matrizes, vertentes e tradições.

DECOLONIALIDADE

Neste contexto, uma perspectiva teórica que começa a ser discutida na área é a dos chamados autores decoloniais. Defendida, por um grupo de pesquisadores latino-americanos, dentre eles, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Anibal Quijano, que vêm difundindo e defendendo às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pelo sistema-mundo patriarcal/ capitalista/ colonial/ moderno europeu. Esta perspectiva representa uma tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de

perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. O termo *decoloniais*, é uma expressão dada para representar as ideias de um conjunto de autores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC). (OLIVEIRA, 2017). Nessa perspectiva o termo colonialidade significa,

apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”. (idem). (OLIVEIRA, 2017, p. 2)

Dentre as discussões que eles introduzem está o pensamento de fronteira, que é uma tentativa de interação com a modernidade colonial a partir da perspectiva dos sujeitos subalternizados. Ao contrário de uma negação das contribuições do sistema-mundo europeu, e no caso da discussão deste trabalho, da música europeia de concerto, essa perspectiva propõe uma visibilização de epistemologias subalternizadas, como por exemplo, as referências musicais de matriz africana e indígenas, com o objetivo de criar um local de construção de conhecimentos de fronteira. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também o local onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternizados. O que estaria implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. Segundo Grosfoguel

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizado no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno a modernidade eurocêntrica. (GROSFOGUEL, 2009, p. 407)

Na educação musical esta perspectiva ganha espaço a partir de estudos que buscam uma maior visibilização de referências musicais ligadas às tradições brasileiras, ao mesmo tempo que entendem que estas músicas convivem e são reinventadas a partir do contato com outras, como por exemplo a música europeia. Os pesquisadores ligados a essa perspectiva estão interessados na construção do conhecimento oriundo deste lugar de fronteira, buscando a negação da hegemonia epistêmica de qualquer uma das referências fronteiriças.

No campo da música, sociedade e educação, Christopher Small (1996) tece algumas reflexões no que diz respeito a hegemonia do sistema mundo europeu sobre outras culturas subalternizadas. Em seu livro, ele traz como exemplo a relação que foi estabelecida entre a cultura europeia, algumas culturas de uma região da África e também com a cultura Balinesa, destacando algumas questões problemáticas que emergiram a partir da relação de colonialidade cultural. Em sua discussão, o autor toma como parâmetros a música, a sociedade e a educação como categorias de reflexão do encontro entre a cultura europeia e as culturas já citadas. Com base nesta discussão, acredito que os componentes curriculares ligados ao ensino de violão nos cursos de

formação de professores de música deveriam ocupar este espaço fronteiro, um espaço prático de construção do conhecimento musical a partir das diferentes referências que estruturam as músicas brasileiras, e que provavelmente estarão presentes nas práticas profissionais dos futuros educadores. Um espaço de construção prática de um conhecimento crítico, de reflexão epistemológica, e de ampliação das referências musicais. Visto a riqueza musical e de manifestações culturais que temos no Brasil, dificilmente uma disciplina daria conta de fazer um trabalho consistente considerando as diversas referências musicais. No entanto, acho possível um trabalho de problematização a partir do encontro de referências, aquela mais próxima do contexto no qual o processo educativo está sendo desenvolvido e aquela que já ocupa o espaço da academia, a fim de refletir, tomar como exemplo e construir conhecimentos de fronteira entre as referências escolhidas. Tenho me dedicado a fazer o exercício de pensar este espaço de fronteira entre o ensino de violão que têm sido disseminado na Universidade Federal da Bahia e os saberes e fazeres dos sambas de roda do recôncavo baiano, acreditando que existe um espaço de construção de conhecimento musical entre estas duas referências.

SAMBAS DE RODA DO RECÔNCAVO BAIANO

Os sambas de roda do Recôncavo Baiano constituem uma tradição musical e coreográfica brasileira, muito presente nas cidades que circundam a Baía de Todos-os-Santos, no estado da Bahia, região nordeste do Brasil. Como esta tradição está presente em várias cidades da macrorregião do recôncavo baiano, ela acaba ganhando características diferentes a depender da sua localidade, o que gera uma grande variedade de formas, ritualidades, ritmos, instrumentações, cantos, danças, criando variantes como Samba Chula, Samba Barravento, Samba corrido, Samba amarrado, Samba de viola, Samba de beira de praia¹. Em 2005, após grande engajamento oriundo de várias esferas, o samba de roda foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil e consequentemente proclamado pela UNESCO como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade.

A depender da variante em questão, suas regras podem ser rígidas, mas ao mesmo tempo convivem com o improviso e a liberdade dentro dos seus parâmetros. Os termos musicais utilizados são específicos, exigindo alguma aproximação para se inteirar de determinados conceitos. Não mudam apenas as terminologias, mas a maneira de entender a música. Quanto a instrumentação, embora exista respeito pela viola machete, que é característica do Recôncavo baiano, a depender da região a instrumentação varia bastante. A viola e o pandeiro são instrumentos bem presentes nas rodas. A referência de alturas, tradicionalmente é feita pelo toque das violas², embora, nos dias atuais, o cavaquinho, o violão e a guitarra também tenham ocupado este espaço. O canto, quase sempre conduzido por uma autoridade na tradição, reflete muito mais do que suas técnicas específicas e seus sistemas musicais peculiares, muitas vezes expressa a alegria, a dor, “lavagem de roupa suja”, a disputa e a convivência, as devoções, as recordações, as obrigações, a vida cotidiana de uma maneira geral. Quanto ao ritmo, é sempre estruturado a partir de uma clave rítmica que muda a depender da variação de samba de roda em questão. Essa clave está quase sempre mantida pelas palmas e todo os outros instrumentos, bem como o canto e a dança, dialogam com ela.

¹ Para mais informações sobre o Samba de roda do recôncavo baiano, ver: WADDEY (1980, 1981); SANDRONI (2005, 2006, 2007); SANDRONI & SANT'ANNA (2007); LIMA (2008); MENDES & JÚNIOR (2008); CARMO (2009); SANDRONI (2010); MESQUITA COSTA (2012); BARRETO, *et al* (2015); GRAEFF (2015); DORING (2005, 2013, 2015, 2016^a, 2016^b).

² Termo utilizado para nomear os acompanhamentos feitos pela viola.

Em muitas tradições brasileiras, a música torna-se parte da vida dos indivíduos, fazendo com que seja difícil delimitar o nível de envolvimento de cada um, e não é diferente com os sambas de roda. Embora o domínio acústico e visual, de certa forma, seja o primeiro a ser notado, me inclino a acreditar que essa dimensão é apenas a ponta de um *iceberg* que é muito maior e mais profundo. Os indícios para esta linha de pensamento é facilmente acessado a partir de uma conversa com um sambador ou uma sambadeira, da observação de uma roda de samba e da relação dos seus participantes com aquele ritual, da maneira como a tradição se entrelaça na vida de seus participantes, da representatividade e do valor atribuído ao samba por parte dos sambadores e sambadeiras.

REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS E INDAGAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Acredito que seria uma grande contribuição para formação musical acadêmica se pudéssemos ter contato com referências como esta, do samba de roda, de maneira mais consistente nos diversos cursos do Brasil. Ao mesmo tempo, considero que para se engajar neste tipo de empreitada não é necessário a negação ou exclusão de qualquer outro tipo de referência, pois assim, estaríamos apenas reforçando a estrutura colonial de poder, mudando o papel dos atores. Ao contrário disso, a perspectiva do giro decolonial combate qualquer tipo de exclusão que tenha o objetivo hegemonizar algum tipo de saber. Partindo dessa reflexão, busco discutir epistemologicamente uma proposta de ensino norteada por um pensamento crítico de fronteira situado entre aulas coletivas de violão na graduação em música em um componente curricular ligado ao ensino de violão para estudantes da licenciatura em música e os saberes e fazeres dos sambas do recôncavo baiano. Dentro desta perspectiva há uma série de questões que podem ser refletidas, criticadas e reelaboradas a partir do encontro destas duas referências epistemológicas.

Por exemplo, comumente falamos de contratempo e síncope na música brasileira, principalmente quando falamos do samba. Se tomarmos como referência a maneira como os sambadores elaboram esta questão, veremos que pensar em síncope seria um equívoco porque este conceito surge a partir do deslocamento do tempo forte de um compasso. No entanto, no samba de roda, não se pensa em compasso, e sim na clave. Esta clave, em sua essência, não teria tempo forte ou tempo fraco. Existe alguns acentos e ela pode ser começada em pontos diferentes da sua estrutura. Dessa forma, há outras maneiras de se pensar este fenômeno se analisarmos a partir do samba de roda. Sem dúvidas, podemos fazer uma analogia com os compassos e a síncope, mas entendo que precisamos entender como funciona o fenômeno musical no seu contexto para só depois olhá-lo a partir de uma outra referência.

Uma outra questão que poderia ser trazida para esta reflexão é que o samba de roda é uma música estruturada na corporalidade. As pessoas dançam o que estão ouvindo e tocam o que estão vendo ser dançado. Na roda, há uma interação constante entre o sambador³ e as sambadeiras, quem toca e quem dança. Assim, imagino que o aprendizado dessa música também precisa ser corporal. As pessoas precisam sentir no corpo aquilo que vão tocar. Entender como cada toque reflete no corpo e como o corpo reflete nos toques. De maneira nenhuma, descarto a escrita e a leitura dos ritmos, considerando o ambiente acadêmico, mas acredito na escrita e na leitura daquilo que o corpo já vivenciou, aprendeu, internalizou. Assim, a leitura passa a ser a reflexão e o reconhecimento daquilo que já está no corpo.

³ Este é o termo utilizado para os músicos que executam essa música. No entanto, o termo músico não seria apropriado porque a maioria deles também dançam e se autointitulam como sambadores.

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm contribuído para elucidar saberes que são referências importantes no ensino de música afro-brasileira. Pedro Abib (1997, 2005), reflete sobre a lógica diferenciada da cultura popular destacando a memória, a oralidade, a ritualidade, a temporalidade não-linear, e a roda. Candusso (2009), em sua tese sobre educação musical e capoeira angola, destaca alguns aspectos que ela chama de valores civilizatórios afro-brasileiros, são eles: circularidade, musicalidade, ludicidade, corporeidade, cooperativismo / comunitarismo, oralidade, ancestralidade, memória, religiosidade e energia vital (Axé). Guilherme Bertissolo (2013), em sua tese sobre composição e capoeira, reflete sobre as dinâmicas do compor entre música e movimento e destaca quatro aspectos: ciclicidade, incisividade, circularidade, surpreendibilidade. O trabalho destes autores apontam evidências de que existem aspectos importantes a serem levados em consideração no ensino de músicas afro-brasileiras enquanto elemento cultural. Aspectos que vão além de nota, ritmo, timbre, interpretação. Mas, elementos que estruturam toda uma forma de conceber a música. Os autores referidos trataram da capoeira, no entanto, alguns aspectos são similares em outras músicas de matriz afro-brasileira. Desta forma, acredito que um processo educativo que pretende trabalhar com elementos culturais afro-brasileiros, precisa levar em consideração os aspectos que estruturam aquela cultura, dando significados próprios a cada elemento.

Assumir uma postura decolonial no ensino coletivo de violão na graduação em música é empenhar-se em uma postura de reflexão e questionamento quanto as referências impostas e, ao mesmo tempo, entender a necessidade de diálogo e visibilização das referências subalternizadas. Aqui, busquei fazer o exercício de pensar este diálogo entre a referência da música ocidental europeia e os sambas de roda do recôncavo baiano, no entanto acredito que esse espaço de construção pode ser gestado a partir de múltiplos diálogos musicais por todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Campinas: CMU publicações. Salvador: EDUFBA, 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. “Decolonialidade e perspectiva negra”. Em *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1 Janeiro/Abril 2016. p. 15-24.

BERTISSOLO, Guilherme. *Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e Movimento*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. 2013. 395 p.

CANDUSSO, Flavia. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2009, 244 f.

CARMO, Raiana Alves Maciel Leal do. *A política de salvaguarda do patrimônio imaterial e os seus impactos no samba de roda do Recôncavo baiano*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2009.

DORING, Katharina. *A Cartilha do Samba Chula*. Salvador: Umbigada, 2016b.

_____. *Cantador de Chula: o samba antigo da Bahia*. Serie sons da Bahia. Salvador: Pinaúna Editora, 2016a.

_____. “Memórias Fractais do Samba de Roda: Patrimônio cênico-musical em voz, gesto, som e movimento.” Em *Transcultural Music Review*, 19, 2015, p. 1-26.

_____. “Samba de Roda: visibilidade, consumo cultural e estética musical”. Em *Pontos de Interrogação*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013, p. 147-174.

GRAEFF, Nina. *Os Ritmos da roda: Tradição e transformação no samba de roda*. Salvador: EDUFBA, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. 2009. p. 383-417.

LIMA, Cássio Leonardo Nobre de Souza. *Viola nos sambas do Recôncavo baiano*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2008.

MENDES, Roberto; JÚNIOR, Waldomiro. *Chula: Comportamento traduzido em canção*. Salvador: Fundação ADM, 2008.

MESQUITA COSTA, Alex Augusto. *Recôncavo Baiano: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2012. 337 fl.

MATOS, Robson Barreto. *Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística*. 2009. 248 p. Tese (Doutorado em música). Escola de Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *O que é uma educação decolonial?* Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL> Acessado em: 13 de fev. 2017.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. 2009.

SANDRONI, Carlos. Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade. Em *Revista Estudos Avançados*. n. 24, vol. 69, 2010. p. 373-388.

_____. Questões sobre o dossiê do samba de roda. Registro e Políticas de salvaguarda para as Culturas Populares, Rio de Janeiro, Iphan, “*Série Encontros e Estudos*”, n. 6, p. 45-53, 2005.

_____; PIRES, J. (Org.) *Samba de roda, patrimônio da humanidade*. (CD com livreto). Salvador: Amafro, 2006.

SANDRONI, C.; SANT'ANNA, M. (Org.) *Samba de roda no Recôncavo baiano*. Brasília: Iphan, 2007.

SMALL, Christopher. *Music, Society and Education*. Hanover: Wesleyan University Press. 1996.

SOUZA, L. S. *Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação*. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WADDEY, R. Viola de samba and samba de viola in the Recôncavo of Bahia (Brazil). *Latin-American Music Review*, v.1, n.2, p. 196-212, 1980.

_____. Viola de samba and samba de viola in the Recôncavo of Bahia (Brazil), Part II. *Latin-American Music Review*, v.2, n.2, p. 252-79, 1981.

_____. Viola de samba e samba de viola no Recôncavo baiano. In: SANDRONI, C.; SANT'ANNA, M. (Org.) *Samba de roda no Recôncavo baiano*. Brasília: Iphan, 2007.

ENSINO DE MÚSICA E SUAS CONEXÕES, CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER ATRAVÉS DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS

Valnei Souza Santos (UFBA)
valneisouza2002@hotmail.com

Flávia Candusso (UFBA)
flaviacandusso@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir o ensino de música na escola como ponto de partida para o desenvolvimento de projetos que dialoguem com outras linguagens artísticas e áreas do conhecimento, principalmente no que se refere as muitas possibilidades interdisciplinares e interculturais a serem realizadas na aproximação das duas leis: 10.639/2003 e 11.769/2008. Quando compreendemos o contexto histórico, geográfico, social e cultural percebemos a densidade de elementos presentes na música de um local. Assim nos deparamos com um vasto campo de possibilidades, sendo necessário criar um olhar multifacetado, atentando para os novos caminhos metodológicos, repertórios e conteúdos a seguir. Para exemplificar, trago o debate desenvolvido ao longo do meu mestrado em educação musical que trata da minha experiência com as músicas dos blocos afro em sala de aula. Autores como FAZENDA, BLACKING, KATER, PENNA entre outros, estarão fundamentando este trabalho, assim como leituras complementares que tratam das relações étnico-raciais e das músicas e culturas afro-brasileiras.

Palavras-chave: Educação musical; Interdisciplinaridade; música afrobrasileira; Lei nº 10.639/2003..

INTRODUÇÃO

A construção do diálogo interdisciplinar¹ perpassa pela necessidade da ampliação da base em que estrutura-se determinado conhecimento, ao imaginar os diversos caminhos possíveis de serem seguidos, compreendemos que o ponto de chegada pode ser alcançado por caminhos bem distintos. Ao apontar os caminhos para o levantamento do conhecimento, é preciso ficar claro que essas trajetórias necessitam de conexões que permitam um fluxo contínuo de informações que servirão de guia para o alcance de uma unidade. Pensando sobre conexões que, ao serem feitas, tornarão cada vez mais robusto o conhecimento adquirido, podemos iniciar uma reflexão sobre como a escola poderá beneficiar-se com a construção de uma diálogo interdisciplinar e como a educação musical poderá dialogar com outras linguagens e outros saberes.

Criar fios condutores que proporcionem uma comunicação informativa e formativa, tornam o processo de ensino aprendizagem mais amplo ao passo que esse diálogo abrange temáticas e conteúdos diversos, concebendo os processos históricos e culturais tornando mais dinâmico e inovador o ato de aprender. Desta forma, para que possamos compreender determinados fenômenos sob diferentes perspectivas, é importante que haja a utilização de saberes construídos através das conexões entre as disciplinas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Art. 8º, parágrafo I:

A Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (CEB/CNE,01/06/98)

¹ A interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração o mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. (Fazenda 2008 p. 18).

Praticar a interdisciplinaridade requer uma participação coletiva e uma interação complexa entre professor, aluno e entre todos os conteúdos e tarefas propostas e abordadas no contexto escolar. Com isso cabe ao professor intervir e provocar em seus alunos *insights*² que serão ponto de partida para decodificação de informações que muito provavelmente não seriam alcançadas espontaneamente. Para Gadotti (2003) “o professor é um mediador e não um transmissor do conhecimento diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação”, desta forma o aluno precisa ser o construtor do seu conhecimento a partir do que faz e do que vive, tornando concreto os saberes na medida em que é estimulado(a) a criar conexões entre a vivência e prática.

Para que o professor seja capaz de mediar o processo de aprendizagem dentro da perspectiva interdisciplinar, ele precisa desenvolver competências que possibilitem a conjugação de diferentes saberes disciplinares, analisando e detalhando os porquês que surgirão durante o processo de intermediação do saber. “A busca incessante do aperfeiçoamento, ou seja, da melhora da qualidade do que fazemos, tornou-se um imperativo de sobrevivência” (Costa, 2001), em concordância com a afirmação de Costa, salienta-se a necessidade da avaliação e ressignificação da sua prática docente, afim de tornar-se mais flexível e “intermulticultural” (Gadotti, 2003). Ao atentar-se sobre a heterogeneidade presente no contexto escolar, esse educador deve assumir o papel do orientador capaz de tratar de assuntos que vão muito além dos conteúdos propostos pelo currículo disciplinar. Esse debate se intensificou nos últimos anos com a necessidade de aprofundar e elaborar propostas teóricas e práticas para a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.769/2008 na possível e desejável convergência entre música, artes, culturas, diversidade e identidade cultural.

A LEI Nº 10.639/03, A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA

A Música representa uma necessidade de expressão estética individual e coletiva que acompanha a humanidade desde seus primórdios. Enquanto elaboração social e cultural aproxima as pessoas permitindo um diálogo direto entre elas, e é através dela que é possível conhecer, aprender e vivenciar novas culturas. A arte transforma e colabora com a percepção do mundo a partir de uma perspectiva diferente, ao ampliar as possibilidades de compreensão do universo cultural, enriquecendo a diversidade e pluralidade das manifestações culturais existentes nos espaços. A partir dessas afirmações podemos pensar de que forma o ensino das artes, mais especificamente da música, poderá contribuir com o processo de construção e desconstrução dos saberes do educando no âmbito de sua formação ética e cidadã, estimulando valores de respeitabilidade às especificidades culturais de outros povos, outras raças por meio de seu aprendizado, interferindo de forma positiva nas experiências de suas vivências e relações com a sociedade na qual está inserido. Como afirma Penna:

O ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe o acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe portanto, pensar a música na escola dentro de projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (2008, p. 25)

² Um *insight* é um acontecimento cognitivo que pode ser associado a vários fenômenos podendo ser sinônimo de *compreensão, conhecimento, intuição*. <http://www.significados.com.br/insight/>

O patrimônio cultural afro-brasileiro que encontra nas suas inúmeras criações musicais seu principal veículo comunicativo e afirmativo, teve como principal componente para a sua construção, o processo de invenção e reinvenção do legado de seus ancestrais africanos. O encontro das chamadas culturas negras no “novo Mundo” percorreu caminhos diversos trazendo respostas imprevisíveis. A mão negra modificou e recriou o mundo apresentado pelo colonizador branco, construindo – e não contribuindo – o que denominamos nos dias atuais por cultura afro-brasileira. A subjetividade dos saberes africanos, que direcionam e caracterizam principalmente a religiosidade desse povo, é um ingrediente notório e de grande relevância na construção do modo de viver afro-brasileiro. Segundo o antropólogo Souza,

O patrimônio cultural afro-brasileiro pode ser chamado também de elemento fundante da própria humanidade se assumir que o continente africano não somente nos legou as primeiras pessoas, mas também a medicina, a tecnologia, as universidades, filosofia, etc., diferentemente do que acostumamos a ouvir até certo tempo atrás. Essa é uma história que precisamos contar. (SOUZA, 2005, p. 48)

A grande diversidade cultural existente no Brasil nos garante muitas possibilidades ao depararmos com as mais variadas manifestações culturais e artísticas frutos do legado deixado pelos africanos e indígenas que viveram e contribuíram com a construção da cultura brasileira. “A contribuição dos negros para a música das Américas é quase imensurável. Por onde passaram transmutaram as práticas, o pensar e o sentir dos povos, transmitindo inebriante vibração e vivência dinamogênica do ritmo que nos arrasta e envolve” consta na apresentação do livro “Música africana na sala de aula” (SODRÉ, 2010, p. 8). Para ilustrar esse legado cultural deixado pelos africanos podemos usar o samba de roda, que simboliza um dos tantos exemplos do patrimônio cultural brasileiro, que provavelmente surgiu a partir da base rítmica do Maseмба, dança de umbigada angolana (LODY, 2006 p. 44), como também a grande diversidade rítmica e melódica a partir do vasto repertório dos Blocos Afros que contribuíram com o surgimento de muitos estilos musicais afropopulares. Os Blocos Afro representam um legado muito relevante para a cultura soteropolitana, pois a partir de 1975, começaram a afirmar que o negro era belo, inteligente e consciente, fato este que ao longo de três décadas estimulou mudanças de comportamento importantes para a população negra (ARAÚJO, 2002). Eles tiveram e têm ainda um papel muito importante na exaltação da influência africana e a valorização da beleza negra (veja a eleição da “Deusa do Ébano”).

OS BLOCOS AFRO NA SALA DE AULA

Ao longo do ano letivo de 2014 realizei o projeto “Que bloco é esse?” em uma escola de ensino fundamental I da rede particular localizada na região do Itaipara, bairro de classe alta, com um alunado majoritariamente formado pelo segmento racial branco e de alto poder aquisitivo. Durante a execução do projeto, as crianças das turmas do 1º, 2º e 3º ano tiveram contato com a musicalidade de alguns blocos afro como: Ilê Aiyê, Olodum, Muzenza, Ôkambi, Malê Debalê, Cortejo Afro e Os Negões. As atividades foram realizadas através de discussões a partir da apreciação musical, exibição de vídeos, execução instrumental do ritmo samba reggae e da execução de canções. A prática musical permitiu a construção de uma relação mais próxima com a música negra feita na Bahia. A partir dessa vivência as crianças que não tinham contato direto com esse movimento musical e cultural, passaram a conhecer e valorizar a musicalidade

desses blocos, percebendo a sua importância para a cultura baiana. Durante o período de realização do projeto, surgiram alguns obstáculos sendo necessário criar estratégias para superá-los. Inicialmente a grande dificuldade foi conseguir os materiais necessários, ou seja 20 baldes, que só foram adquiridos na semana anterior à culminância do projeto, ou seja, 10 meses após minha solicitação.

O trabalho foi realizado durante a rotina das aulas e as crianças acabaram se envolvendo cada vez mais, fazendo com que o projeto crescesse ao ponto de não caber mais na sala. Desta forma, continuamos nossas atividades nos corredores da escola. As músicas que eram cantadas durante as aulas começaram a ecoar contagiando toda a comunidade escolar. Muitas professoras ficaram surpresas com o movimento, algumas chegaram a achar que eu estava desafiando a direção da escola, já que nunca houve um movimento como esse antes. Cada vez que eu ouvia palavras de apoio e percebia a identificação e o desejo de algumas professoras em participar do movimento, ficava cada vez mais convicto de que a minha “transgressão” estava sendo necessária e positiva. O envolvimento das crianças com a música dos blocos afro foi tão intenso que impossibilitou qualquer tentativa de embargo da direção. O desejo de concluir ou de chegar à culminância do projeto já não era apenas meu, e sim nosso. Esse processo trouxe como contribuição para os envolvidos (alunos, professores e toda a comunidade escolar) a percepção de outros padrões estéticos e reflexões sobre a própria identidade. Através de questionamentos e afirmações das crianças como: “Professor qual é a minha cor?”, “Meu bisavô era negro!”, “Eu sou misto!”, “Ela é tão linda! [deusa do ébano]”, “Professor onde eu posso fazer aulas de balé afro?” foi possível perceber quanto a experiência mexeu com elas, despertando uma curiosidade em relação à sua origem e pertencimento ao universo exposto. O retorno obtido foi muito além do esperado: ver o entusiasmo das crianças ao tocarem os tambores, cantando com toda empolgação as canções e gritando o refrão “Que bloco é esse? Eu quero saber, é o mundo negro que viemos mostrar pra você”, assim como também ver o envolvimento de toda comunidade escolar ao assistirem a culminância do projeto no pátio da escola cantando e dançando, especialmente os funcionários do apoio, em sua maioria negra, que expressavam em seu semblante um ar de contentamento, sentindo-se finalmente representados, foi algo impar.

AS AULAS DE MÚSICA PODEM SER UM PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL?

A relação entre as disciplinas, a construção de objetivos pedagógicos articulados entre si e sem que haja uma relação de hierarquia entre elas é necessária, sendo importante compreender a singularidade e especificidades de cada disciplina, para que essas relações disciplinares sejam bem conduzidas. Entretanto, como ação inicial de uma prática interdisciplinar, pode-se eleger uma matéria matriz, ou seja a matéria/disciplina que servirá de referência ou ponto de partida para o desenvolvimento de conteúdos relacionados com o tema proposto. Debruçando sobre os blocos afros da Bahia, tendo como perspectiva alguns aspectos musicais e extras musicais possíveis de serem explorados, podemos apresentar de que forma determinados conteúdos específicos poderão ser desenvolvidos. Muitos elementos musicais presentes nos Blocos Afros são trabalhados em prática e teoria, mediante a vivência e análise musical. Em seguida, analisaremos como os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e históricos poderão tornar-se conteúdos possíveis de serem estudados.

Para o desenvolvimento da percepção auditiva e da capacidade de identificação dos mais variados sons e timbres, podemos desenvolver atividades que tenham como propósito a exploração de sons presentes na manifestação musical dos Blocos Afro. A apreciação musical contribui para o desenvolvimento da escuta consciente, ou seja, escuta ativa que os torna sensível para os acontecimentos presentes no evento musical. Essa escuta requer uma percepção capaz de discernir as nuances presentes nas músicas ouvidas e praticadas: a identificação de elementos sonoros como timbre, intensidade, altura, forma, estilo vocal e conteúdo do texto etc. Conforme Brito (2003, p. 188) ao citar Akoschky (2002);

Escutar implica perceber diferentes aspectos, sendo que a percepção não se comporta sempre do mesmo modo. Há diferentes maneiras de perceber o mesmo fenômeno, dependendo de cada sujeito, de seu interesse, de sua experiência e seus conhecimentos prévios; as características particulares do objeto a ser percebido também serão muito importantes, e, além do mais, serão determinantes a situação e o contexto em que o ato perceptivo venha ocorrer. (J. AKOSCHKY, 2000, p. 202, *apud* BRITO, 2003 p. 188)

O processo da apreciação musical deve fortalecer a escuta, evidenciando as propriedades sonoras na medida em que se escuta, identifica e explora os sons de instrumentos musicais utilizados nos Blocos Afro e posteriormente classificá-los de acordo com suas características sonoras. Como afirma Penna:

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (2008, p. 31)

O ato de apreciar pode ir muito além de uma simples escuta, ouvir e identificar elementos sonoros é uma ação complexa que exige do ouvinte habilidades que só serão adquiridas mediante uma rotina de práticas apreciativas, onde a escuta deverá ser direcionada. Assim como os timbres a percepção e identificação da altura e a decodificação de sons graves, médios e agudos podem ser desenvolvidos seguido os mesmos processos para a construção de uma escuta ativa.

A música em quanto acontecimento social, é uma presença em todas as culturas, isto é, uma das manifestações da arte com maior representatividade quando nos deparamos com as manifestações culturais de uma determinada comunidade, cidade, estado ou país. Kater afirma que:

Não há comemoração ou evento significativo na vida individual ou social de qualquer povo do qual a música não tome parte de maneira relevante, instaurando um espaço de integração e transcendência não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra. (2012, p. 42)

Ao compreender a música como arte presente, sendo ela uma representação da unificação de um serie de elementos como saberes, costumes, hábitos, histórias, acontecimentos sociais e culturais podemos considerá-la como fonte profunda de produção de conhecimento, sejam eles musical ou extramusical. Com base nessa ampla gama de possibilidades pretendo exemplificar de forma sucinta algumas possibilidades de exploração de um tema inicialmente trabalhado nas aulas de música. A título de ilustração continuarei utilizando o tema proposto anteriormente apontando algumas possibilidades de exploração.

Para apresentar a primeira possibilidade iniciarei apresentando um questionamento levantado por Blacking em seu artigo *Música, cultura e experiência*: “Como as pessoas fazem as conexões entre a música e outras experiências?” (Blacking, 2007). Refletindo sobre o questiona-

mento levantado penso que essas conexões podem ser realizadas de diversas maneiras. Quando Blacking afirma que a “o fazer musical é um tipo de ação social”, entendemos que ela pode gerar como consequência outros tipos de ações sociais, apresentam-se possibilidades de um estudo que nos permite conceber a ideia de que a música pode ser muito mais que um simples reflexo da cultura, sendo também um elemento gerador e colaborador de um sistema cultural. Em concordância com o autor toda atividade musical pode relacionar-se com fatos históricos e aspectos geográficos.

Através do estudo do contexto histórico, político e sociocultural em que os Blocos Afros surgiram, podemos inicialmente estudar fatos históricos ligados a cultura da diáspora africana e seus ancestrais na cidade de Salvador e região, bem como os séculos de escravidão sofrida pelos africanos e seus descendentes, os acontecimentos pós-abolição, políticos e econômicos. Geograficamente é possível estudar a região e as condições econômicas difíceis na crescente urbanidade para as comunidades negras, que se expressam nas mais diversas profissões geralmente mal-pagos e sem estabilidade social. Possibilitando desta forma contemplar o ensino da cultura afro-brasileira proposta pela Lei 10.639/03.

Uma outra abordagem interdisciplinar entre a educação musical e outras linguagens, se apresenta pela língua portuguesa e gramática. Pode-se inicialmente escolher uma canção do Ile Aiye ou do Olodum que pode ser escolhida pelos alunos após um momento de apreciação, em seguida realizar a leitura do texto analisando alguns aspectos pré-estabelecidos pelo professor, bem como a produção de texto seguindo os padrões encontrados nas canções, trazendo a luz tópicos pedagógicos que precisam ser trabalhos abrindo espaços para a apreciação e discussão de músicas de múltiplos contextos históricos e socioculturais (DORING, 2017). O conteúdo dos textos das músicas dos Blocos Afros e a sua forma variam de acordo com cada Bloco, que desenvolveram suas particularidades expressivas na dança, nos ritmos e nas poesias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música e os projetos artísticos-pedagógicos postos em prática certamente poderão ser um ponto de partida para que haja uma ampliação do tema abordado, com isso, será possível contemplar outras disciplinas do currículo escolar, dando condições para criação de diálogos interdisciplinares, permitindo uma grande integração entre os saberes. Segundo Amato (2010) ao citar Snyders:

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (SNYDERS, 1992: 135 *apud* AMATO 2010 p. 43)

A interdisciplinaridade certamente fará com que a construção do saber seja mais plena e interessante, as conexões realizadas por essa prática farão com que o aprendizado seja cada vez mais consistente, principalmente quando se cria uma relação direta com o contexto sociocultural dos indivíduos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Interdisciplinaridade, musica e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. I, p. 30-47. Jun.2010.

ARAÚJO, Zulu. *A influência dos blocos afro na formulação e implementação das políticas de ações afirmativas na cidade de Salvador*. 2002.

Blacking, John. *Música, cultura e experiência*. Cadernos de Campo. São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

Bonato, Andréia. Barros, Carolina Ramos. Gemeli, Rafael Agnoletto. Lopes, Tatiana Bica. Frison Marli Dallagnol. *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX ANPED SUL seminário de pesquisa em educação, 2012.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 26 de junho 1998. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil propostas para a formação integral da criança*. São Paulo. Editora Peirópolis, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O professor como educador*. Salvador. Fundação Luiz Eduardo Magalhães. 2001.

DORING, Katharina: *Revista da FAEEDA- Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 26, n. 48, p 27-46, jan/abr.2017

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo. Feevale. 2003

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. In JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana Miritelo (Coord.). *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 42-45.

LODY, Raul Giovanni da Mota. *Atlas afro-brasileiro: cultura popular*. Salvador: Edição Maianga, 2006.

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

SODRÉ, Lilian Abreu. *Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

SOUZA, Vilson Caetano Jr. Patrimônio cultural afro-brasileiro. *Revista Palmares*, Brasília, ano 1, n. 2, dez 2005, p. 47-49.

MUSICALIZAÇÃO PARA ADULTOS: IMPROVISAÇÃO MUSICAL E RITMOS AFRICANOS NO DJEMBE

Astrid Evers (UFBA)
infanteye@gmail.com

Resumo: O presente artigo elabora considerações reflexivas a respeito das possibilidades educativo-musicais e sócio-culturais do djembé. Neste estudo, buscou-se compreender qual seria o papel que o djembé poderia empenhar na musicalização de jovens e adultos. O objetivo desse artigo é demonstrar que uma musicalização com djembé abre um novo espaço de aprendizagem na educação musical, utilizando uma metodologia que conecta a compreensão da musicalidade africana com a improvisação musical. Um curso de djembé, executado na Casa da Música no bairro de Itapuã em Salvador foi o lugar e espaço da aplicação dessa atividade complementar de educação musical. Dessa forma aborda aspectos como as qualidades do djembé no ensino musical e a motivação dos participantes, ativando seu potencial criativo.

Palavras-chave: Djembé; Música africana; Musicalização; Percussão; Improvisação.

INTRODUÇÃO

O djembé é um tambor africano com um potencial imenso para a musicalização e o aprendizado musical de forma geral. Percebi que seria um desafio interessante de levar o trabalho com o djembe como processo e prática de ensino-aprendizagem para um grupo aberto, possivelmente composto de jovens e adultos. Na musicalização com o tambor djembé, destaca-se a percussão e improvisação musical como um caminho cativante para o aprendizado e a prática musical. Além disso, tocar djembé em um grupo oferece um grande prazer que tem como resultado o aumento da motivação para continuar estudar música na teoria e na prática. O curso de musicalização com djembe foi realizado na Casa da Música¹ em Itapuã e o grupo de participantes foi composto aos poucos com jovens e adultos da comunidade vizinha, um bairro de baixa e média renda. Desde o início, o curso tinha o objetivo de unir o aprendizado educativo-musical com os valores socioculturais, que buscam a integração das pessoas, além de conhecer novas formas de expressão individual e coletiva, estabelecer outras formas de lazer e respeitar as relações interpessoais. Além dos fundamentos que eu já trabalhava desde da minha profissão na Holanda, me deparei com o fato de que nos últimos anos haviam acontecido muitas mudanças interessantes no cenário cultural e educacional no Brasil. Entre elas, se destacam duas leis, que tem o potencial imenso para contribuir com a formação musical e cultural das crianças e dos jovens brasileiros, além de valorizar a riqueza e diversidade musical e cultural das matrizes africanas no Brasil. Uma das leis trata do ensino de música (Lei 11.769) que determina a obrigatoriedade da música na escola, e a outra lei determina como obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira, assim como a história africana, afro-brasileira e indígena (Lei 10.639/03). O projeto de musicalização com djembé contribui para a aplicação das duas leis, ajudando a combater o racismo e o preconceito contra culturas e músicas africanas. Tocando ritmos africanos no djembé, traz conhecimento e enriquece a valorização de alguns aspectos específicos das culturas africanas pouco conhecidas no Brasil de forma geral.

¹ A Casa de Música espaço cultural em Itapuã, Salvador.

MUSICALIZAÇÃO E IMPROVISAZÃO – CONCEITOS, ABRANGÊNCIA E VÍNCULOS

O conceito musicalização conhece varias definições. Huib Schippers, fundador da escola de música do mundo em Amsterdã, trabalhava nos conservatórios em Amsterdã e Roterdã e atualmente diretor do Conservatório em Queensland, Austrália, considera o processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto cultural: A aprendizagem seria influenciada pelas tradições e práticas musicais de cada cultura ou complexo cultural, por exemplo, pela posição e historia da arte na sociedade, pelos repertórios e suas metodologias específicas. Consequentemente um aluno aprenderia não somente as habilidades técnicas, repertórios e teoria e práticas em performance, como também a criatividade e expressão singular, baseadas nas convivências e nos valores socioculturais. A aquisição dessas habilidades poderia acontecer mediante aprendizagem auto-didática, pelo grupo homogêneo (*peer-learning*) ou aprendizagem mediante instrutores (professor, mestre, etc.), ou numa combinação dos três². Na musicalização em grupos, os participantes aprendem a base da música na prática vocal e/ou instrumental e seus conceitos elementares: percepção, expressão, improvisação, criatividade, performance, desenvolvendo suas habilidades e preferências. A musicalização realiza-se num contexto cultural que pode ser mais ou menos homogêneo ou heterogêneo, que vem sendo influenciado tanto pela ‘bagagem’ musical do professor, como dos alunos. O aspecto sociocultural se faz presente no processo de ensino-aprendizagem em grupo.

A musicalização é considerada como a primeira etapa na educação musical³, mas também há musicalização para estudantes de musica. A musicalização pode ser um processo de iniciação musical complexo e variado para todas as faixas etárias, quanto aos bebês tanto aos idosos. Maura Penna (1990) escreveu, que ‘a musicalização não é um processo dirigido exclusivamente ao público infantil, mas sim a qualquer faixa etária, embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica’. Cada faixa etária tem seu próprio estilo de aprender e o professor tem que usar o acolhimento e a metodologia que se ajuste à certa faixa etária. Andréa Cristina Cirino (2010) mostra que a musicalização para adultos ocorre por outros processos de aprendizagem. Os participantes maduros têm uma outra consciência, experiência, cognição e afetividade do que crianças. O gosto e os desejos das pessoas maduras são desenvolvidos, enquanto crianças ainda têm que descobri-los.

A improvisação musical e um termo e processo ainda mais complexo e multifacetado do que a musicalização. Já em 1983. Violeta Hemsy de Gainza dedicou um livro inteiro sobre o assunto, dizendo que ‘improvisar é brincar musicalmente’. Mas como funcionaria esta brincadeira? Seria a improvisação uma atividade submetida a um conjunto de regras específicas, tanto ao nível interpretativo como mesmo à real capacidade criativa do músico que a executa? Ou uma ‘apresentação em que o musico cria livremente à medida que a peça vai se desenvolvendo’⁴?

Reinhard Gagel dá mais um passo para frente. Em 2010, ele começou seu livro com a tese de que, “quem quer refletir sobre improvisação, tem que se realizar, tem que lidar com um acontecimento definido instável, cujo caráter é fugitivo, efêmero e único”⁵. Em cada improvisação nasce algo imprevisto. Aperfeiçoamento artesanal no instrumento anda juntos com um deixar sair de emoções na roda de improviso. A improvisação musical resulta da comunicação dos seres humanos agindo com a ação recíproca dos parâmetros do som. A improvisação conecta a ação de capacidade com a ação de existência e poderia resultar que o povo aprende lidar pessoalmente, satisfa-

² Schippers, 2010, p. 63.

³ Penna, 1990, p. 37.

⁴ Michaelis, 2016, aplicativo versão 3.0.1.

⁵ Gagel, 2010, p. 7 (tradução minha).

toriamamente e animadamente com as exigências do século vinte-e-um⁶. O bem-estar no momento, o caráter do músico e a sua capacidade no instrumento/voz são essenciais para a qualidade e o êxito da improvisação. O músico que está de bom humor e está consciente da sua capacidade, pouca ou muita, pode fazer uma improvisação maravilhosa. Em contraste com a música fixa, na improvisação a existência do músico tem mais influência do que a capacidade, mas um músico com muita capacidade musical pode se ajudar quando ele esteja de mal bem-estar durante a improvisação.

Durante a improvisação o músico toma, de forma 'consciente' e/ou 'inconsciente' uma decisão sobre sua participação na estrutura de relação, ou seja, ele começa a se entrosar ou desafiar a 'conversa' musical. Ele responde a um enunciado musical. Tocar, não tocar, acompanhar ou solar, depende da estrutura da improvisação quando o músico entra na improvisação e qual decisão ele toma. Gagel fala sobre o imprevisível na improvisação que daria espaço ao músico para ideias especiais, espontaneidade individual e criatividade e ao processo musical criador⁷. A interpretação da partitura só tem pequenas margens imprevisíveis. Uma partitura de desenhos daria mais espaço para o imprevisível. Pode haver um outro modelo no qual faltariam vários parâmetros musicais, normalmente definidos, eles então estariam imprevisíveis, como por exemplo quando o campo harmônico estaria definida, porém sem indicações sobre o desenvolvimento melódico. Em uma improvisação livre tem um espaço máximo sem estrutura definida, porque o(s) músico(s) a determinam durante a improvisação. Uma improvisação estruturada tem margens previstas e margens imprevisíveis: o previsto e o imprevisível são engrenados; há uma abundância de variações na relação do definido e do indefinido, que também é sujeita às memórias e práticas socioculturais: 'Improvisação é uma arte social'⁸.

A maioria das pessoas passou por uma musicalização mais sistematizada, e mesmo os que foram musicalizados enquanto crianças e jovens, passaram por um processo de aprendizado musical baseado na teoria e prática musical ocidental, a qual toma a partitura, sua leitura e interpretação como parâmetro principal. Este seria o conceito de musicalização mais rígido, conectado com aprendizagem de técnicas de instrumento e leitura da escrita musical, que representa a base da música erudita e um conceito de educação musical que segue essa lógica. A convicção de que, sem o domínio da leitura da partitura, a pessoa não poderia tocar música, tem raízes profundas. Na cultura e tradição musical europeia, o fazer musical era e ainda continua sendo na maioria das vezes, tocar e cantar, lendo a partitura.

As sociedades e culturas mudaram globalmente, assim como os hábitos de consumo musical também, os repertórios se ampliaram, mediante os meios de comunicação e as novas tecnologias, e conseqüentemente a musicalização, as práticas musicais e as metodologias e epistemologias da educação musical. No ensino musical são contemplados muitos gêneros musicais, as práticas e conjuntos musicais são diversificados e há vários caminhos didáticos para os processos de musicalização.

Há espaço para improvisação, mas infelizmente nem todos os professores têm condições para ensinar e acompanhar uma sessão de improvisação. Além disso, encontram-se nas instituições de música, atitudes e parâmetros muitas vezes engessados que não acompanham a criatividade musical das músicas populares brasileiras, assim como estruturas curriculares que não absorvem e refletem o desenvolvimento e o perfil sociocultural da sociedade brasileira contemporânea. O ser humano deve ser bastante flexível para se manter neste mundo com suas mudanças e transformações velozes. Neste sentido a criatividade deveria ser considerado um recurso importante. A improvisação musical precisa de flexibilidade e criatividade e também ensina um conceito de musicalização mais amplo do que o conceito ocidental tradicional. Tocando e improvisando a pessoa aprende 'sem se dar conta', um conceito de aprendizagem diferente.

⁶ Gagel, 2010, p. 197.

⁷ Gagel, 2010, p. 11.

⁸ Gagel, 2010, p. 185.

Uma musicalização com improvisação tem inúmeras vantagens: Ela treina a percepção ludicamente, promove tocar em conjunto, aumenta a consciência musical, estimula criatividade, imaginação e sensibilidade e ensina a lidar com situações imprevistas. A improvisação em conjunto provoca motivação de estudar no seu instrumento, de aprender as técnicas instrumentais e de botar a teoria musical em prática. O desafio consiste em conseguir desenvolver um dialogo musical e responder a seus colegas na roda de improvisação, de maneira satisfatória com o seu próprio instrumento. Gagel explica cada objetivo/direção de alvo: aprender música em time, estimular uma atitude experimental, lidar com o imprevisível, aumentar o próprio potencial, improvisar brincando em uma competência comunicativa e aprender juntos aprender de aprender. O professor é um acompanhador, porque ensina acompanhando o grupo de improviso, oferecendo exercícios apropriados para estimular a pratica de arte criador situável⁹.

Na educação musical, as atividades e intervenções musicais propostas pelo educador musical tem como foco a aprendizagem do próprio fazer musical, ou seja da musica como área de conhecimento, com seus conteúdos específicos, mas que desenvolvem também, além das habilidades técnicas, as ditas habilidades “extramusicais” que não são exclusivas ao contexto terapêutico e muitas vezes, entre os objetivos principais da educação musical. Justamente na cultura musical africana e da diáspora africana encontramos múltiplas qualidades, desde da coordenação rítmica e motora, até o treinamento contínuo da memorização e a capacidade de variação e invenção que transcendem o próprio fazer musical e são muitas vezes utilizadas nos demais contextos da vida, ou seja, no fundo, não ha essa separação entre “musical” e “extramusical”.

MUSICALIZAÇÃO COM DJEMBÉ – A MÚSICA AFRICANA E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

A musicalidade africana pode ser muito mais compreendida como uma arte universal, na qual a musica, a dança, gestos e o espetáculo são integrados em menor e maior escala de acordo com cada repertorio e ocasião. Com essa unidade de emoções, pensamentos e movimentos, tendem a se estimular mutuamente. A música pode ser considerado um elemento essencial nas culturas e filosofias estéticas dos diversos povos africanos. No sentido tradicional, as celebrações e praticas musicais acompanham uma pessoa a vida inteira e faz um papel com nascimento, puberdade, casamento e morte; com rituais para federações secretas, com caçadores e guerreiros; com festas de colheita; com rituais de circuncisão, fertilidade, cura, exorcismo e tal como o trabalho coletivo¹⁰. Em geral música vale como bem público, mas nem sempre a comunidade inteira pode fazê-la ou curti-la. Em muitas culturas africanas a fabricação de instrumentos e o recital instrumental ou vocal era permitido em castas determinadas. Com o povo mandinga alguém era nascido como musico, na casta de griot ou se tornava músico na casta de ferreiro ou caçador.

O ritmo é a alma nas músicas africanas¹¹, estruturadas em curtos, motivos rítmico-melódicos que se repetem e variam infinitamente. Os ritmos africanos têm uma cadência regular de base constante que os músicos a interiorizaram. A polirritmia está caracterizada pelos desdobramentos extremamente difíceis de ritmos e padrões métricos. Nos ritmos se combinam os dois tempos com os três tempos em um ou dois compassos. A justificação dessa organização rítmica multilinear se explica pela sesquiáltera. Geralmente os africanos sentem um compasso 4/4 enquanto eles tocam

⁹ Gagel, 2010, p. 196.

¹⁰ D’Amico, 1997, p. 40-42.

¹¹ D’Amico, 1997, p. 44.

tresquiáteras e sesquiáltera. Para os ouvidos europeu ocidental parece com um compasso 6/8. Com as dançarinas é visível que trata-se de compasso quaternário¹². A música africana é penetrada pela vitalidade rítmica tanto que o ritmo não se limita pela bateria. O repertório inteiro, vocal e instrumental é compreendido ritmicamente¹³. Os djembés em um ensemble são afinados. O djembé mais aguda dá para fazer solo, os outros tocam um acompanhamento, frequentemente com duas ou mais naipes. Com os três toques básicos, a saber o grave (o baixo tocado no meio do djembé), o tom (no bordo do djembé) e o agudo, se chama *slap* (tocado no bordo com dedos relaxados e abertos) e com os toques adicionais, a saber os toques silenciados, os ritmos no djembé soam como pequenas melodias. Com mais de 50 ritmos existe um repertório volumoso nas festas de família urbanas na Guiné e Mali¹⁴. Um ritmo sempre também é uma dança.

Na cultura ocidental o fazer musical tem sido principalmente, tocar lendo a partitura. Na cultura africana o fazer musical tem sido dançar, tocar e cantar tradições orais. A maneira como lidam com música é bem diferente. Raízes, tradições, concepção de música e observações da cultura ocidental versus a cultura africana:

Cultura ocidental europeu	Cultura africana
O professor ensina o aluno	O pai ensina o filho
Aprendizagem principalmente pela explicação. O aluno toca para o professor	Aprendizagem principalmente pela prática. O pai toca com o filho
Conteúdo: teoria musical, técnicas no instrumento, ler e tocar de partituras	Conteúdo: ouvir e repetir o que pai toca
O fazer musical é tocar lendo a partitura	O fazer musical é tocar, dançar, cantar, gestar sem partitura
Descontar para tocar um ritmo	Ouvir, sentir e tocar o ritmo
Ter que saber onde o 1 está para tocar e o beat	Se orientar no ritmo do baixo e nos outros naipes, no canto e dança para tocar
Divisão em compassos e semínimas	Não conhecem compassos e semínimas. Não precisam dessa orientação
Memória para ritmo é fraca	Memória para ritmo é bem desenvolvida
Treinado visualmente	Treinado auditivamente
A sociedade é orientada visualmente, os ouvidos são descuidados e não são promovidos	A sociedade é orientada auditivamente
Instrumento comprado ou alugado	Instrumento feito na família
Ensaio de orquestras, ensembles ou bandas antes de um concerto, uma apresentação ou som	Tocar diretamente em as festas com pai ou outros familiares
A profissão é transmitida pelas Universidades e conservatórios, para quem quer, têm talento e passa o exame para entrar a faculdade	A profissão era transmitida dos pais para os filhos
O aluno se prepara para a próxima aula	O filho músico toca muitas horas por dia em conjunto
Tradição escrita	Tradição oral

¹² Branscheid, 2000, p. 48.

¹³ D'Amico, 1997, p. 46.

¹⁴ Polak, 2014, p. 117.

Resultado: Na aprendizagem africana, o treinamento dos ouvidos, da memória musical, da consciência corporal e da movimentação têm um valor fundamental, diferente da aprendizagem tradicional ocidental.

No seu livro *Facing the music*, Schippers (2010) cita Flolu, professor de educação musical em Gana. Ele escreveu que na aprendizagem musical na África as características comuns escutar, observar e participar constituem as dimensões recíprocas no desenvolvimento do músico. A memória musical e as habilidades auditivas fazem parte na atitude do músico¹⁵. O aspecto essencial no fazer musical africano é a aproximação oral-aural e prática¹⁶. Por conseguinte na aprendizagem africana a memória musical e as habilidades auditivas têm um valor mais importante do que na aprendizagem principal da cultura ocidental. O conhecimento musical e o repertório são transmitidos oralmente. Na percussão africana não há partituras e não há uma descrição o que é justo ou errado. O mestre tem uma idéia clara o que é aceitável dentro da tradição. Ele compartilha a sua opinião com outros mestres e comunica a com seus estudantes¹⁷. A imitação é o mecanismo para desenvolver habilidades básicas no instrumento¹⁸. A aprendizagem musical é exercitar na prática. Uma aprendizagem musical é influenciada pela tradição cultural, pela posição da arte na sociedade e pela história de metodologias. A tradição musical determina parcialmente o sistema de aprendizagem. Como os princípios da cultura ocidental tem valor na música africana que é tocada hoje em dia, os princípios da cultura africana tem valor na nossa aprendizagem. Na nossa aprendizagem musical seria desejável para ter mais atenção ao senso rítmico, à consciência corporal, a movimentação, a memória musical e a sensibilidade para tocar em conjunto. Estimular a motivação para fazer mais horas de prática livremente. Sentir o desejo para tocar é uma motivação mais valiosa do que estar com dever de tocar. Fora das escolas de música e das faculdades no Brasil percebi muitas atividades musicais com os valores da aprendizagem musical africana. Crianças aprendem percussão na rua com amigos, autodidatas que aprendem tocando sozinho e procuram informações pela internet; *YouTube* oferece aulas instrumentais gratuitas. A pedagoga musical americana Lucy Green delineou uma aprendizagem musical cujo o aluno aprende pela auto-descoberta e “peer learning”. Ela escreveu que não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial e que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconsciente por meio de aprendizagem entre pares desenvolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros¹⁹. Nosso mundo está globalizando. As culturas estão mais próximas, músicos de uma cultura aprendem da outra. Os europeus aprendem memorizar e sentir ritmos corporalmente. Ursula Branscheid, baterista alemã, que aprendeu música africana na África, ensina djembé na Alemanha usando alguns métodos europeus. Por causa das grandes diferenças entre os conceitos de musical na África e na Europa ela escolheu para aproximar a música africana com métodos europeu. Ela explica as particularidades da música africana ocidental quanto ao djembé. Ela anotou os ritmos africanos e ela aconselha os alunos para exercitar com metrônomo. O seu objetivo não é só aprender os ritmos africanos pré-moldados, não, ela pretende deixar um iniciante logo possível se exprimir independente. Na África ela percebeu que muitos tambores lá não estão capazes para improvisar espontaneamente!²⁰

¹⁵ Flolu apud Schippers, 2010, p. 61.

¹⁶ Flolu apud Schippers, 2010, p. 78.

¹⁷ Schippers, 2010, p. 66.

¹⁸ Schippers, 2010, p. 78.

¹⁹ Green, 2012, p. 61-80.

²⁰ Branscheid, 2000, p. 20.

REFLEXÕES FINAIS

Na musicalização com djembé todos os participantes do grupo têm o mesmo instrumento e assim têm as mesmas possibilidades para se articular no grupo. Eles podem aprender e praticar as técnicas do instrumento e as naipes dos ritmos juntos: todo mundo igual com o mesmo material, e ninguém precisa esperar as explicações para outros instrumentos. Todo mundo toca com mãos nuas, o que oferece a possibilidade de sentir o que está tocando. Bartoloni (2011) escreveu que ‘o contato direto da mão com o instrumento permite que o aluno sinta (...) o resultado sonoro obtido do instrumento’. Isto ‘serve como ferramenta para o entendimento do aluno sobre o uso de baquetas’.²¹ Em um curso de ensino-aprendizagem grupal com djembé os participantes aprendem juntos um do outro (construção do conhecimento), se inspiram do outro (criatividade, imaginação), sentem o efeito corporal (senso rítmico, uma efetiva consciência corporal e movimentação), tocam em conjunto (sensibilidade, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, memória) e sentem o espetáculo juntos (motivação, prazer de tocar). Uma aproximação da música e cultura africana ocorre pelo instrumento e a metodologia. A metodologia implica, trabalhar sem partituras, tocar muito, repetir os ritmos em formas diferentes para gravá-los na memória. Porém, o curso é uma mistura da cultura musical africana, diversos exercícios didáticos para estimular e treinar a percepção, criatividade e desenvolver a coragem para se expressar em improvisações estruturadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLONI, C. *Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros*. 2011. Dissertação (mestrado em musica). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- BRANSCHIED, U. *Djembé II: Die Djembé in verschiedenen Besetzungen*. Bergisch Gladbach (Alemanha): Leu-Verlag, 2000.
- CIRINO, A. C. *Musicalização na maturidade: Vivência e aprendizagem musical*. Dissertação (mestrado em musica). Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.
- D’AMICO, L.; MIZZAU, F. (Org.) *Afrika: Weltmusik-Atlas*. Firenze (Itália): Amharsi Srl, 1997.
- GAGEL, R. *Improvisation als soziale Kunst: Überlegungen zum Künstlerischen und Didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*. Mainz (Alemanha): Schott Music, 2010.
- GAINZA, V. H. de. *La improvisacion musical*. Ed. Ricordi: Buenos Aires, 1983.
- _____. A improvisação como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 1. São Paulo: Através, 1990. p. 22-30.
- GREEN, L. Ensino da música popular em si, para se mesma e para “outra” musica: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista ABEM*, v. 20, n. 28, p. 61-80, Londrina, 2012.

²¹ Bartoloni, 2011, p. 89-92.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Aplicativo, versão 3.0.1. Editora Melhoramentos, São Paulo, 2016.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

POLAK, R. *Festmusik als Arbeit, Trommeln als Beruf: Jembe-Spieler in einer westafrikanische Großstadt*. Berlin (Alemanha): Dietrich Reimer Verlag, 2014.

SCHIPPERS, H. *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 2010.

PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL A PARTIR DE MUSICAS DE MATRIZES AFRICANAS

Katharina Doring (UNEB-DEDC I / PPGPROM-EMUS-UFBA)¹
katharina.doring@gmail.com

Resumo: No Brasil contemporâneo, parece haver um consenso genérico nos espaços educativos e formativos (universitários, escolares e comunitários) sobre a importância da diversidade musical e multiculturalidade: de que a música brasileira e sua impressionante variedade musical representaria um recurso e caminho valioso e inovador para o ensino musical; de que precisaria levar em conta o conhecimento sociocultural prévio dos alunos em seus contextos locais, de idade, gênero, raça, classe, religião, família; entre outros argumentos. No entanto, a maioria dos currículos universitários de formação musical, mantem-se fechada perante uma transformação mais profunda das metodologias e epistemologias, dos repertórios e práticas performáticas de ensino-aprendizagem em música. Para compreender essa negação da plena e diversa musicalidade brasileira, torna-se necessário aproximar na teoria e prática pedagógica interdisciplinar, a aplicação da Lei 11.645, referente ao ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, em diálogo com a Lei 11.769, substituída pela LEI Nº 13.278, que complementa a obrigatoriedade das Artes Visuais, Teatro, Dança, além da Música. Essas leis incentivam a necessidade sobre a inserção das músicas e culturas afro-brasileiras, indígenas e de outras culturas do mundo nos currículos escolares e criar fundamentos e metodologias para conhecer e aprofundar as razões históricas e socioculturais da estratificação e do racismo na sociedade brasileira. Todos os quatro trabalhos aqui apresentados são resultados de pesquisas de mestrado, defendidos na EMUS - UFBA.

Palavras-chave: Leis 11.645, Lei 11769, Lei 13278; Educação musical e interculturalidade; Músicas de matrizes africanas; Relações étnico-raciais.

O campo interdisciplinar entre etnomusicologia, educação e cognição musical entre outras áreas vizinhas, ainda está no início de um caminho promissor para a compreensão de práticas e sistemas musicais diversos e seus desdobramentos nos processos e didáticas pedagógicas assim como nas estruturas e conteúdos curriculares (Doring, 2017). As pedagogias orgânicas, tais como aprendizado aural, imitação, mimese, improvisação, sem necessariamente utilizar uma notação musical e ensaios/treinamentos técnicos exaustivos, podem ser encontradas em muitas culturas musicais populares, principalmente a diversidade das músicas brasileiras de matrizes africanas e afro-indígenas, o que tem sido experimentado e aplicado em projetos socioculturais que dispõem de mais flexibilidade e aproximação com as comunidades locais do que a escola formal que se encontra distante da complexidade das tradições populares. Práticas musicais (semi-)rurais de regiões geo-culturais específicas, as paisagens e geografias sonoras das periferias urbanas e socialmente excluídas; plataformas midiáticas e comunicativas (**digitais** – blogs, apps, sites, redes, blue tooth; **materiais** – CD, LP, DVD, livro; **convencionais** – radio, TV, revista e jornal); cenários, palcos, eventos, bares, esquinas, praças interativas das boemias culturais das cidades: todos representam *sonosferas* cheias de poéticas orais e performances musicais, sonoridades e aprendizados valiosos que devem ser contextualizados na pedagogia musical contemporânea – um desafio para educadores/professores musicais engajados e criativos, os quais em geral, não possuem critérios, fundamentos teóricos e vivências práticas para trabalhar com músicas (e danças) indígenas, afro-brasileiras e nordestinas. Nos EUA também, apesar da presença inegável da diversidade musical, pouco se trabalha na formação musical:

Whether one scans the radio dial, delves deeply into iTunes or other online music sources, examines the work of early twenty-first-century American composers of concert music, or posts compositions online, one discovers a creative mixture of musical styles that draws on many different traditions and processes.

¹ Profa Adjunta da UNEB-DEDC I / Profa colaboradora da PPGPROM-EMUS-UFBA

(...) Just as spicy salsa has joined ketchup as a national condiment of choice, so have Caribbean-born reggae, Afro-pop, Indian film music, and hundreds of other genres found place in the entertainment centers of American homes as well as in myriad headphones and car stereos. As the authors of this volume argue, we must address this new reality in our classrooms, our ethnomusicological theory, our exhibits, and our publications. (CAMPBELL / ANDERSON, 2010, p. v)

O debate sobre a multiculturalidade, identidade e diversidade musical, e o questionamento das hegemonias culturais e educacionais eurocêntricas, tem sido travado nos EUA e em muitos países europeus com mais ênfase desde os anos 80, o que podemos identificar através de importantes autores na educação musical que se tornaram referências no Brasil (REIMER, ELLIOT, PAYNTER, SWANWICK, SMALL, CAMPBELL, DUNBAR-HILL, VOLK, LUNDQUIST, GREEN etc.), mas poucos chegaram a um distanciamento maior do próprio eurocentrismo durante as primeiras décadas. Por mais que o hemisfério norte se abriu para as produções culturais e musicais de povos considerados não-ocidentais, o mito da universalidade e da posição destacada da música clássica (explícita ou implícita), se preservou na educação musical, mas também por parte na etnomusicologia:

Music may be universal to humankind, but, contrary to the poet Longfellow, music is not the universal language of mankind but, rather, a group of discrete languages or, perhaps better stated, systems of communication, each integrated and unified, and each of them must be learned. Moreover, the general accepted attitude was that although there are these non-Western musics, Western classical music was distinct and different in a separate category. (NETTL, 2010, p. 3)

O conceito da multiculturalidade (na educação musical) representa um termo guarda-chuva para o ensino de diversas tradições e gêneros musicais, que não consiste em nenhuma teoria específica e sim, numa agrupação de ideias, práticas e conceitos, que buscam mediante a música (e as artes em geral) lutar por uma maior aproximação e igualdade entre educandos de vários contextos raciais e socioculturais, visando fortalecer identidades culturais e possibilitar um diálogo com respeito e tolerância pelas diferenças.

SCHIPPERS (2010) oferece uma abordagem flexível e flutuante para diversas situações de diálogos e trocas culturais que variam de acordo com região, cidade, bairro, escola, mas também com cada gênero, estilo, grupo cultural e tempo histórico musical (p. 31): **monocultural** --> **multicultural** --> **intercultural** --> **transcultural**. Ele alerta para a necessidade de compreender as possibilidades das práticas musicais na performance, composição e educação musical que vão desde da situação *monocultural* (estando cada vez mais raro), até o *multicultural* (o mais comum hoje), que se desenvolve nos centros urbanos para o *intercultural*, e possivelmente o *transcultural*, onde não haveria fronteiras: um transito bastante livre entre várias culturais musicais até na mesma pessoa, no mesmo músico. Todas as possibilidades podem coexistir de forma pacífica, num *continuum*: um estado muda para outro de forma fluida, criativa, instrutiva e complementar.

O Brasil vive um processo demorado e doloroso de transformar a colonialidade e de reconhecer o genocídio e epistemicídio dos povos negros e indígenas. Predomina nas posturas institucionais e formativas a omissão e falta de reconhecimento e compreensão dos saberes e práticas das culturas musicais e da sua riqueza e sabedoria singulares que deveriam ser apreendidos nos gestos, traços e sonoridades. A música popular brasileira deveria assumir no campo da performance, etnomusicologia e educação musical, que sua matriz musical e seu manancial de personagens e obras criativas, continuam sendo prioritariamente negros, indígenas, mestiças e suas intersecções com músicas europeias.

Quanto aos músicos, ao que parece, no meio erudito e da educação musical é pouco ou nulo ou reconhecimento de artistas brasileiros negros de destaque internacional, como Nana Vasconcelos e Moacir Santos, e ha necessidade ainda de revalorizar a produção de músicos históricos como (...) Pixinguinha – instrumentistas, compositores e improvisadores. Precisamos reconhecer também aqueles músicos socialmente brancos cuja produção se fundamenta nos repertórios e modos de fazer musicais de matrizes africanas do Brasil, do Caribe, e dos EUA, por exemplo, o compositor e instrumentista Hermeto Pascoal, entre outros. Ainda, temos o enorme campo das culturas e dos cultores populares tradicionais de matrizes africanas que vem ganhando visibilidade pelas politicas publicas federais dos últimos anos. (MAKL, 2011, p. 58)

Os processos identitários (individuais e coletivos) são contínuos e complexos: às vezes invisíveis e silenciosos por muito tempo, às vezes explodem numa expressão cultural e musical inovadora, mas em geral, fogem do controle das instituições educacionais. O contexto escolar não pode se superestimar em pensar que vai determinar os comportamentos e gostos musicais de crianças e jovens em oferecer uma aula de música intercultural, num universo de culturas e cenas juvenis que estão em permanente transformação e fortemente influenciado e manipulado pelas mídias comerciais e sociais. Por outro lado, os educadores (musicais) deveriam ter a consciência de que a liberdade das escolhas e concepções sobre si mesmo e os mundos ao redor, depende da oferta de escolhas e mais ainda do acesso, reconhecimento e da decodificação dessas ofertas!

Uma das possíveis saídas desse impasse nos paradigmas políticos e educacionais, encontram-se nos milhares de projetos culturais, que se multiplicaram por todo Brasil em comunidades periféricas, rurais e urbanas, justamente aquelas que menos atenção por parte das instituições estatais recebem. Práticas socioculturais e musicais começaram a se misturar com as experiências e didáticas das pedagogias comunitárias que visavam em primeiro lugar a melhoria social e econômica das comunidades, marcadas por alto índice de violência, fome, destituição familiar, tráfico de drogas entre outros indicadores de exclusão social e racial. Nos últimos anos surgiram novas produções artísticas e pedagógicas que encontram nas criações e práticas musicais uma ferramenta poderosa de desenvolvimento humano: a educação musical multicultural cria uma conexão e expressão forte nas músicas comunitárias, porque diferente da sistema educacional formal, se revela capaz de colocar em prática, o diálogo intercultural e a diversidade musical existente em e ao redor da comunidade.

Dessa maneira, o fazer musical é transferido do mundo artificial da aula de música para um contato e diálogo com o mundo musical de diversas culturas, tanto pela presença de cursos com músicos de tradições musicais específicas, como pelas atividades fora dos muros da escola. Essa concepção de aula de música multicultural, mediante seu ideal democrático do fazer musical e sua vivência real e autentica de diversas culturas musicais, poderia ter uma influência real sobre a sociedade, assim conduzindo para uma aplicação concreta dos objetivos da educação musical multicultural, critica e antirracista. (KERTZ-WELZEL em SCHLABITZ, 2007, p. 87)

SCHIPPERS (2010, p. 95) reforça a ideia de que as músicas do mundo podem e devem ser trabalhadas além dos muros da escola formal, e apresenta perspectivas e características a serem aplicados e adaptados para vários contextos, para uma educação musical na diversidade e na comunidade (*Community Music Activities - CMA*) e que posteriormente retornariam como ferramentas, estruturas e experiências para a escola:

CMA estimula o desenvolvimento do *conhecimento musical ativo*, através de múltiplos relações e processos de professor/aluno e um ensino-aprendizagem flexível e varias formas de transmissão (aural, notacional, holístico, experimental, atomístico);

CMA coloca a ênfase na variedade e diversidade de músicas que refletem e enriquecem a vida cultural da comunidade e envolvidos, com ênfase na participação ativa no fazer musical de todas maneiras (performance, improvisação e criação);

CMA zela pela excelência e qualidade em ambos, processos e produtos do fazer musical relativo a objetivos coletivos e individuais dos participantes;

CMA pode ser intervenção ativa na paisagem sociocultural por educadores de música comunitária para restaurar a música na comunidade e outros valores socioculturais;

CMA demonstra respeito para a propriedade cultural e intelectual da comunidade e reconhecimento de ambos, das autorias coletivas e individuais de músicas, honrando origens e intenções de práticas musicais específicas;

A concepção pedagógica orgânica nas comunidades musicais não pode ser considerada genuinamente nova, visto que no contexto cultural de músicas africanas, sempre estiveram presentes, segundo NKETIA (p. 55) que descreveu a educação musical comunitária desde os anos 70: “Música africana deve ser vista em vários níveis de abstração; a) o nível conceitual ou nível de teoria; b) o nível processual ou nível de criatividade e performance; c) o nível de valores, inclusive valores estéticos e sociais; d) o nível do contexto.”² As músicas africanas (e da afro-diáspora) colocam sua ênfase em valores complexos e entrelaçados que prezam pela escuta, observação e participação sociais ativas, enquanto relação e experiência sociais, compartilhadas pela comunidade, sem linha divisória entre audiência e performance. Elas fornecem uma visão mais ampla sobre o que poderia ser compreendido como ‘música’ que não seja somente a plataforma central-europeia com seus ‘pré-requisitos’: escrita e leitura de partitura, considerado parâmetro ‘universal’ sobre música e execução musical; afinação ‘bem-temperada’ e ‘leis’ da harmonia musical; distanciamento entre público, músico, compositor, obra musical, entre muitos outros. Esses parâmetros diferem crucialmente do etos de músicas africanas, que coloca o ser humano e sua interação social no centro do fazer musical, levando ao conceito do *Musicking* (SMALL, 1987), inspirado nas musicalidades negras: perseguidas e rejeitadas – as vozes, sonoridades, danças e gestos, mediante rituais e ritmos do tronco africano – formam o eixo central da ‘música social’ nas comunidades negras, e representam um esforço coletivo pelas Américas:

Em grande medida, foi devido à flexibilidade e à descentralização do fundamento cultural africano, que os escravizados foram capazes de criar rituais para celebrar sua identidade; seu fazer musical (*musicking*), suas poesias e danças não dependiam nem de fontes escritas, nem da presença de especialistas e estavam assim abertas e disponíveis para a recreação infinita não somente para poucos, mas para todos. (SMALL, 1987, p. 81-82)

A diáspora africana como complexo político, histórico, sociocultural e estético tem sido pesquisado, registrado, cantado, dançado e contestado nas últimas décadas nas Américas e na Europa, porém com pouca intensidade no Brasil e outros países da América Latina. A música representa uma das mais importantes expressões da cultura crioula, que surgiu entre os descendentes africanos, povos indígenas e imigrantes europeus no *Mundo Novo*: a emergência de centenas de gêneros e estilos musicais e dançantes que mais tarde seriam consagrados na história do Blues e Jazz, dos ritmos afro-cubanos, sambas brasileiros entre muitos outros.

No entanto, percebe-se que as musicalidades da diáspora africana, são pouco estudadas no Brasil, onde a Música Popular Brasileira e o Samba ocupam o espaço midiático com um discurso, que diminui a contribuição negra (e indígena) na criação musical singela. O ambiente cultural e acadêmico, nas últimas décadas, começou a estudar os “brasis”, (re-) conhecendo sua diversidade

² NKETIA, Kwabena. “Cultural Diversity and Music Education in Ghana”, em TRAASDAHL, 1999, p. 50-59)

cultural, afirmando e registrando as tradições musicais dos povos formadores, mas a busca pelas Américas musicais, quase inexistente nas pesquisas, grupos de estudos, e bibliotecas brasileiras: no diretório (CNPQ) de grupos de pesquisa, constam dois grupos de pesquisa (história) que tratam da memória da diáspora africana (sem música), um grupo que estuda o Atlântico Negro (sem música), um grupo em artes sobre o Caribe e América Latina, sem foco na contribuição musical africana e da diáspora africana, e nenhum grupo de etnomusicologia e educação musical que procura preencher as lacunas sobre as tradições musicais africanas ou de matrizes africanas no Brasil, Caribe e América Latina segundo Makl:

A produção de conhecimentos específicos sobre as práticas musicais negras e central para avançar na construção desses marcos de conceitualização. Ao mesmo tempo precisamos avançar na análise das consequências epistemológicas da colonialidade, dando conta da inadequação das ferramentas conceituais criadas para o estudo da cultura dos setores dominantes quando aplicadas ao estudo da cultura dos setores populares, especialmente tratando-se de músicas de matrizes africanas. O que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam, bem como dos processos das nossas práticas intelectuais e acadêmicas em estudá-las. (2011, p. 58)

Com essa frase final de MAKL (*o que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam...*), gostaríamos de convidar para o painel que trata dos conceitos implícitos e sensíveis nos fazeres musicais, nas corporeidades e sensibilidades estéticas dos povos da diáspora, dos povos brasileiros, e que vão além dos debates socioculturais, históricos e antropológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGE, Barbara e KRÄMER, Oliver (Hg.). *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs*. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013.

ALMEIDA, Berenice e PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis Editora, 2015. 3. Ed.

BAUMANN, Max Peter. Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext. Em ALGE, Barbara e KRÄMER, Oliver (Hg.). *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs*. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013, p. 27-42.

CAMPBELL, Patricia Shehan e ANDERSON, William. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2010.

DORING, Katharina. “Ouvindo a Diversidade Musical do Mundo – Para uma Educação musical cognitiva ‘além das fronteiras’.” *Em Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017.

MAKL, Luis Ferreira. “Artes musicais na Diáspora Africana. Improvisação, chamada-e-resposta e tempo espiralar.” *Em Outra Travessa*, n. 11, PPGL - UFSC, 2011.

NETTL, Bruno. Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship. Em *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, v. 8, n. I e II, 2010.

SCHIPPERS, Huib. *Facing the Music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press, 2010.

SMALL, Christopher. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SCHLABITZ, Norbert [org] *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule, 2007. (Musikpädagogische Forschung; 28)

NKETIA, Kwabena. Cultural Diversity and Music Education in Ghana, em TRAASDAHL, J. O. (ed.). *Music Education in a Multicultural Society*. Copenhagen: Danish Music Council, 1999, p. 50-59.

The background features a complex, abstract line drawing in black ink on a blue surface. The drawing consists of various geometric and organic shapes, including rectangles, triangles, circles, and curved lines, some of which are filled with cross-hatching or other patterns. The overall composition is dynamic and layered.

Conferências

H.J. KOELLREUTTER E A PEDAGOGIA VIVA...¹

C. Kater

Ao longo de sua vida, Koellreutter progressivamente conferiu aos fatos educativos e sócio-formadores uma abordagem bem particular, cuja natureza gostaria de focar de maneira mais específica aqui.

Vale lembrar que, muitos músicos, professores e educadores brasileiros consideraram – e alguns ainda hoje também consideram – que Koellreutter não foi propriamente um educador, no sentido estrito, rigoroso, usual do termo.²

De fato ele nunca ministrou aulas regulares e sistemáticas para crianças, jovens ou adolescentes, tampouco atuou em segmentos de terceira ou quarta idades, muito embora tenha se dedicado a ministrar cursos livres, de grupo e particulares, institucionais e informais ao longo de inúmeros anos de sua vida, atendendo em geral a jovens musicistas ou interessados em música. E isso se deu nas instituições de ensino que ele mesmo fundou ou daquelas que ajudou a criar...

Esse “descredenciamento” se expressou em setores onde Koellreutter provocou desconforto por suas ações dinamizadoras, pela faculdade de aglutinar grande quantidade de seguidores em torno de suas ideias e por sua postura caracteristicamente questionadora e instigante.

E aqui reside a meu ver a marca maior de sua contribuição, enquanto pensador e filósofo da educação... a indagação, o perguntar-se sempre “Porque”. Vale porém lembrar que a indagação é a chave-oportunidade de respostas, que possibilita a construção de novos entendimentos. A indagação foi vista por Koellreutter, enquanto meio de desaprisionamento da ignorância e assim como recurso de “libertação”. Pergunta que motiva e instiga o conhecer mais e além – mais amplamente e profundamente – o que é como é, e o que somos, porque somos.

Nesse sentido, a indagação representa a possibilidade de libertação do Ser de cada um, confinado às imagens de si, contido ou imobilizado pelo automatismo dos papéis que cada indivíduo representa no mundo. E que mundo é esse? Que educação é essa?

A pergunta, o questionamento é o fundamento para que, desde que detonado o processo dinâmico de reflexão, cogitemos “Eu, quem eu sou?”

Vale dizer que, a “pedagogia aberta” de Koellreutter não se faz ilustrar pela forma e postura que ele assumia em suas aulas. Nelas ele era em geral e de certa maneira clássico e conservador. Mas seu estilo instigante e provocador criava numa linha paralela, a quem desejasse, a possibilidade de entrar em contato com a dimensão não ordinária da música e dos fatos a ela associados. Assim, quase que por consequência, dava a oportunidade para seu aluno e aluna de se alinhar à uma ótica dinâmica que possibilitava enxergar-se a si mesmo de maneira diferente, de forma inovada.

¹ Esse texto é transcrição da fala proferida na mesa Pedagogias Abertas, do SEMPEM / FLADEM, realizado em Goiânia, no dia 26/Setembro/2017.

² Cito aqui apenas uma das primeiras referências que pude localizar sobre esse assunto. O questionamento crítico sobre a competência de Koellreutter enquanto professor foi feito publicamente por D’Or, em seu virulento artigo intitulado «Charlatanismo», publicado no jornal carioca Diário de Notícias. Koellreutter faz a resposta sob forma de Carta Aberta, endereçando-lhe correspondência em 19/12/1943, na qual reivindica o direito de defesa e menciona: /.../ “a minha atenção foi despertada para o seu artigo intitulado Charlatanismo que a senhora publicou pondo em dúvida a minha competência técnica para dirigir o Curso Especial de Composição Musical, a ser inaugurado em Janeiro de 1944». Para mais informações sobre esse assunto, ver: KATER, C. Música Viva e Koellreutter, movimentos em direção a modernidade (SP: Musa, 2001).

Embora de fato sua pedagogia possa ser adequadamente nomeada de aberta, eu prefiro considerá-la enquanto “Pedagogia do Movimento”, uma “Pedagogia Viva”, numa linha coerente com a “Musica Viva”, que ele instaurou entre nós no Brasil, desde o início dos anos 40.

E esta vida, essa ideia de uma Educação Viva e em Movimento teve por foco, tal como considero, desalojar cada pessoa de seu próprio lugar comum; o objetivo de desaprisionar o Ser encoberido por tantas camadas de Personalidade (fossem alunos ou alunas, colegas ou colaboradores).

E ao lado disso, relacionar-se com o TODO. O todo da vida, o todo da sociedade, o todo da arte, da cultura... o todo da existência.

Musica, Educação, Vida e Composição são portanto temas afins, integrados, essencialmente relacionados.

Uma musica para se manter nova precisa de uma nova educação a fim de promover a transformação qualitativa da sociedade e para o surgimento de um homem e de uma mulher autenticamente “novos”.

Em outras palavras, é necessário uma mulher e um homem inovados e melhorados por uma Educação Viva, a fim de que se atualizem e qualifiquem as sociedades, nas quais será possível então criar e escutar uma musica realmente original!

Era o novo, o próprio e o atual que a Música Viva de Koellreutter tanto buscava expressar. Era o Ser e a Essência individual... era o Espírito Criador de cada pessoa que a sua Pedagogia em Movimento visou dar sopro e desvelar.

E esse desafio de ontem é sem duvida o desafio de hoje. Ele é o desafio de todas as épocas e sempre necessário para todos nós, educadores e educadoras musicais atuantes no Brasil e na América Latina.

Observo que quanto mais os professores aprendem e se tornam «mestres», menos certezas passam a proferir, menos verdades tentam ensinar, de maneira a que o foco de trabalho se desloca por consequência do ensinar ao provocar a duvida e o questionamento, estimulando a capacidade de aprendizado de seus alunos. E isto se dá em geral mediante processos de relativização e desconstrução do conhecimento já assimilado. Esse «des-aprender» é a estratégia que possibilita remover as inúmeras camadas de a prioris – “verdades” e “certezas” – que a escola e a vida gradualmente depositaram sobre os indivíduos, a fim de que então a “essência” criativa de cada pessoa, aquilo que se tem de mais próprio e autentico, possa se manifestar com fluência novamente. Em outras palavras, as muitas camadas da Personalidade que ao longo da vida acabaram por encobrir o Ser de cada pessoa, como me referi antes.

Koellreutter, o “Professor de Musica do Brasil”, pertence a esta categoria de educadores e podemos evidenciar isso em diversos de seus textos, entre eles, naquele que proferiu como aula inaugural da Escola de Música da UFMG (Belo Horizonte) e da Faculdade Santa Marcelina (São Paulo) no ano letivo de 1984.³

Já no título “O Espírito criador e o ensino pré-figurativo”, ele traça a linha mestra de seu pensamento pedagógico, que sera explicitada ao longo do texto. A que “Espírito criador” se refere? Porque “Pré-figurativo”? Tratam-se aqui de questões cruciais no trabalho desenvolvido por Koellreutter que, embora de maneira embrionária por ocasião da instalação do movimento Musica Viva, irão desde os anos 40, tomar progressivamente forma até o final de sua vida.

Sua proposta é de um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de preconceitos, onde o espírito criador possa se manifestar livremente e atuar produtivamente.

³ Esse texto está publicado na revista “Cadernos de Estudo: Educação Musical”, nº 6 (SP: Atravez, 1997), edit. C.Kater, p. 53-59 e também disponível em: <http://carloskater.com>, onde ele pode ser lido na integra, seguido de comentário de João Gabriel Fonseca.

Como ele diz em seu texto:

“O ensino pré-figurativo é um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista. Este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim os complementa.”

Pelo pouco conhecimento que ha ainda hoje desse texto, gostaria de destacar aqui alguns trechos que considero relevantes para a aproximação de sua proposta:

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores de conduta humana. O princípio vital desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém.

A eficiência da escola reside na inquietação, que nasce da consciência de não poder fazer o ideal.

Numa escola moderna, as soluções não são mecanicamente fornecidas aos alunos, mas sim resultam de um trabalho comum de todos que dele participam.

A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador – que sempre duvida, procura, investiga e pesquisa – é a sua vida.

Qualquer tipo de esforço será vão para a real compreensão das coisas da arte, enquanto não relacionarmos os nossos conhecimentos com o TODO. Com o TODO da Arte, com o todo de nossa Existência, com o todo do Meio-ambiente e com o todo da Sociedade em que atuamos.

E esse Todo – cuja conscientização sempre pareceu fundamental a Koellreutter – não é dado, não existe “pronto” em nenhuma parte, nem nas diversas áreas da arte, muito menos em qualquer curso escolar ou acadêmico.

Segundo Koellreutter:

O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar.

Uma escola de arte vive nas tensões e controvérsias das ideias, através das quais resplandece a unidade latente de todas as concepções estéticas.

Deixar tais ideias enfraquecerem e disfarçá-las em conceitos definitivos e verdades aparentemente absolutas significaria a ruína do espírito criador.

O que seria da arte, se sua beleza não fosse a inquietação fecunda da vida espiritual?

Gostaria de apresentar, para melhor ilustrar essa minha breve fala aqui, como as preocupações de Koellreutter se manifestam em sua própria produção criativa, integrando assim no “todo”, música, educação, vida e composição enquanto temas de fato inseparáveis em sua essência.

Reiterando essa relação em sentido maior (o todo da vida, da sociedade, da arte, da cultura e da existência humana), ilustro a seguir, com alguns exemplos de composições suas, a criação musical de respostas vivas às inquietações fecundas de sua vida espiritual.⁴

Advaita, obra escrita para Citar e Orquestra, composta em Nova Deli, 1968. Seu título significa literalmente “não dois”, a dimensão inseparável de tudo e de todos. Advaita Vedanta é um sistema que sustenta a superação da *dualidade* como maneira de escapar da *ilusão*, identificando de maneira completa e absoluta Atman (alma individual) e Brahman (realidade ultima).

Yugen, para Voz e instrumentos tradicionais japoneses (Japão, 1970). *Um profundo sentimento do universo, despertando a vontade de agir*. “Expressão de profundidade, do mistério não

⁴ Uma visão expandida das musicas criadas por Koellreutter pode ser obtida consultando-se o único catalogo existente de suas obras, KATER 1997.

traduzido, do incompreensível e do abstrato em todas as atividades artísticas. *Yugen* é a expressão da impermanência.”

Samadhi para Oboé, Orquestra de Câmara e Fita Magnética (Rio de Janeiro e Tóquio, 1981). “*Estado intenso de não-perturbação, contemplação, concentração completa sem nenhum esforço da mente*”. Expansão da consciência humana no todo da Consciência Cósmica.

Dharma, para Gaita e Conjunto de Câmara (Rio de Janeiro, 1992). Lei do Universo, Verdade, Ensino, ou seja: Lei, regra, norma ou dever; Essência ou Verdade eterna; Justiça, virtude ou bem; entre tantos outros significados possíveis.

Panta Rhei, para Vibrafone solo (São Paulo e Rio de Janeiro, 1995). “Tudo flui”, como o próprio Koellreutter mencionou: “Num mundo em que tudo flui, aquilo que não se renova, constitui um obstáculo, estorvo!”

A título de conclusão dessa breve reflexão, acrescentaria finalmente que a proposta de Koellreutter para o aprendizado das artes e, em especial, da música, ao fundar-se sobre os princípios do que chamou de ensino pré-figurativo, sustenta que esse sistema de educação, sendo de maior amplitude, transcende o estudo específico da música (em especial o de natureza meramente técnica) e deve assim poder motivar o estudante a se comportar diante do mundo “não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar”.

Era o novo, o próprio e o atual... era essa qualidade de percepção e de entendimento que a Música Viva de Koellreutter tanto buscou expressar. Era o Ser e a Essência individual, era o Espírito Criador de cada pessoa que a sua Pedagogia em Movimento tanto visou dar sopro e desvelar...

E, uma vez mais, esse desafio de ontem é sem dúvida o desafio de hoje. É ele o desafio maior de todas as épocas, sempre necessário para todos, educadores e educadoras musicais, que pretendem atuar de maneira criativa e consciente nas realidades complexas das sociedades de nosso tempo.

TEXTOS DE UTILIDADE

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. SP: Peirópolis, 2011.

KATER, Carlos. *Música Viva e Koellreutter, movimentos em direção a modernidade*. SP: Musa, 2001.

KATER, C. *Eunice Katunda, musicista brasileira*. SP: Annablume / FAPESP, 2001.

KOELLREUTTER, H.J. Diversos textos, in: “*Cadernos de Estudo: Educação Musical*”, n. 6 (SP: Atravez, 1997), edit. C.Kater.

KATER, C. *Catalogo de Obras de H.J.Koellreutter*. BH: FEA / FAPEMIG, 1997.

JÁ NÃO CHEGA DO MODELO DA RECOGNIÇÃO? – INCURSÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL, PEDAGOGIAS ABERTAS E O PENSAMENTO DE H. J. KOELLREUTTER

Regina Marcia Simão Santos¹ (UNIRIO)
regina.marcia.simao@gmail.com

Resumo: Dentre perspectivas de pensamento e prática em música e em educação na contemporaneidade, se encontra a conversação que trago sobre “pedagogia aberta.” Tal perspectiva está ancorada num ethos pedagógico, educacional, curricular e cognitivo que reconhecemos como “aprendizagem inventiva” ou “experiência de problematização” diante de algo que nos afeta e faz pensar. Contrapondo-se a um modelo de aprendizagem calcado na reconginição, ela nos coloca próximos à concepção de Koellreutter sobre ensino (método) “pré-figurativo”. O que justifica o exercício de uma “pedagogia aberta”? De que se afasta? Uma pedagogia aberta, na perspectiva deleuziana da aprendizagem inventiva a que me refiro neste artigo, se delinea como uma aprendizagem constrangida (não espontânea), obstinadamente atenta e disciplinada no trato com a matéria, que se dá no heterogêneo e produz representações (provisórias) que se seguem a um *encontro*. Professores emitem signos que se desenvolvem no heterogêneo. Uma pedagogia aberta, lócus de uma aprendizagem inventiva, não dispensa a instrução, nem a sistematização de saberes e corporificação dos conhecimentos. O exercício desse ethos pedagógico e cognitivo requer manter convicção e, portanto, fundamentação consistente. É o que buscamos fazer neste texto.

Palavras-chave: Recoginição. Aprendizagem inventiva. Koellreutter.

O tema geral deste encontro – “Música na contemporaneidade” – remete necessariamente a uma multiplicidade e coexistência de perspectivas não só em música, mas também em educação. Tais perspectivas por vezes advêm de interações entre campos de conhecimento, com procedência diversa dos saberes, sem prevalência ou soberania de uns sobre outros. Dentre essas perspectivas e possibilidades, se encontra a conversação que trago sobre “pedagogia aberta”.

Começo com algumas questões que me instigam:

- por que falamos em “pedagogia aberta?” E, no plural, em “pedagogias abertas” em educação musical?
- pedagogia aberta por quê? para quê? aberta a quê?
- pedagogia aberta seria uma legítima representante das alternativas à pedagogia da modernidade ou pedagogia “tradicional” – como a do modelo do conservatório, lógica que “está tanto fora quanto dentro de nós, [...] em nossas práticas ou em nossa formação” (PENNA, 1995, p. 19)?
- lembra um pouco a “pedagogia do risco” ou “pedagogias anarquistas” de que fala Silvio Gallo, contrapondo-se à “pedagogia da segurança” (GALLO, 1995, p. 173)?²
- o fato de ser aberta traz riscos? Enfraquece, protela ou desvirtua o foco no saber sistematizado?
- ou “ensinar no limite do risco”, expressão usada por Schafer (1991, p. 277), é inerente a um projeto inevitável e incontornável no mundo contemporâneo?
- ou seria ela (pedagogia aberta) um “vale-tudismo”, expressão usada inúmeras vezes por Koellreutter? Pode vir a ser um “vale-tudismo”?
- uma pedagogia aberta, que compromisso guarda com o humano como fator preponderante do projeto educativo?

¹ Doutora, Docente da UNIRIO (aposentada).

² Cito Silvio Gallo: “não corremos nenhum risco desde que obedeçamos às leis da escravidão” (GALLO, 1995, p. 172). Experiências e planos de ação em escolas citadas por Silvio seriam depois transformados em métodos por educadores da Escola Nova. (Ver SANTOS, 2012, p. 188-189).

- um rigoroso mapeamento do ensino, com um esquema altamente estriado previamente: em que medida se permite abrir esse plano previamente estriado com as linhas de expressão, de conexão e fuga dos Joãozinhos³ e Polegarzinhas⁴ do mundo contemporâneo?

- pedagogia aberta e “prática deliberada” conflituam?⁵
- o pensamento de Koellreutter sobre ensino (método) pré-figurativo é um caso de pedagogia aberta? Por quê?

Estas provocações bem poderiam suscitar temas para muitos TCCs - Trabalhos de Conclusão de Curso!

O que justifica o exercício de uma “pedagogia aberta”? Será que ela se instala porque faltou um professor, ou a quadra não pôde ser usada, ou falhou um recurso eletrônico? Será por transitar entre o comum e o singular, por culturas entre o global e o local, ou habitar o ciberespaço – um “espaço topológico de aproximações” (SERRES, 2013, p 19), numa era que procura inventar novos laços, como os feitos via Facebook (p 23)? Será que ela está garantida quando se entende ser necessária a escuta do outro? Ao inovar a pedagogia com roda de conversação, ao invés de fileiras de carteiras, ali pode estar dissimulada uma proposta ainda mais controladora⁶.

O depoimento espontâneo de um professor de música, em recente evento-conferência internacional de Educação Musical (III CIEMS, Sobral, CE, jul 2017), parece indicar um desconforto ante uma exigência no exercício docente. Disse o professor, ao final de uma mesa-painel: “preparo o plano de aula, mas o plano de aula ‘não condiz’. Então, passei a preparar e entregar os planos de aula ao final do semestre”. Indago: ele os prepara retroativamente? Então se trata de um registro, um relatório. O depoimento do professor pode indicar que ele busca entender como lidar com planos de aula na perspectiva de uma pedagogia aberta? A coerência entre elaboração de planos de ensino e gestão da sala de aula requer manter as convicções e, portanto, fundamentação consistente. É preciso ter convicção. É preciso construir uma fundamentação consistente. É o que buscamos fazer nesse texto.

Consulto os princípios do FLADEM, disponíveis no site oficial desta organização, em texto intitulado “FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana” (BRITO, 2012). Diz um dos princípios do FLADEM:

Uma educação musical **flexível e aberta** tende a **romper estereótipos** e a instaurar **novos paradigmas** de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social. (BRITO, 2012, grifos meus)

³ Joãozinho é o personagem criado na cultura popular no Brasil para representar a criança inquieta e curiosa. Todos conhecem um “Joãozinho”.

⁴ Personagem trazido por Michel Serres (2013), encarna a criança e o jovem conectados e com o conhecimento na ponta dos dedos. Voltaremos à Polegarzinha mais adiante. Sobre isso, ver também o texto publicado pelo III CIEMS – Colóquio Internacional de Educação Musical de Sobral, CE, 2017, em coautoria (SANTOS; ARISTIDES, 2017 online)

⁵ Prática deliberada é um tema muito presente na literatura sobre aprendizado da música instrumental, visando a prática técnico-interpretativa, em contraponto a uma prática “informal”. Também chamada de prática do auto ensino ou prática efetiva, contempla o planejamento das seções de estudo, um estudo apurado, a definição de estratégias, a avaliação constante, visando a busca consciente da concretização de objetivos. Lembro de ter feito essa prática instrumental deliberada, quando estudante de piano, criando estratégias para a otimização do tempo de estudo, exercitando a memória visual, tátil, motora, passando cada trecho da partitura em andamento lento e mesmo estudando detalhadamente uma partitura antes de estar ao piano, ou tocando-a de olhos fechados.

⁶ Pode-se usar uma roda de perguntas, fazer um círculo, e essas estratégias servirem como “um instrumento de controle e disciplina mais velado, sutil e eficaz do que a disposição tradicional” (KOHAN, 2009, p. 80).

Neste mesmo artigo sobre o FLADEM, tratando de pedagogias abertas, a autora cita Simonovich (SIMONOVICH, 2009, p. 19, apud BRITO, 2012, p. 114):

Abertura significa não se vincular a modelos, **sem ignorá-los, no entanto.** (...) Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e **dogmatismos**, aceitando **outros modos de organização do ensino.** (...) experimentar novas propostas e manter-se atento ao que emerge (grifos meus).

Importante frisar o que Simonovich diz: “sem ignorá-los”. Lembra-me uma frase proferida por Violeta de Gainza nos anos 1970, em curso livre no Conservatório Brasileiro de Música (CBM, RJ), que repito aqui de memória: é preciso “estar instrumentalizado” para “estar livre” – livre do espírito de aplicação de um conjunto de técnicas ou da busca de receitas para as “próximas aulas”.

Citando Gainza (2011, apud BRITO 2012, p. 115), o mesmo texto apresenta a tendência do “modelo artístico ou musical” (em contraponto a um “modelo didático ou curricular”), “modelo artístico aberto” que Simonovich (2009, p. 19-20, apud BRITO, 2012, p. 115) assim resume:

Modelo artístico significa trabalhar com a música a partir da música, construindo conhecimentos a partir de um fazer sensível e inteligente, diferente de um fazer meramente empírico. Com as reflexões e fundamentos teóricos pertinentes e sempre com base na experiência vivenciada pelo aluno. E, especialmente, contando com um elemento que se destaca na arte, que é a já mencionada **criatividade, que surge de maneiras e de modos inesperados, invalidando uma planificação exaustiva**, de curto prazo (grifos meus).

O modelo artístico aberto conta com objetivos, mas que podem ter diferentes dimensões, respeitando os resultados para os distintos indivíduos. Por ser aberto, propõe uma leitura permanente das necessidades e um diagnóstico atento da emergência de aspectos musicais, relacionais e de aprendizagem, visando a promover a melhor relação possível entre as pessoas e a música. Nesse sentido, **não existem ações calculadamente predeterminadas, mas estas se constroem em conjunto ou na interação entre os aspectos. Trata-se de reconhecer os elementos que emergem de modo a possibilitar novas ações e atitudes frente ao fenômeno musical**”. (grifos meus)

Portanto, o desconforto do colega professor de música pode ser entendido como um constrangimento e tensão entre dois modelos e possibilidades de pensar pedagogia, entre ações calculadamente predeterminadas e ações que se abrem no curso da experiência. E “experiência não ‘é’ simplesmente. É somente na medida em que o nosso espírito for criador que fazemos experiências” (KOELLREUTTER, 1997a, p. 56).

O que justifica o exercício de uma pedagogia aberta é a forte convicção de princípios que compõem esse outro logos / ethos pedagógico, educacional, curricular – princípios que parecem responder ao mundo contemporâneo dos “Joãozinhos” e “Polegarzinhas” tagarelas e inventivos do cotidiano pedagógico, mundo contemporâneo freneticamente consumidor, veloz, fugaz, descartável.

Joãozinho é a figura do imaginário popular que ilustra uma “sanha inventiva e imprevisível”, “por mais que uma resposta seja ensaiada” no cotidiano pedagógico (PASCUAL; JUSTA, 2009, p. 32). A Polegarzinha é a figura apresentada por Michel Serres (2013), para quem o saber está disponível, acessível, estendido, coletado, conectado, revisto e controlado. Ela não precisa armazenar o saber e não precisa dos porta-vozes do saber; reside aí uma “inteligência inventiva” (p. 37).

Serres afirma que há hoje uma outra “demanda” tagarela e, conseqüentemente, a emergência de uma “reviravolta” da pedagogia (p. 45) – já falada por Antonio Nóvoa e por tantos outros educadores, entre os quais incluo Koellreutter, propondo um ensino “pré-figurativo”. O “pré-figurativo” aponta para um tipo novo de Escola de Música e um projeto novo para a educação musical

(KOELLREUTTER, 1997b, p. 41), fundado no espírito criador (1997a), orientando e guiando o aluno, através do diálogo, para “aquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista” (KOELLREUTTER 1997b, p.39). Koellreutter especifica:

Ensinar a teoria musical, a história e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos, é pós-figurativo. Indicar caminhos para a inovação e criação de novos princípios de ordem, é pré-figurativo.

Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo.

Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado, é pós-figurativo. Ensiná-la, interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade, é pré-figurativo.

Ensinar a composição, fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, os dos mestres do presente, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma, é pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997b, p. 40).

Uma pedagogia aberta se afasta de uma pedagogia instrumental da aplicação de técnicas – embora o conhecimento delas não faça mal à saúde do projeto pedagógico e dos sujeitos nele envolvidos. Nos anos 70 fui treinada na formulação de objetivos comportamentais e operacionais, no uso de técnicas de estimulação e dinâmicas de grupo, conhecimentos que só vieram a contribuir para minha tomada de decisão sobre quando e por que usar objetivos operacionais na gestão do conhecimento e da sala de aula.

Afasta-se também de uma pedagogia transmissiva: “não é transmitir ou não transmitir; claro que pode haver muito a transmitir. A questão principal é que serviço cumpre a transmissão, [...] que potências favorece ou inibe” (KOHAN, 2009, p. 76). O modelo do professor transmissor já faliu!

Afasta-se ainda de uma pedagogia prescritiva, de situações didáticas com alto grau de controle e previsibilidade (as pedagogias diretivas) visando “tornar ensinável um saber” (transposição didática / mediação pedagógica, com produção de “objetos de ensino”). Trata-se do forte controle do ambiente e das relações de trabalho, das sequências de ensino, da lógica de ordenação dos conteúdos e das tarefas propostas para todos, com a função de tornar assimilável um item programado, um saber privilegiado no planejamento docente. Somos herdeiros desse paradigma.

Pedagogias abertas **não** se coadunam com afirmativas tais como “não preciso preparar a aula”: mais do que isso, preciso “me preparar **para** a aula”, afirma Tiago Adão Lara, professor e filósofo (OLIVEIRA; CLARETO, online, s.d.). Ao me preparar para a aula, traço um mapa de orientação que forneça pistas. Diz Walter Kohan (2003): o professor “prepara todos os detalhes, mas se dispõe a prescindir de todos eles” (p. 234).

Sobretudo, uma pedagogia aberta se afasta do **modelo da reconhecimento**. Vivemos a emergência da superação de tendências cognitivas e do determinismo que elas impõem. Uma pedagogia aberta é completamente oposta à reconhecimento, uma “imagem dogmática do pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 207), que se orienta pelo modelo, pelos esquemas fixos de representação, pelo determinismo, por um pré-dado, pré-estabelecido, já conhecido e sabido, portanto, também reconhecível (basta reconhecer o objeto). A reconhecimento “recobre o exercício do pensamento com uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai” (DELEUZE, 2006, p. 207).

Pedagogia aberta, na perspectiva adotada aqui, está comprometida com uma política cognitiva (KASTRUP, 2005, p. 1281), um ethos (uma atitude) em relação ao mundo e a si mesmo, com o conhecimento e o conhecer. Pedagogia aberta diz respeito a uma aprendizagem inventiva, invenção de problema, experiência de problematização diante de um mundo que emite signos que

nos afetam e forcem a pensar⁷. Aprender é resultado de sermos afetados por algo que nos “força a pensar” (DELEUZE, 1987, p. 96) por causa das suas qualidades, devires, diferença. Algo nos afeta e faz pensar, nos violenta, deixa perplexos, “rouba a paz” (DELEUZE, 1987, p. 16), constituindo representações que se seguirão (DELEUZE, 2006; KASTRUP, 2009; 2001; 1999).

E é esse um dos princípios da pedagogia pré-figurativa proposta por Koellreutter, a saber: uma pedagogia sem um “pré-dado” que se instale antes do exercício do pensamento. Portanto, já não chega do modelo da recongnição? Ou ainda não aprendemos com Koellreutter sobre o ensino pré-figurativo?

Pode haver produção de conhecimento numa pedagogia calcada na recongnição, mas qual é a diferença para uma pedagogia aberta na perspectiva da aprendizagem inventiva a que me refiro?

Quatro aspectos delineiam pedagogias abertas na perspectiva da aprendizagem inventiva aqui defendida:

1. Aprendizagem constrangida.

Ela se faz no agenciamento com os seres, coisas e signos do mundo. Contudo, ela “não é espontânea, mas sim constrangida” (KASTRUP, 2001, p. 216) pelo território que já habitamos e pelo presente que experimentamos.

2. Aprendizagem obstinadamente atenta e disciplinada no trato com a matéria.

Ela diz da “necessidade de embarcarmos obstinadamente nos fluxos materiais, atentos à sua singularidade” (KASTRUP, 2001, p. 216). Envolve imersão, “assiduidade” na habitação do território, disciplina. Envolve errância, mas também um trabalho – repetição, exercícios e práticas que resultam na formação de competências específicas. Podemos falar de uma “prática deliberada” (ênfase presente nas pesquisas em performance musical e pedagogia do instrumento); de um “declínio necessário”, de uma “desaceleração” (DELEUZE, 1962, p. 33), para sistematização de um saber que será sempre provisório; de “voo, pouso e reconhecimento **atento**”⁸ (KASTRUP, 2009). Aprendizagem inventiva envolve um ethos (atitude) diante dos signos, mas também o trato com a matéria, desenvolvendo um plano técnico de habilidades e competência (cozinhar como invenção exige o trato refinado em relação a texturas, sabores, cheiros etc – treinamento que decorre de se ter sido afetado por algo que nos força a pensar: “o que está acontecendo aqui?”).

Alguém se torna [...] músico na medida em que é sensível aos signos [...] dos sons, das sonoridades dos corpos-objetos. Há sempre um material-força que nos constrange e faz pensar. Afetados por essas qualidades, pela força dos encontros, buscando o sentido dos signos pelos quais fomos instabilizados, aí então é **necessário aprender a lidar com [...] os sons**. (SANTOS, 2015, s.p., grifo da autora) [as técnicas, os recursos expressivos]

⁷ Vou morrer me inspirando com os exemplos trazidos por Deleuze, do menino Hans sendo afetado pelos devires (qualidades) do cavalo, quando atravessa a rua; ou com o da escultura, com suas qualidades (força, potência, devires) com poder de afetar, mas também de ser afetada com o olhar de cada sujeito na sua singularidade, numa experiência inventiva. Mas também com o caso trazido no artigo “Cartografias na Educação Infantil: quem joga?” (SANTOS, 2000), inspirado quando presenciei crianças numa atividade pedagógica dirigida (aparentemente “livre”), mas conduzida de tal forma que negou à criança o direito de ser afetada pelas qualidades do caminho, numa invenção musical, estética, numa aprendizagem inventiva.

⁸ Atitude do cartógrafo: aquele que rastreia (busca pistas), que é tocado por algo que possui a força de afetar, faz um pouso ou parada no movimento (formando ali um território) e faz um reconhecimento atento (reconduzindo ao objeto e destacando seus contornos) (KASTRUP, 2009, p. 40-47). Desenvolvi isso em artigo sobre “o menino do violão” (SANTOS, 2011).

3. Aprendizagem que resulta em representações que se seguem a esse encontro.

O exercício do pensamento decorre do encontro com signos que nos forçam a pensar, nos deixam perplexos, põem “a alma em movimento” (DELEUZE, 1987, p. 100). Produz representações que se seguirão a esse encontro, representações sempre provisórias, e a corporificação do conhecimento.

4. Aprendizagem que se dá no heterogêneo.

Signos se desenvolvem no heterogêneo e implicam necessariamente uma pedagogia aberta. No processo de mediação pedagógica, que caracterizo como um jogo-cartografia, “mestres são aqueles que sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 48). Professores emitem signos que se desenvolvem no heterogêneo, por esses sujeitos que, como ele, se constituem sujeitos cartógrafos. No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas [...] criação, geração de diferenças” (GALLO, 2012, p.8). Considerando uma mesma aula, um mesmo professor e múltiplos alunos, o signo implica em heterogeneidade (diferença), “na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série (p. 8).

Empresto para a situação didática a leitura que Antonio Jardim faz do jogo de futebol. Afirmando: No jogo de futebol e no jogo da situação didática, não há como antecipar as jogadas, por mais que tenham sido ensaiadas. Estamos diante de um gesto ou ação originária (inaugural), que se inscreve “sem sujeição aos estatutos prescritivos de um pré-existente” (JARDIM, 2016, p. 4). É sempre uma presença (ato), uma espera que congrega o inesperado ou mesmo “o que nunca se haveria de esperar”. Lugar onde se des-fia o fio, desde o real, e se instaura o pré-propositivo, pré-predicativo. Portanto, nada diferente do que Koellreutter anuncia como o pré-figurativo. Ratifica-se o pré-figurativo.

Técnicos e praticantes planejam o jogo, convencidos pelo *ex-acto* que “trucida” o gesto concreto e nega o jogo como lugar do “desafio da trama, do drama” (JARDIM, 2006, p. 8).

De modo próprio, Antonio Jardim e Walter Kohan, cada um, fala desse gesto – originário, inaugural, gesto que é transmitido por contágio ao sujeito aprendente. Para Kohan (2009), falando do paradoxo de aprender e ensinar, o que o professor transmite não são conteúdos, mas um gesto de passividade (de *pathos*, paixão), que o atravessa e constitui:

É ‘só’ um gesto, uma relação com o conhecimento, e não um corpo de conhecimentos [...] o que inaugura e dá sentido à prática de um professor [...] um gesto primeiro que é, em si mesmo, intransmissível. [...] Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o perceba, aceite o convite e, eventualmente, o recria [sic] (p. 75).

Assim como Antonio Jardim, Kastrup (2001) também fala das ações do jogador de futebol, “constrangidas por forças do presente”, e pela “prontidão corporificada pelas aprendizagens anteriores” (KASTRUP, 2001, p. 216). A sintonia “molecular e maquínica” que responde por jogadas novas, inusitadas e imprevisíveis, conforme aponta Virgínia Kastrup, é a mesma (molecular e maquínica) pela qual deve ser compreendida a aprendizagem (p. 216).

Quais são os passos de uma pedagogia aberta, ancorada no ethos pedagógico aqui definido? Que método aplicar? Essas são perguntas que não fazem sentido. De igual forma, “método Koellreutter é não ter método”, afirma Koellreutter, ele mesmo. A pedagogia (aberta) “pré-figurativa” vem complementar a instituída, num mundo pedagógico sem vis-a-vis: uma pedagogia aberta pensada como lócus de uma aprendizagem inventiva não dispensa a instrução, nem a sistematização de saberes e corporificação dos conhecimentos. A aprendizagem inventiva é

um direito de todos, e isso não significa homogeneização dos saberes, mas sua produção no heterogêneo.

CONCLUSÃO

Gostaria que Koellreutter tivesse me ouvido dizer tudo isso. Certamente retrucaria, me indagaria, exerceria seu papel de provocador, me contagiando com seu gesto criador. Como Serres, digo que “gostaria de ter 18 anos, a idade da Polegarzinha e do Polegarzinho, pois tudo tem que ser refeito, tudo tem de ser inventado” (SERRES, 2013, p 31).

Pedagogia aberta diz respeito a uma pedagogia imanente, singular. Pedagogia aberta redefine a previsibilidade e controle da proposta inicial, coerente com a ideia de que planejamento é um mapa de orientação, rascunho aberto a experimentações, permitindo reconfigurações a partir da relação entre os sujeitos e saberes, experiência de problematização e invenção sempre constrangida, diante de um signo que é desenvolvido no heterogêneo.

Por tudo isso, ainda falo em rizoma: a epistemologia do rizoma diz de “um caso de sistema aberto”: “um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. [...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem” (DELEUZE, 1992, p. 45). Rizoma é onde se constituem conexões, convergências e linhas de fuga, paradas num espaço liso, que vai sendo estriado em função de uma potência inventiva.

No processo de mediação pedagógica, tendemos ora para o previamente estriado, ou habitamos o espaço liso, produzindo dispositivos (objetos de ensino) que possam ajudar os sujeitos aprendentes nas suas necessidades ao percorrer o labirinto da “aprendizagem ensino” ou “ensino-aprendizagem” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 61-73), ou provocar-lhes uma inquietação. São fios de Ariadne para as tagarelas Polegarzinhas e os imprevisíveis Joãozinhos. Por tudo isso, a ideia de um planejamento rizomático⁹, pertinente numa pedagogia aberta, nos coloca no lugar de um agir molecular e maquínico:

faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente; (DELEUZE, 1997, p. 35)

Contudo, diz Silvio Gallo que nos dias atuais “pouco nos distanciamos do aprender como reconhecimento, matriz do pensamento educacional e pedagógico, ‘submundo do aprendizado na pedagogia ocidental’” (GALLO, 2012, p. 1), que se ocupa da aquisição de um saber, uma “pobre pedagogia” (p.1).

Kastrup, numa perspectiva deleuziana, fala da pedagogia como lugar de uma aprendizagem inventiva e experiência de problematização, uma pedagogia que se estabelece sob uma política cognitiva caracterizada por uma ética diante de um mundo que se mostra e se diz (termos que tomo de Antonio Jardim), com sujeitos constrangidos por algo que os força a pensar por causa das suas qualidades, sua diferença, seus devires, no lugar da reconhecimento que trucidada o gesto.

Nos documentos legais e orientadores do MEC, em Pareceres do MEC, brechas se abrem para outras possibilidades, implorando pelo não engessamento do currículo e pela invenção / criação de outras possibilidades de organização curricular. A LDB 9394/96 refere-se aos sistemas

⁹ Cito Silvio Gallo (2004): “um currículo rizomático não implica planejamento prévio do processo educativo, pelo menos da forma como estamos acostumados a lidar com os planejamentos” (p. 48). Ver ainda: SANTOS, 2012, p. 179-227.

(municipais, estaduais, federal) e às escolas, considerando a autonomia na organização curricular e a proposta curricular (projeto pedagógico) como sendo respectivamente da competência dos sistemas e das escolas. Contudo, não ousamos, considerando “pedagogias abertas”, produzir outras possibilidades de organização dos sistemas de ensino (mesmo com agrupamentos multis-seriais, continua vigorando a lógica da “série”), inspirado nos contextos não institucionalizados: juntos e independente da faixa etária, os sujeitos aprendem, constroem um saber que pode ser sistematizado.

Dialogo com um coletivo de intercessores, mas sigo com os sujeitos na sala de aula, numa situação singular, imanente, nunca replicada, no exercício de uma autonomia docente, constrangida pelo ideal de regulação de uma “educação maior”, constrangida pela minha formação inicial à qual recorro como lugar de segurança, constrangida pelos sujeitos aprendentes com suas conexões e produção de sentidos, constrangida pelas incursões dos sujeitos Joãozinho e Polegarzinha com sua “saga inventiva e imprevisível”.

É preciso ousar inventar, não sozinho, mas no dia a dia, com o coletivo que está em mim e numa conversação no coletivo, num agir maquínico e fundamentado. Inventar uma possibilidade de pensar educação musical no âmbito das pedagogias abertas, entre o liso e o estriado. Aprendizagem inventiva que pode ser estimulada por estratégias e dispositivos, gestos que são desenvolvidos no heterogêneo.

No enfrentamento com as atuais políticas afirmativas na educação brasileira, diz Silvio Gallo:

em nome da afirmação das diferenças, do direito de todos a aprender, pretende-se homogeneizar, levar todos ao mesmo. [...]. A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. “Educação para todos” não significa, necessariamente, a mesma educação para todos. [...] não significa que não devemos emitir signos, mas sim que [...] precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos”, por melhor que sejam as nossas intenções (GALLO, 2012, p. 9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. Ensinar e aprender / “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José C; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

BRITO, Teca A. FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, P. 105-117, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2 ed. 2006.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

_____. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1962.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco – experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: *Anais.. COEB 2012: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo Florianópolis 2012*. p. 01-10. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae-0dbf32e662762.pdf> .Acessado em: 09.jul.2017.

JARDIM, Antonio. Jogar sem bola: pensando o futebol. *FuLiA / UFMG*, vol. 1, n. 1, set.-dez., 2016. p. 1-13. Organizador: Elcio Cornelsen (UFMG); Luis Maffei (UFF). Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/fulia/issue/view/540>>. acesso em: 17.06.2017

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade, Campinas*, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, D. (Org.) *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 207-223.

_____. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas/SP: Papirus, 1999.

KOELLREUTTER, Hans J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, v. 6, p. 53-59, 1997a. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_6/espírito_criador.htm>. Acesso em: 18-02-2011.

_____. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, v. 6, p. 33-44, 1997b. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_6/mundo_modificado.htm>. Acesso em: 18-02-2011.

KOHAN, Walter. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Infância de um Pensar. In: _____. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 207- 235.

OLIVEIRA, Marta; CLARETO, Sonia. *Aprendizagem/invenção/experiência: a educação matemática enquanto processo de invenção*. 11p. s.p. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/APRENDIZAGEMINVEN%C3%87%C3%83OEXPERI%C3%8ANCIA-a-educa%C3%A7%C3%A3o-matem%C3%A1tica-enquanto-processo-de-inven%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 12.07.2017.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. In: *Anais do 4o Simpósio Paranaense de Educação Musical Londrina: Universidade Estadual de Londrina*, 1995, pp. 8-21.

PASCUAL, Jesus; JUSTA, Rômulo. A aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.61, n.3, p. 23-34, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2290/229016554004/>>. Acesso em : 17062017.

SANTOS, R. M. S. O jogo-cartografia na pedagogia do afeto In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s.p. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1364/472#page=3>>. Acesso em: 14.07.2017.

_____. Cartografias na Educação Infantil: quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 111-132.

_____. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS et all. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. (ampliada e atualizada). Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 179-227.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo4.pdf>. Acesso em: 11.09.2016

SANTOS, Regina. M. S; ARISTIDES, Marcos. *A aprendizagem inventiva na educação musical: jogo, cartografia e trabalho colaborativo*. III CIEMS - Colóquio Internacional de Educação Musical de Sobral. CE, 2017. Online

SCHAFFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.