



Vol. 2

# Música e Educação

*Série Diálogos com o Som*

Helena Lopes da Silva • José Antônio Baêta Zille (orgs.)

## **A SÉRIE DIÁLOGOS COM O SOM**

Essa série pretende ser um depositário e difusor dos pensamentos de vanguarda em torno dos saberes que constituem o universo da música e suas relações.

Partimos do pressuposto de que, à frente das pesquisas, na sua maioria com base empírica, estão os pensamentos daqueles que se ocupam de olhar as várias temáticas de um determinado campo do saber. São esses olhares, nas suas mais diversas perspectivas, que alimentam as discussões e propulsionam cada área de conhecimento. Nesse sentido, pretendemos contribuir para estimular a reflexão e a atuação crítica em contextos culturais diversos, tendo a música como elemento concatenador.

Sob essa concepção, cada volume da série Diálogos com o Som abarca uma temática pré-definida, cujos textos, de caráter ensaístico, retratam as ideias de autores convidados que, na atualidade, estão pensando o tema proposto pela coordenação editorial. A série poderá trazer ainda traduções inéditas e/ou textos representativos da temática proposta em cada volume.

# **Música e Educação**

M987

Música e educação. / Organizadores: Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille. – Barbacena: EdUEMG, 2015.

232 p. - (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2)

ISBN: 978-85-62578-56-4

1.Música. 2. Educação. I. Silva, Helena Lopes da. II. Zille, José Antônio Baêta. III. Universidade do Estado de Minas Gerais. IV. Título. V. Série

CDU 78.37

CDD:780

# **Música e Educação**

Série Diálogos com o Som

Ensaio

**DIÁLOGOS COM O SOM** é uma publicação produzida pelo Núcleo de Produção Editorial do Centro de Registros (CeR) da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU - UEMG), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Artes da UEMG.

**Editor**

José Antônio Baêta Zille

**Organização**

Helena Lopes da Silva e José Antônio B. Zille

**Coordenação editorial**

José Antônio B. Zille e Roger Canesso

**Projeto gráfico**

Maira Santos

**Capa**

Roger Canesso

**Editoração de partituras**

Lívia Rodrigues Batista

**Fotografia**

Hélio Dias

**Revisão**

Língua portuguesa: Cibele Imaculada da Silva

Língua espanhola: Elba Magnani de Souza

Finalização: Gislene Marino

**ESCOLA DE MÚSICA DA UEMG**

Rua Riachuelo, 1.321 - Padre Eustáquio

Belo Horizonte - CEP: 30720-060

**Diretor**

Rogério Bianchi Brasil

**Vice-Diretor**

Helder da Rocha Coelho

**CENTRO DE REGISTROS**

**Coordenador**

José Antônio B. Zille

**NÚCLEO DE PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Coordenador**

Roger Canesso

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO -  
PPGArtes**

**Coordenadora**

Helena Lopes da Silva

**EdUEMG - EDITORA DA UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Coordenação**

Daniele Alves Ribeiro

**Diagramação**

Marco Aurélio Costa Santiago

<http://eduemg.uemg.br>

[eduemg@uemg.br](mailto:eduemg@uemg.br)

(32) 3052-3120

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE  
MINAS GERAIS**

**Reitor**

Dijon Moraes Júnior

**Vice-Reitor**

José Eustáquio de Brito

**Chefe de Gabinete**

Eduardo Andrade Santa Cecília

**Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças**

Adailton Vieira Pereira

**Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Terezinha Abreu Gontijo

**Pró-reitora de Ensino**

Renata Nunes Vasconcelos

**Pró-reitora de Extensão**

Vânia Aparecida Costa

# Música e Educação

Série Diálogos com o Som

Ensaaios

## Organizadores

Helena Lopes da Silva • José Antônio Baêta Zille

## Autores

Rosângela Pereira de Tugny

Viviane Louro

Cecília Cavalieri França

Violeta Hemsy de Gainza

Judith Akoschky

Dulcimarta Lemos Lino

Maria Teresa Mendes de Castro

Luciana Del-Ben

Helena Lopes da Silva

Daniel Gohn

Teresa Mateiro

Moacyr Laterza Filho

Luis Ricardo Silva Queiroz

**VOLUME 2**



Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais  
Barbacena - 2015





# SUMÁRIO

<b>Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores?</b> <i>Rosângela Pereira de Tugny</i>	<b>17</b>
<b>Educação musical inclusiva: desafios e reflexões</b> <i>Viviane Louro</i>	<b>33</b>
<b>“Outros que contem passo por passo”</b> <i>Cecília Cavalieri França</i>	<b>51</b>
<b>A improvisação musical como técnica pedagógica</b> <i>Violeta Hemsy de Gainza</i>	<b>65</b>
<b>“Desde la exploración sonora de Cotidiáfonos a la síntesis acústica” Procesos creativos en Educación Musical</b> <i>Judith Akoschky</i>	<b>79</b>
<b>Acronon: o tempo na educação musical da infância</b> <i>Dulcimarta Lemos Lino</i>	<b>95</b>
<b>O uso da flauta doce na formação de professores de Música</b> <i>Maria Teresa Mendes de Castro</i>	<b>109</b>
<b>Música, ensino e Educação Básica</b> <i>Luciana Del-Ben</i>	<b>121</b>
<b>Mediar escutas musicais no ensino médio: uma proposta metodológica para a aula de música</b> <i>Helena Lopes da Silva</i>	<b>141</b>

# SUMÁRIO

<b>Educação musical com as tecnologias da EaD</b> <i>Daniel Gohn</i>	<b>157</b>
<b>Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida?</b> <i>Teresa Mateiro</i>	<b>171</b>
<b>A avaliação integrada ao ensino e à aprendizagem: indícios de um sistema</b> <i>Moacyr Laterza Filho</i>	<b>189</b>
<b>Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural</b> <i>Luis Ricardo Silva Queiroz</i>	<b>197</b>

# APRESENTAÇÃO

Ao ser convidada para organizar o livro *Música e Educação*, segundo volume da série *Diálogos com o som*, imediatamente me pus a pensar sobre as temáticas que vêm ocupando o centro das discussões da área na atualidade. Confesso que foi uma tarefa complexa devido à amplitude da área e à multiplicidade de pensamentos, concepções e possibilidades que a educação musical comporta. Nesse sentido, foi preciso fazer escolhas. Reuni, em uma mesma publicação, representantes da América Latina e do Brasil que atuam em diferentes contextos profissionais e subáreas da Música, acreditando que a educação musical é um campo plural e, portanto, precisa se abrir ao diálogo com diferentes perspectivas musicais, educacionais e culturais.

Este livro apresenta um panorama de pensamentos atuais e prospectivos da área acerca dos sentidos, caminhos e desafios do ensino de música em diferentes espaços, bem como acerca da formação dos profissionais que atuam ou atuarão neles. Creio que pensar a educação musical, hoje, seja justamente aceitar a diversidade de pensamentos, práticas e concepções de ensino. Encontramo-nos em um momento no qual as diferenças precisam ser compreendidas e legitimadas para que possamos, de fato, dialogar e construir espaços e propostas significativas de educação musical.

Ao sugerir os temas que compõem este livro para os autores convidados, imaginei que dialogaríamos a partir de perspectivas bastante diferentes. Acredito que minha intuição não tenha falhado. Conseguimos reunir textos que tratam da educação musical a partir de diferentes possibilidades dialógicas, isto é, concepções que

partem da música para a educação e da educação para a música. Embora sejam caminhos diferentes – uns mais apoiados nas proposições metodológicas do ensino de música, no qual a música torna-se o foco central, outros, nas questões sociais relacionadas aos diferentes sentidos que a música possa exercer dentro de um contexto sociocultural –, não se excluem, pelo contrário, se completam. As duas perspectivas estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que estamos tratando de pessoas, músicas e contextos de ensino e aprendizagem.

A parceria da série *Diálogos com o som* com o Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPG Artes Uemg) é muito bem-vinda, uma vez que amplia as discussões sobre as temáticas emergentes do campo acadêmico musical e educacional, contribuindo para a formação de pós-graduandos, graduandos e professores da educação básica.

**Helena Lopes da Silva**  
Organizadora

# PREFÁCIO

A ideia de cultura, pensada de forma ampla, pode ser compreendida como o modo como indivíduos ou comunidades respondem às suas próprias necessidades e desejos simbólicos. Sob essa perspectiva, o ser humano, a partir da sua capacidade de pensar a realidade que o circunda e de dar significados a ela, vai “construindo” a cultura, nas suas mais diversas facetas.

Por outro lado, sob essa perspectiva, havemos de considerar que, para que haja cultura, deverão existir mecanismos que façam com que as criações humanas permaneçam, perpetuando-se ao longo das gerações. Assim, no cerne da cultura se encontra o processo cumulativo que amplia o universo simbólico, do qual o ser humano pode fazer uso para preservar e dignificar sua existência pessoal e social.

Num passado distante de nossa espécie, relacionar-se com o mundo era um problema de sobrevivência como indivíduo e de perpetuação da espécie. Esse estado de coisas remetera aquelas criaturas a uma nova dimensão existencial: o desenvolvimento da consciência, um dos principais atributos que proporcionaram ao humano traçar um caminho evolutivo distinto de outros primatas.

A instância assim instaurada da consciência proporcionou uma nova dimensão do problema do existir: a existência do indivíduo como sujeito psicológico. Nesse sentido, a consciência levou aquelas criaturas à percepção da irreversibilidade do tempo e de que o meio não propicia informações completas sobre as coisas e sobre o próprio indivíduo.

Mesmo que aparentemente o problema de existir remeta a questões humanas puramente pragmáticas e objetivas, elas vão mais além, alcançando o âmbito filosófico e psicológico. Ou seja, a ideia de problema está ligada a uma dimensão que a coloca junto à necessidade que, por sua vez, demanda ser resolvida ou superada. É na busca de encontrar as respostas e preencher lacunas que a consciência procura delinear os limites tênues das verdades.

Portanto, a realidade psíquica contém, desde seus primitivos estágios ontogenéticos, predisposição para interpretar o mundo, seja ele físico ou social, de forma particular e, também, predisposição para agir sobre tais interpretações. Assim, entre a dicotomia real/imaginário vão sendo criados as ideias, os mitos e as regras. Dessa forma, o ser humano integra em si realidades simbólicas, culturais. E, por meio do crescente arsenal que vai criando, o homem se torna capaz de gerar e conservar suas ideias, comunicá-las a outros sujeitos e transmiti-las aos seus descendentes como herança cumulativa, fruto de suas experiências.

Sob essa perspectiva, num primeiro momento, mesmo sem ter consciência de que estavam educando, nossos ancestrais já desenvolviam atividades educativas. Naturalmente, essas atividades foram se desenvolvendo, assumindo formas distintas e envolvendo conteúdos diversos. E, decerto, tais formas e conteúdos foram adequados e objetivados conforme as condições materiais de produção, reprodução da vida e compreensão do mundo.

Naquele contexto, educação e sobrevivência se confundem, assim como a arte que se mistura com a magia e as utilidades. No entanto, mesmo que assim conexas, pode-se pensar na existência de uma Educação para a Sobrevivência e de uma Educação para os Mistérios. A primeira, focada nas técnicas de caça, obtenção e manutenção do fogo, construção de abrigos e armas, preparo de alimentos, confecção de vestuário etc.; a outra, nas explicações sobre, principalmente, fenômenos da natureza que não eram compreendidos, sendo, então, explicados por meio de teorias mágicas, apoiando-se em atos de Fé.

Mesmo que não se saiba, precisamente, o que se cogita em muitos meios acadêmicos, teria sido nesse universo último, da Educação para os Mistérios, que a música prosperou inicialmente. O som, desde muito cedo na natureza, serviu para comunicar. No entanto, em algum momento da existência humana, é dada certa ênfase à faculdade do som de provocar sentimentos e emoções. Dentro do processo de construção cultural, os humanos transformaram a relação utilitária e funcional que tinham com o fenômeno sonoro em linguagem expressiva, o

que passou a ser indispensável para constituir elos mágicos com o universo místico. E não tardou que se construíssem jogos organizados de relações entre sons e silêncios que se estabelecem no tempo e no espaço, originando o que hoje conhecemos como Música.

Nos primórdios, a memória biológica passa a ser fundamental na transmissão dos saberes. A memória coletiva depende do processo biológico interno de determinados indivíduos que, por serem detentores de uma determinada competência, funcionam como guardiães da memória social do grupo. A mediação desses sujeitos é de fundamental importância para a continuidade histórica do conhecimento.

Hoje, nas culturas mais complexas, vê-se grande parte do conhecimento sendo transmitido de geração em geração, de forma institucionalizada. Foi dada à academia a responsabilidade maior de estudar e encontrar formas mais eficientes de lidar com o legado cultural da humanidade. Nesse contexto, a Música passou a ser objeto de estudo, bem como as formas possíveis de transmissão dos conhecimentos a ela relacionados.

A Música ampliou o seu alcance, rompendo com os limites do universo místico. No entanto, parafraseando Freud, a Música é uma realidade convencionalmente aceita, repleta de símbolos e substitutivos da realidade que atuam no sujeito, provocando emoções reais. Assim, a Música encontra-se a meio caminho entre a realidade – que frustra os desejos – e o mundo dos desejos realizados da imaginação – uma região em que a onipotência do homem primitivo ainda se encontra em pleno vigor. Ou seja, a Música traz consigo o caráter, que a ela é intrínseco, de provocar sentimentos e emoções, porém se multiplica em várias formas de fazer e, na mesma medida, os processos educativos relacionados a ela não se contêm nos limites acadêmicos. De forma quase que espontânea, o fazer musical e sua transmissão continuam repetindo os processos ancestrais, se dando de várias formas, muitas vezes até mais eficientemente do que no universo institucionalizado.

Nesse contexto, somados às grandes transformações pelas quais a cultura humana vem passando, estudos cada vez mais se concentram em torno do pensar os processos educativos relacionados à Música, de forma a propiciar maior democratização ao seu acesso, e com maior eficiência.

Um pouco desse pensar está registrado aqui, neste volume, em que se encontram alguns daqueles que vêm se ocupando dessa tarefa. Notadamente, trata-se de

uma pequena parcela, seja dos que estão, atualmente, voltados para esta área do conhecimento, seja pela vastidão que a temática alcançou, desde os primeiros sons significativos e conscientemente organizados que nossa espécie proferiu. No entanto, em sua excelência, os autores aqui apresentados, num breve instantâneo, se esmeraram em explorar a riqueza desse tema.

**Rosângela de Tugny** reflete sobre a escuta, focando as contingências pelas quais as sociedades modernas vêm passando, sob o *praeceptum* do pensamento científico ocidental. Para tal, a autora explora a raiz do pensamento dos povos ameríndios, segundo os quais o ato de escutar é primordial para a formação da pessoa e para o conhecimento em suas sociedades, e dialoga com Jean Luc Nancy e Jacques Rancière. Estes acreditam que a filosofia ocidental passa por uma “surdez constitutiva” e que, ao mesmo tempo em que promove uma associação à partilha de espaços de poder de enunciação, partilha os espaços de vidas com e sem acesso ao sensível.

**Viviane Louro** discute o cenário atual da educação musical inclusiva no Brasil, conduzindo seus pensamentos para a formação do professor de música, no sentido de atuar junto a alunos com deficiências. Essa discussão tem como pano de fundo o modelo de ideologia social que prega a democratização do usufruto dos bens culturais, segundo a qual a sociedade precisa se munir de ferramentas eficazes para garantir tal premissa, independente das características de cada um.

**Cecília Cavalieri** promove uma reflexão a respeito de como a música molda em nós a percepção do tempo vivido. Para isso, a autora explora as convergências expressivas entre música, poesia e movimento, visando a denotar a ampliação da experiência estética. Assim, a autora busca fundamentar a importância da vida subjetiva no ensino de música, de forma a imprimir a individualidade ao fazer musical, e mostra, de forma ilustrativa, como as flutuações gestuais do tempo se revelam como um convite à atenção aos ritmos multidimensionais que nos constituem.

**Violeta de Gainza** aborda a improvisação como atividade essencial e indissociável, nos processos de ensino e aprendizagem da música. Para essa autora, a manipulação livre e/ou pautada nos sons constitui uma conduta natural nos processos espontâneos de musicalização, vista, por exemplo, na lida que as crianças têm com os sons que as circundam. Partindo desses pressupostos, a autora conduz sua discussão, apontando características da improvisação nos vários níveis da formação musical.

**Judith Akoschky** explora o universo da composição musical, valorizando os processos criativos nos ambientes educativos. Para tal, a autora discorre a respeito



das possibilidades que os sons de materiais de uso cotidiano, a que chamou de *Cotidiáfonos*, podem ter nesse processo. Utilizando-se de exemplos, a autora confirma seu pensamento em torno da importância da percepção sonora do ambiente vivido que, explorada e organizada com diferentes critérios formais, passa a compor o arsenal em favor da criatividade na educação musical.

**Dulcimarta Lemos Lino** faz sua reflexão sobre o tempo na Educação Musical Infantil, partindo da composição *Acronon*, de Hans-Joachim Koellreutter. Apoiando-se na noção de uma narratividade das crianças, a autora destaca a importância de se considerar o tempo na composição de sentidos, tempo este vinculado às vicissitudes e aos processos criativos vividos, que geram sentidos ao se relacionar com a linguagem.

**Teresa Castro**, preocupada com a formação de estudantes em licenciatura em Música, lança mão de uma bibliografia voltada para a ação musicalizadora para promover uma reflexão acerca do uso da flauta doce neste processo. A reflexão, conduzida por exemplos práticos, é apoiada em teorias da psicologia sociocultural, predominantemente presentes em Paulo Freire.

**Luciana Del-Ben** se funda nos pensamentos de Gert Biesta para discutir o potencial do espaço educativo na formação humana. Partindo de considerações a respeito da natureza e as finalidades da educação e do ensino, a autora salienta a relevância da percepção do outro e da consciência da relação do eu para com o outro, como contribuição para que o ensino de Música na educação básica possa ser, também, um espaço de formação humana.

**Helena Lopes** aborda a temática da mediação da escuta musical e a sugere como metodologia para aulas de Música no ensino médio. A autora parte do princípio de que a escuta musical deve ser considerada a partir das relações multissensoriais, cognitivas e sociais que os jovens estabelecem com as músicas, sejam as que consomem, sejam as que não conhecem. Sob essa perspectiva, a ação do professor deve ser de mediador entre os sujeitos e as obras musicais, de forma a estabelecer pontes entre os saberes musicais dos jovens com novos conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento de uma escuta sensível e profunda, almejando a ampliação de seus repertórios e diversificando os gostos musicais.

**Daniel Gohn** discute as diversas alternativas e estratégias para o ensino de Música a partir da inserção das tecnologias de EAD na sala de aula. Além disso, o autor amplia suas discussões ao analisar o uso de *softwares* e outras tecnologias

emergentes como possibilidades de rompimento dos limites que definem o virtual e o presencial, de forma que possam contribuir, efetivamente, para o ensino da Música no Brasil.

**Teresa Mateiro** aborda, em suas reflexões, a formação do professor de Música, sua constituição identitária e a função desse profissional na sociedade. Para isso, busca suporte na Filosofia, ao mesmo tempo que vasculha a História em busca de trazer à tona a lida com a Música como área de conhecimento e seu lugar nas instituições consagradas do saber.

**Moacyr Laterza Filho**, no que sugere ser uma autoanálise, lança um olhar sobre os processos de avaliação, indicando uma possibilidade de integração orgânica destes junto às etapas e aos movimentos de ensino e de aprendizagem. Para isso, parte de sua experiência como docente nos cursos de instrumentos da Fundação de Educação Artística, de Belo Horizonte.

**Luis Ricardo Queiroz** discute e analisa perspectivas para a formação em Música na contemporaneidade, considerando a promoção e a incorporação da diversidade humana como caminho para a construção de uma educação musical intercultural. O autor questiona a ideia da educação musical fundada na disciplinaridade, com bases epistemológicas homogêneas e em modelos curriculares estáticos. E, por sua vez, fomenta a visão de uma educação musical que seja intercultural, que favoreça a igualdade de acessos e direitos, trabalhada a partir da pluralidade de ideias e metodologias, com vistas a promover a diversidade musical, cultural e humana.

**José Antônio B. Zille**  
Editor e organizador

## Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores?

Rosângela Pereira de Tugny

Segundo os xamãs huicholes do México, a “Terra é Escuta. Todas as grandes entidades mitológicas terrestres possuem *naka*, ‘orelha, escuta’: *takutsi Nakawé*, ‘nossa avó, ouvido tensionado’ [atento à escuta], aquilo que precede a aparição do sol e do fogo” (LEMAISTRE, 2003, p. 19).<sup>1</sup> Uma grande caixa de escuta, um ouvido que escuta, que precede – e sustenta – a aparição do Sol e do fogo. Seria isto dizer que os movimentos e a composição do mundo partem de um ato de escuta? Que a terra que nos porta ouve nossos passos? Que os corpos que andam e dançam sobre ela são percebidos pela escuta?

Esta terra à escuta é também muito sensível às vibrações dos passos dos dançarinos que a solicitam durante o ciclo agrícola. O escritor huichol Gabriel Pacheco escreveu, a este respeito (1994: 203), que a terra-mãe “não gosta quando vamos com os pés muito protegidos, é por isto que nos vestimos apenas com algumas lãs para não cobrir o pé inteiro; assim ela deseja, nossa terra, porque ela gosta de sentir o calor dos pés...” (LEMAISTRE, 2003, p. 19)

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

Esse significado atribuído à escuta repercute e organiza uma certa geopolítica de parte significativa de povos ameríndios (SEEGER, 2004; MONTARDO, 2009; GRAHAM, 1986; PIEDADE, 2004; HILL, 1997). Alguns etnólogos chegam a dizer que se em nosso mundo urbano o que comunica é prioritariamente visual, o mundo indígena é, por sua vez, um mundo onde o sonoro é o que mais comunica.

Na subsistência física dos Kamayurá nota-se já a relevância do aporte acústico, o qual vai se desdobrar enormemente na vida social, seja, isto, através da língua falada ou da música: a convivência com a mata aqui exige uma acuidade auditiva extremamente desenvolvida, a monitorização das ações neste meio sendo, basicamente, de fundamento sonoro. Na pesca, nos diversos tipos dela, mas, em particular, na tradicional, com o timbó, coisa semelhante também vai acontecer, os sons emitidos pelos peixes, tontos e acuados, em movimento nas águas sendo os sinais mais relevantes no sentido do cálculo, pelo pescador, das distâncias a que eles se encontram, dos seus tamanhos, na mata como na pesca, ouvir também é, substancialmente, não ser cego. (BASTOS, 1999, p. 103)

A temática da escuta recorrente na mitologia ameríndia e a riqueza de seus cantos e fórmulas acústicas também nos direcionam para essa atenção ao que se ouve, fazendo deles verdadeiros povos de escuta. E, nesse universo, aprender a ouvir, trabalhar e educar a escuta passa a ser algo crucial na formação dos sujeitos. O etnólogo David Rodgers (2002, p. 109-110) descreve belamente esse aprendizado entre os noviços do povo Ikpeng do Xingu, que são imersos nas águas de um rio: os velhos, seus mestres, jogam sobre a superfície da água a resina derretida do jatobá. A resina forma uma placa translúcida sobre a água, que cega parcialmente o jovem, ao mesmo tempo que cobre seu corpo, fazendo-o se assemelhar às escamas dos peixes. Pouco a pouco, esse corpo se transforma e passa a ouvir as sonoridades dos peixes que acorrem atraídos pelo perfume da resina, do poraquê, da anaconda, da arraia, da tartaruga, da piranha, do jacaré e de espécies minúsculas de seres subaquáticos.

Aparentemente mortos (na verdade, *tongnore* / bêbados / comatosos), os vários seres aquáticos “preenchem os ouvidos” do noviço com seu *tumtankom* / vozes ininteligíveis. A essa zoeira infernal é adicionado o som da resina fervente de jatobá entrando em contato com a superfície, bem como os barulhos da chuva e a chegada dos trovões provocados pelo começo da iniciação. (RODGERS, 2002, p. 109-110)

O conhecimento xamânico se faz na medida em que o corpo se transforma e escuta mais, que seus ouvidos se “preenchem”. São muitas as formas de aprendizado de

escuta – do mundo aquático, dos rumores do fundo da terra, do mundo celeste, do farfalhar das árvores e de todos os seres que habitam suas copas e até do espaço onírico. Entre os povos a’uwe o jovem aprende desde bem cedo a *agarrar, pegar* cantos nas viagens oníricas. São esses cantos, capturados nos sonhos, que serão compartilhados entre a comunidade dançante (FUSCALDO, 2011), fazendo-nos pensar que entre os a’uwe o universo onírico consiste em um espaço de relações sonoras e prospecção acústica. Muitas são as narrativas da mitologia dos povos ameríndios em que os atos acústicos “são as ações oferecidas pelos ancestrais míticos como via de reencontro com eles e como condição de sobrevivência na e da Terra” (MONTARDO, 2009, p. 58). Encontramos também em muitas narrativas o ato de escutar sons ínfimos – sussurros, grunhidos, zunidos, assovios – como disparador de grandes deslocamentos, aberturas e transformações. Ouçamos a passagem da grande narrativa sobre um dos dilúvios que enfrentaram os povos tikmu’un. Após se refugiarem no oco de uma árvore, a escuta do zunido do besouro foi o que possibilitou a recomposição de uma nova humanidade:

Todos os índios em terra morreram, apenas aquele que refugiou-se na tora oca sobreviveu. Quando a água abaixou o homem que estava preso dentro do pau escutou um zunido, eram dois besouros (yãmiy), então o índio pediu para quem estivesse lá fora lhe salvar a vida. Um besouro mandou o outro buscar um machado, perguntaram ao índio onde estava sua cabeça seu e pé, então cortaram o tronco para tirá-lo. O homem estava muito doente e “branco”, então os besouros deram-lhe um banho e um deles, após ter sido mandado, buscou fogo e depois mel, batata, amendoim, biju. Os besouros perguntaram ao índio se ele queria ir “lá para cima” com eles, mas o índio tinha medo de cair e recusou a oferta. Os besouros falaram para o homem procurar uma esposa. (AMARAL, 2007, p. 113-114)

As traduções dos mitopoemas cantados pelos povos ameríndios, que são elas mesmas um discurso musicológico, estão, por sua vez, repletas de lições de escuta. Escutemos os versos deste canto-reza Boraheí:

Olha escuta o dono do céu  
 Olha escuta o dono do céu  
 Debaixo dos ares, olha, os que vivem sobre o céu.  
 Olha, escuta isso debaixo dos ares.  
 Olha, escuta dos de cima do céu, aqui embaixo dos ares.  
 Agora vem o Barulho que Sabe Tudo.  
 Encontrei o maracá que vem vindo.  
 Segui a fileira das crianças, segui os que sabiam tudo.  
 Agora aqui os que vinham vindo.  
 Escuta os que estão no Céu.  
 Agora segui as Cintas que vinham vindo. (GARCIA, 2003, p. 30)

Essa atenção à escuta está na base de uma forma de conceber o ato de pensar e de estar no mundo, situando-se espacialmente em relação com outros entes, como muito bem demonstrou Piedade (2004), a respeito dos povos Waujá. Segundo o etnomusicólogo, na expressão *nukãitsixu*, “eu penso” ou “no meu pensamento”, residem as palavras “som” e “ventre, abdôme”, o que, segundo ele, formaria a noção de “som do ventre”, indicando que o pensamento Waujá teria uma realidade sonora (PIEADADE, 2004, p. 49). A faculdade de perceber o pensamento de outrem, específica de uma classe de poderosos espíritos, é expressa pelo termo “ouvir” (*eteme*) (PIEADADE, 2004, p. 57). O pajé visionário é também um escutador. Para diagnosticar a doença, ele deve poder ouvir qual entidade é causadora da doença (PIEADADE, 2004, p. 63). Por fim, Piedade discute que a noção de ouvir, expressa também no verbo waujá *katulūnaku*, significando “ouvir”, literalmente sendo traduzido como “ter o ouvido em”, aponta para a especialização que esse ato implica, indicando que o ouvido está disposto espacialmente junto ao som que ele ouve. Ouvir é então um ato táctil, de copresença (PIEADADE, 2004, p. 80-81).

O antropólogo Claude Lévi-Strauss explorou de forma atenta uma quantidade grande e variada de mitos ameríndios, em que as sonoridades ouvidas e desejadas pelos ouvintes são motes disparadores de reordenamentos temporais, climáticos, sociais. Trago aqui trechos recortados arbitrariamente de um mito tupi amazônico, parte de um conjunto por ele intitulado como “A origem da noite”. Nesses mitos, a noite surge da abertura imprudente de um balaio, de uma castanha, de um coquinho, de uma gaiola, onde residem cantos dos animais noturnos, de pássaros melodiosos, e outras sonoridades atrativas.

Antigamente a noite não existia. Era sempre dia. A noite dormia no fundo das águas. E os animais também não existiam, pois as próprias coisas falavam. [...]

Quando eles chegaram de canoa aos domínios de Cobra-Grande, ele lhes entregou um coquinho da palmeira tucumã (*Astrocaryum tucuman*) hermeticamente fechado e recomendou que eles não o abrissem sob pretexto algum. Os servidores embarcaram na canoa e logo ficaram surpreendidos ao ouvir o barulho dentro do coquinho: tem, tem, tem... xi... como fazem os grilos e os sapinhos que coaxam à noite. Um servidor quis abrir o coquinho, mas os outros se opuseram. Após muita discussão, e quando eles já estavam bem longe da morada de Cobra-Grande, eles se juntaram no meio da canoa, fizeram uma fogueira e fundiram a resina que tampava o coquinho. Imediatamente caiu a noite e todas as coisas que estavam na floresta se transformaram em quadrúpedes e em aves; todas as que estavam nos rios, em patos e peixes. [...] (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 391)

Talvez seja por essa atenção tão sustentada aos atos de escuta e uma certa percepção da potência dos fatos acústicos entre os povos ameríndios que ouvimos, algumas vezes, líderes e xamãs indígenas, quando vêm às cidades para falar aos jovens estudantes, aos artistas e aos intelectuais, uma insistente interpelação à escuta e uma marcada desconfiança sobre nossa capacidade de ouvir. Mestres da escuta, eles percebem certa surdez entre as pessoas da cidade como um marco distintivo entre humanidades e as não humanidades com as quais se relacionam. *Branços, vocês são bichos. Vocês são bichos surdos* – assim ouvimos o clamor de uma mulher Kĩsêdjê em um filme realizado na ocasião do evento Rio + 20 (Amne Adji Kapêrê Mba – Carta Kĩsêdjê para a Rio + 20). Davi Kopenawa, xamã e proeminente liderança indígena, de reconhecimento internacional, reflete sobre o encontro com os não indígenas e narra suas várias experiências de sensibilização dos homens dos centros urbanos e as autoridades sobre a necessidade de proteger as florestas e as terras onde vivem os povos ameríndios. Retomo aqui algumas passagens de seu belíssimo e seminal livro, publicado conjuntamente com o antropólogo Bruce Albert, intitulado, originalmente em francês, *La Chute du Ciel*:

Nós não nos tornamos espíritos sozinhos, por nós mesmos! Todo o mundo escuta com uma grande atenção as palavras dos xapiri: os adultos, os jovens e mesmo as crianças. As pessoas comuns ignoram tudo do lugar do qual eles falam. [...] (KOPENAWA; ALBERT, 2010, p. 159)

Vocês são pessoas outras. Vocês não fazem as festas *reahu*. Vocês não sabem fazer dançar os *xapiri*. Nós, nós somos os raros habitantes da floresta que sobreviveram às fumaças de epidemias de seus pais e seus avós. É por isto que quero falar para vocês. Não sejam surdos às minhas palavras e impeçam os seus de destruírem nossa terra e de nos aniquilar. (KOPENAWA; ALBERT, 2010, p. 410)<sup>2</sup>

Insistentemente, entendemos que a educação para o xamanismo se faz nessa habilidade de escutar as diversas vozes da alteridade, e entendemos seu esforço em buscar essa qualidade de escuta no mundo dos “brancos”.

### **Em busca das ressonâncias perdidas?**

Mas não são apenas os xamãs indígenas que observam essa inaptidão à escuta que predomina em nossas formas urbanas de viver, talvez profundamente assentadas em nossas ontologias. Alguns filósofos e escritores também vêm falando da nossa surdez, de uma surdez constitutiva do Ocidente: “A inteligência humana é surda”, declarou o personagem morcego no romance do escritor e diretor francês Eugène Green (GREEN, 2001).

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

Seria mesmo necessário tornar-se surdo para tornar-se inteligente entre nós, filhos da ciência ocidental?

Nessa mesma linha de constatação, o filósofo francês contemporâneo Jean-Luc Nancy escreveu uma obra intitulada *À l'Écoute*, que poderíamos traduzir como *Na escuta*, ou *Estar na escuta*, ou ainda *Ser na escuta*. Nas suas primeiras páginas, ele coloca a seguinte questão para o filósofo ocidental: “O filósofo não seria aquele que entende sempre (e entende tudo), mas que não pode escutar, ou dito de forma mais precisa, aquele que neutraliza em si a escuta, e o faz para poder filosofar?” (NANCY, 2002, p. 13).<sup>3</sup>

A diferenciação dos termos *ouvir*, *entender* e *escutar* na língua portuguesa não corresponde à diferenciação entre *ouïr*, *entendre*, e *écouter* da língua francesa. Aqui estamos diante de uma ambiguidade explorada pelo filósofo carregada pela palavra *entendre*, que comporta ao mesmo tempo o *ouvir* – em uma escuta passiva – e o *compreender*, unindo no português os termos ouvir-entender (uma escuta passiva e outra que carrega em si uma verdade, uma compreensão). O ato de escutar, por sua vez, carrega em si a tensão do órgão do sentido, o desejo, a direção a Outrem. A escuta foi então sempre o revés, o outro lado da nossa forma de pensar, entender, fazer ciência, julgar, conhecer e reconhecer. Não seria o fechamento proposital dos ouvidos um dos nossos mitos fundadores, o conhecido mito das sereias, narrado por Homero em uma passagem da *Odisseia*?

Quando Ulisses retorna vitorioso da Guerra de Troia, ele e os tripulantes de seu barco são chamados pelos cantos de seres que alguns descrevem como pássaros, outros como peixes, outros como mulheres-peixes. Eram, de toda forma, seres estrangeiros, diferentes, donos de outras experiências, voavam e mergulhavam em outros cosmos. Possuíam decerto vozes diferentes, timbres insólitos, melodias irreconhecíveis. Ulisses, um dos heróis fundadores do mundo ocidental, estava avisado sobre o poder inebriante e perigoso desses cantos. Sua estranheza era entendida como um perigo mortal. Decidiu atar-se ao mastro para não ir ao encontro das sereias, e ensurdecer com cera derretida todos os tripulantes de seu navio (BARBEITAS, 2007, e TUGNY, 2011). Ulisses queria ali ouvir e entender (como se diz *entendre*, em francês), mas não escutar.

Não é por mero passatempo que foi produzida tanta iconografia e que tantos pintores se dedicaram a essa cena inaugural, desde os vasos gregos até Picasso. Por Homero

---

3 Idem: “Le philosophe ne serait-il pas celui qui entend toujours (et qui entend tout), mais qui ne peut écouter, ou plus précisément qui neutralise en lui l'écoute, et pour pouvoir philosopher?”



descobrimos a decisão pela surdez que fez surgir certa ciência ocidental. Esta que transmitimos com prioridade nas nossas escolas, que atravessa os currículos escolares e que está presente nos cursos de Música das universidades. Estamos aqui no lado oposto do gesto fundador daquela Terra que é toda escuta, *naka*, orelha, dos povos Huicholes do México. Da escuta que faz surgir o Sol e o fogo.

Mas retomemos Ulisses: por que não era suportável que os seus tripulantes ouvissem os cantos das profundezas das águas, dos ares, daquelas que se diziam conhecedoras de todas as coisas, de tudo “o que acontece na nutrícia terra”? (HOMERO, *Odisseia*, 2000, Canto XII). O que, além de sua alteridade, do estranhamento de suas qualidades vocais, de suas melodias, podia causar temor, poderia representar perigo para o curso que seguia o barco de Ulisses? Não seria exatamente o chamado para uma modalidade de escuta que era também outra? Uma escuta que o colocasse em vibração com a terra, ou com as águas ou com os ares? Que o fizesse ouvir com o corpo inteiro mergulhado nas águas ou lançado aos ares? Uma escuta que não se paralisaria no espaço compreendido entre a exterioridade do ouvido e “ali” onde reside o som, como se existisse uma onda congelada no ar, mas que retumbasse nos corpos vivos daquele navio? E afinal: qual o perigo de atender a esse chamado? De escutar com todo o corpo em ressonância com outros corpos? Ulisses queria ali, naquela cena primordial de fundação do pensamento e modo de ser de nossa tradição, apenas ouvir e entender (como se diz *entendre*, em francês), mas não escutar.

Evoco aqui a experiência de Evelyn Glennie, a percussionista escocesa que nos tem convidado a pensar a escuta como algo que se passa de forma muito mais ampla. Segundo ela, nossos ouvidos realizam apenas uma parte da escuta.<sup>4</sup> Todo o nosso corpo pode ouvir porque pode entrar em contato com as vibrações emitidas pelos corpos em movimento. Evelyn propõe o corpo inteiro como câmara de ressonância. Segundo ela, a escuta é apenas uma parte da faculdade de sentir, tocar. Ela relembra a expressão italiana para escuta, *sentire*, e nos questiona sobre as razões que nos levam a pensar como coisas diferentes ouvir o som ou sentir com o toque a vibração. O som com sua qualidade tátil. Evelyn narra como seu professor de percussão, Ron Forbes, tocava para ela as notas do tímpano enquanto ela passava horas com as mãos na parede aprendendo a apreciar e distinguir as vibrações sonoras. Evelyn, considerada “profundamente surda” por ter perdido parte da escuta, denuncia essa escuta dependente do simples ouvir. Segundo ela, a surdez é mal compreendida em

---

4 Essas informações e as que seguem sobre a percussionista Evelyn Glennie foram extraídas do vídeo disponível em: [http://www.ted.com/talks/evelyn\\_glennie\\_shows\\_how\\_to\\_listen?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_shows_how_to_listen?language=pt-br) e do texto *Hearings Essays*, disponível em: <http://tribalvillages.org/deaf/essays/Evelyn-Glennie.html>.

geral e, para compreendermos a natureza da surdez, deveríamos antes compreender a natureza da escuta. Não é apenas o ouvido que possui o senso da escuta: o toque também pode realizar a escuta<sup>5</sup> (GLENNIE, 2015).

A escuta apreendida pelos xamãs ao jovem noviço Ikpeng é uma escuta também táctil, uma percepção da vibração. Seu corpo inteiro entra em ressonância com as águas. Diria que o sentido das águas aqui pode ser simbólico, pois é também nas águas que ressoam os cantos das sereias. Nosso herói grego precisou se amarrar ao mastro do navio para ouvir sem se jogar nas águas. Não se furtou a ouvir com seus ouvidos, mas evitou sentir as vibrações desses cantos.

Quando o filósofo francês Jean Luc Nancy reflete sobre essa deficiência de escuta do pensamento ocidental, ele também imagina a escuta como algo que coloca corpos e formas de existência em ressonâncias. Segundo ele, existir, ser, em ressonância com outros corpos vibrantes, nos levaria a um outro caminho civilizatório, de conceber verdades, de estar em relação, de formar sociedades.<sup>6</sup> O filósofo discute a tradição do pensamento ocidental que vai desde Kant até Heidegger e formula a seguinte pergunta, que traduzo aqui livremente:

Se, desde Kant e até Heidegger, o desafio maior da filosofia se situou na aparição ou na manifestação do ser, em uma “fenomenologia”, a verdade última do fenômeno (enquanto “aparecer” como algo o mais distinto possível de tudo o que é dado como aparecido, e conseqüentemente, enquanto desaparecer), a verdade “ela mesma”, como a transitividade e transição incessante de um vir e partir, não deveria ser escutada ao invés de vista? (NANCY, 2015, p. 15-16)

E complementa:

---

5 Em um ensaio publicado na sua página oficial (Evelyn.co.uk), lemos: “Hearing is basically a specialized form of touch. Sound is simply vibrating air which the ear picks up and converts to electrical signals, which are then interpreted by the brain. The sense of hearing is not the only sense that can do this, touch can do this too. If you are standing by the road and a large truck goes by, do you hear or feel the vibration? The answer is both. With very low frequency vibration the ear starts becoming inefficient and the rest of the body’s sense of touch starts to take over. For some reason we tend to make a distinction between hearing a sound and feeling a vibration, in reality they are the same thing. It is interesting to note that in the Italian language this distinction does not exist. The verb ‘sentire’ means to hear and the same verb in the reflexive form ‘sentirsi’ means to feel. Deafness does not mean that you can’t hear, only that there is something wrong with the ears. Even someone who is totally deaf can still hear/feel sounds.”

6 Nesse mesmo sentido, Nancy (2002, p. 15) propõe: “Queremos aqui tensionar o ouvido filosófico: puxar a orelha do filósofo para tensioná-la em direção daquilo que menos solicitou ou representou o saber filosófico se compararmos com aquilo que se dá a ver – forma, ideia, quadro, representação, aspecto, fenômeno, composição – e que faz erupção principalmente na entonação, no tom, no timbre, na ressonância, no ruído”. Esta e as demais traduções são de minha responsabilidade.

Não seria desta forma que ela deixaria de ser “ela mesma” e identificável, para se tornar, não mais a figura nua que sai de um poço, mas a ressonância desse poço – ou, se fosse possível dizer desta forma, o eco da figura nua na profundidade aberta? (NANCY, 2015, p. 15-16).

O filósofo propõe aqui então que essa “verdade” que tantos filósofos ocidentais vêm perseguindo, demonstrando, representando, desdobrando... seja tomada como um fenômeno sonoro, um eco, e formula a pergunta: “O que é existir segundo a escuta, para ela e por ela, o que é que isso colocaria em questão para a experiência e para a verdade? O que está aí em jogo? O que ressoa, qual é o tom da escuta ou seu timbre? Ou seria ela, por ela mesma, sonora?” (NANCY, 2015, p. 17).

O autor então sugere que é todo o edifício filosófico, toda a ontologia, a forma como consideramos nossa existência, nossa autoimagem enquanto humanos e sujeitos que estaria sendo remanejada, caso existíssemos seguidos pela escuta.

Viver na escuta seria então postar-se na tensão de uma direção ou dentro da relação consigo mesmo (deveríamos dizer, em modo patológico, *um acesso de si*: o sentido (sonoro) não seria ele antes de tudo e a cada vez, uma *crise de si?*).

Acesso ao si: nem a um si mesmo (um eu), nem a um si de um outro, mas à forma ou à estrutura do *si* enquanto tal, ou seja a forma, à estrutura e ao movimento de um reenvio infinito já que ele reenvia àquele (ele) que não é nada além do reenvio. Quando vivemos na escuta, estamos à espreita de um sujeito, aquele (ele) que se identifica ressoando de si para si, em si e para si, fora de si conseqüentemente, ao mesmo tempo o mesmo e o outro que si, um em eco do outro, e este eco como o som mesmo de seu sentido. (NANCY, 2015, p. 25-26)

Essa escuta, para Nancy, abre para um outro modo da relação, não essa que se faz com um “eu”, um sujeito ensimesmado com sua *minha* identidade e nem com um outro (o dono da enunciação), mas algo que se torna ao mesmo tempo uma relação ou até mesmo o espaço de uma relação, espaço para a ressonância dos ecos. Evoco aqui, a esse respeito, a passagem do filme *Le Pont des Arts*, de Eugène Green, autor que já citei aqui a respeito da inteligência surda. Podemos dizer que uma leitura possível do filme seja a de que ele trata da permanência de uma voz, de uma cantora que morre, jogando-se nas águas do rio Sena. No momento em que um jovem pensa também em morrer, desaparecer, a escuta da voz da jovem cantora, reproduzida em um disco, o resgata para a vida. Ao som de sua voz, é todo o espaço – um quarto simples de estudante – que passa a existir como vibração da voz dessa espécie de sereia que se atirou no rio. A câmera não mais dá a ver o jovem, mas a fechadura da porta, o rodapé do quarto pequeno e

cinza, as aberturas da janela, fazendo com que o espaço assuma outra qualidade de presença na cena.

O lugar sonoro, não é então “um lugar onde o sujeito viria se fazer escutar (como a sala de concerto ou o estúdio dentro do qual entra o cantor ou o instrumentista), é, ao contrário, um local que se torna sujeito na medida que o som nele ressoa.” (NANCY, 2015, p. 38)

Temos aqui uma existência que se realiza no reenvio de ressonâncias. Assim,

a escuta pode aparecer não como uma figura de acesso ao si, mas como a realidade deste acesso, uma realidade consequentemente indissociavelmente “minha” e “outra”, “singular” e “plural,” tanto quanto seria “material” e “espiritual”, “traduzível” e “intraduzível. (NANCY, 2015, p. 30-31)

### **A escuta como possibilidade de reconfiguração de um Comum**

Após esse passeio entre filósofos, escritores e diretores de filmes franceses, heróis gregos, uma singular percussionista escocesa e xamãs ameríndios, retornemos a essa tensão que reside entre a sensação que carregamos de termos uma música que nos pertence, que é só nossa, que nos transforma em super-humanos, orgulhosos de sabermos ouvi-la, e o fato de ela ser ao mesmo tempo tão exterior a nós. Essa tensão é que faz da música um potente amplificador das nossas energias, que nos permite uma abertura ao mundo e tantas vezes funciona como um terrível instrumento do preconceito, da recusa ao outro – de outros grupos sociais, de outras formas de ser, de outras vidas, outras espécies, outras linguagens, outros mundos. Fomos alertados por alguns filósofos sobre o potencial fascista da música por sua capacidade de fazer marchar os corpos em uníssono aos campos de concentração (QUIGNARD, 1999; DELEUZE, GUATTARI, 2005). Mas não é apenas pela domesticação dos movimentos e dos corpos que a música e as sonoridades constituem estruturas potentes nas relações de poder. Ainda que o órgão da escuta não seja dotado de pálpebras para o fechamento da sensação, e que sejamos, por assim dizer, permanentemente expostos à sonoridade, aprendemos, no decorrer de toda a história, a não escutar como forma absoluta de silenciamento do outro. Negar a escuta de outros corpos acústicos é sobretudo recusar um espaço comum, compartilhado, do sensível. Aqui, estendemos essa escuta aos outros tidos como não humanos, sem linguagens, e colocamos a questão: como inaugurar uma nova forma de escuta? Sair da escuta que nos submete, nos atinge, controla nossos corpos e nossos movimentos, e partir ativamente, ouvidos atentos, em uma prospecção do mundo que habitamos? Não a escuta que busca classificar a diversidade musical, cartografar as origens de cada uma das músicas que cada um de nós traz consigo, que tipifica os modos com que se apresentam, ou delibera sobre as que podem ou

não responder por modelos de uma humanidade válida, sem que, portanto, escutar coloque nossa existência em risco. Uma ecologia da escuta poderia assim caminhar no sentido da lembrança que nos ofereceram os artistas Marco Scarassati e Fernando Ancil, no texto da exposição Escavando o Futuro, apresentada no Palácio das Artes, em Belo Horizonte, a respeito de sua obra *Rio*:

Belo Horizonte possui 150 km de córregos canalizados, escondidos da população e que só são percebidos pelas grades expostas no asfalto das ruas. Ao nos aproximarmos delas, o canto do rio timidamente transpõe seus limites, mas sua sonoridade é engolida pelo trânsito e outros sons da cidade. Rio é uma intervenção urbana que usa os sons captados dos córregos canalizados de Belo Horizonte, amplificando-os através do sistema de som instalado num trecho da Avenida Afonso Pena. O intuito é criar um leito de rio audível sobreposto aos sons da cidade através de um transbordamento acústico.<sup>7</sup>

Ou como escutamos, ao final de um longo encontro promovido pelos povos Tikmu'un, que recebem em suas aldeias, situadas nas fronteiras do nordeste de Minas Gerais com a Bahia, uma legião de povos gaviões cantores acompanhados de tantos outros. Após um ciclo de trocas de alimentos e noites de cantos e danças, esses povos ainda querem ouvir mais, em espaços mais distantes:

Vamos embora escutar a voz e o grito do aracuã (...)  
Vamos embora escutar a voz e o grito da perereca (...)  
Vamos embora escutar a voz e o grito do urutau (...)  
(TUGNY, 2009, p. 261-265)

O filósofo francês Jacques Rancière localizou magistralmente na história política do Ocidente essa operação em que o gesto político se sobrepõe ao estético, e explicitou como a questão da política se constituiu como a possibilidade de corpos e objetos ocuparem sensível e materialmente um espaço comum:

Tentei, em outro lugar, mostrar como a política é o conflito mesmo sobre a existência deste espaço, sobre a designação de objetos respondendo do comum e de sujeitos tendo a capacidade de uma palavra comum<sup>8</sup>. O homem, diz Aristóteles, é político porque ele possui a palavra que coloca em comum o justo e o injusto, enquanto o animal tem somente a voz, que assinala prazer e dor. Mas toda a questão consiste então em saber quem possui a palavra e quem possui somente a voz. Em todos os tempos, a recusa de considerar certas categorias de pessoas como seres

---

7 Disponível em: <https://vimeo.com/85915363>.

8 Em: RANCIERE, Jacques. *La Méésentente*. Paris: Galilée, 1995; e RANCIERE, Jacques. *Aux Bords du Politique*. Paris: Gallimard, 2004. Folio.

políticos passou pela recusa de ouvir os sons que saíam de suas bocas como formulando um discurso. Ou ela passou pela constatação de suas incapacidades materiais em ocupar o espaço-tempo das coisas políticas. (RANCIÈRE, 2010, p. 17)

Assim, o autor define um programa para os atos estéticos, não como um projeto utópico, pois não transporta o campo da realização para um fora, mas como promessa de uma radical reconfiguração das repartições do sensível, que foram, ao longo dos séculos, determinando olhares, escutas, identidades:

Essa distribuição e essa redistribuição dos lugares e das identidades, esse corte e recorte dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, do barulho e da palavra constituem o que chamo de partilha do sensível<sup>9</sup>. A política consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o comum de uma comunidade, em introduzir **novos** sujeitos e objetos nela, em tornar visível o que não era visto e fazer ouvir como falantes os que eram percebidos como animais barulhentos. (RANCIÈRE, 2010, p. 19)

Não haveria, assim, uma surdez deliberada no gesto colonizador? Os rios, os pássaros, os sons dos sapos, dos grilos, de todos os animais das matas, os cantos emanados em mais de mil línguas, por mais de mil povos daqui originários, os sons das cachoeiras, todos esses sons foram silenciados. A poucos interessa escutar os cantos de mais de 180 povos originários, que ainda hoje, sobre os campos de destruição, obstinam-se a entoar. Não os escutam. E não aprendemos com eles essa sua ética, ecologia e estética da escuta. O que é escutar quando se pertence a uma civilização que concebe a Terra como um grande ser de escuta?

Voltemos a escutar os cantos das árvores, como tão belamente nos ensina a fazer o xamã yanomami Davi Kopenawa neste pequeno texto, que gostaria de reproduzir inteiramente ao final deste artigo, pela tão bela lição de música que nos oferece:

Os cantos dos xapiripe (espíritos xamânicos) são inumeráveis porque eles os recolhem nas árvores dos cantos que chamamos *Amoahiki*. No primeiro tempo *Omama* (o demiurgo yanomami) criou estas árvores de sábias línguas para que os espíritos pudessem delas adquirir suas palavras melodiosas. Eles param assim perto destas árvores para colher o coração dos seus cantos antes de ir fazer suas danças de apresentação para os xamãs. Os espíritos dos pássaros sabiás-da-mata (*Turdus fumigatus*) e japim-amarelo (*Cacicus cela*), mas também do sabiá-pimenta (*saltatos maximus*) e fim-fim grande (*Euphonia xanthogaster*), são os primeiros a juntar estes cantos em suas grandes cestas *sakosi*. Estes espíritos

---

9 RANCIERE, Jacques. *Le Partage du Sensible*. Esthétique et Politique. La Fabrique, 2000. *A partilha do sensível. Estética e política*. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO e Editora 34, 2005.

pássaros possuem objetos invisíveis para pegar os cantos, parecidos com os gravadores dos Brancos. Porém, apesar disso, não conseguem jamais esgotá-los. Entre eles, o espírito do sabiá-da-mata *Yōrixiamari* é o verdadeiro sogro dos cantos, seu verdadeiro mestre. Ele é a imagem do pássaro *yōrixiamari* do qual ouvimos tão melodiosos cantos ao alvorecer e ao entardecer na floresta. É assim, todos os *xapiripe* possuem os seus próprios cantos, os espíritos tucanos e araçaris, os espíritos papagaios, maracanãs, surucuá-de-cauda-preta, sovi e todos os outros. Os cantos dos *xapiripe* são tão numerosos quanto as folhas das palmeiras *paa hanaki* que colhemos para cobrir o telhado de nossas casas e até mais numerosos que todos os Brancos. Por isso suas palavras são inesgotáveis.

*Omama* plantou as árvores dos cantos nos confins da floresta, onde a terra se acaba e onde estão fincados os pés do céu. Destes lugares, eles distribuem sem trégua seus cantos para todos os espíritos que acorrem até eles. São árvores grandes, cobertas de lábios que não param de se mexer, umas em cima das outras. Deixam escapar melodias magníficas que se seguem sem fim, tão inumeráveis quanto as estrelas no peito do céu. Suas palavras nunca se repetem e nunca se esgotam. É só um canto acabar que o outro começa. Eles não param de proliferar em suas bocas sem número. Por isso, os *xapiripe*, tão numerosos quanto possam ser, podem adquirir todos os cantos que desejarem, sem nunca esgotá-los. Eles escutam as árvores *amoahiki* com muita atenção. O som dos cantos penetra neles e grava-se em seu pensamento. Eles os capturam assim como se fossem gravadores dos Brancos, nos quais *Omama* também colocou uma imagem de árvore dos cantos. É desta maneira que eles podem aprendê-los. Sem estes cantos não poderiam fazer suas danças de apresentação. (DAVI KOPENAWA)<sup>10</sup>

Podemos talvez pensar que uma prática musical no universo ameríndio consiste antes de tudo em um constante aprendizado de escuta e que a educação musical se faz desde a idade mais jovem, como parte da formação da pessoa e de seu corpo. No entanto, o aprendizado se faz por colheitas, submersões, capturas oníricas. Todas elas dizem de passar a possuir algo que é a marca profunda de alteridades e pouco dizem sobre um sujeito ciente de si, criador, inventor, que compõe cantos a partir da sua subjetividade. Para poder capturar o canto nos sonhos, os jovens *áuwe* treinam, desde a idade mais jovem, uma vigília do universo onírico, carregando brincos confeccionados com madeiras especiais e apropriadas ao bom sonho; poder ouvir o canto dos animais subaquáticos entre os novíços *Ikpeng* é também ter um corpo em constante transformação e reverberação com esses seres cantores; poder colher o canto das árvores entre os *Yanomami* é postar-se em uma atitude que diríamos “contemplativa”, e que se coloca no oposto das ontologias ocidentais e modernas: se, no universo indígena, a árvore, assim como o mundo, estão plenos

---

10 Depoimento recolhido, traduzido e editado por Bruce Albert. Encarte do CD REAHU HE A. Cantos da Festa Yanomami.

de cultura, e o que eles nos oferecem é infinito, no universo de uma certa teologia capitalista o mundo nunca é suficiente para atender às necessidades infinitas do espírito humano (VIVEIROS DE CASTRO, 2008). Mais além de se postar em uma atitude demiúrgica, a criação musical, se ainda podemos falar nesses termos, investe um vínculo profundo com a alteridade, uma abertura fundante ao outro. Assim, cantar, dançar, fazer parte de um *socius* que canta, dança e toca instrumentos musicais entre os ameríndios significa construir vínculos de toda sorte com um universo que vai muito além do que nós chamamos de “cultura” e que só é concebível entre o que entendemos como “humanos”. Se, de alguma forma, nos interessa que nossos estudantes, alunos, aprendizes, aproximem-se desse rico universo sonoro, um gesto possível de educação musical seria o de imaginar uma outra escuta e partir em busca de novas formas de escutar, colocando em suspense nossas atitudes às vezes um pouco precipitadas de que aprender algo do universo acústico musical dos diferentes povos ameríndios seja necessariamente repetir os seus cantos.... sem no entanto ouvir o que sua escuta pode nos dizer sobre sua relação com o mundo.

### Referências

AMARAL, Alencar Miranda. **Topa e a tentativa missionária de inserir o Deus cristão ao contexto Maxakali**: análise do contato inter-religioso entre missionários cristãos e índios. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

BARBEITAS, Flávio. **A música habita a linguagem**: teoria da música e noção de musicalidade na poesia. Tese. (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BASTOS, Rafael José de Menezes. **A musicológica Kamayurá**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999 (1ª. ed. 1978, Funai).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. [1997/1980] **Mil platôs**, v. 4. Rio de Janeiro: 34, 2005.

FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral. **Rowapari Danho're**: sonhar e pegar cantos no xamanismo a'uwe. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes do IA-Unesp. São Paulo, 2011.

GARCIA, Wilson Galhego (Org.) **Nhande rembypy**: nossas origens. São Paulo: Editora Unesp, 2003.



GLENNIE, Evelyn. **Evelyn Glennie Shoes How to Listen**. Disponibilizado em: <[http://www.ted.com/talks/evelyn\\_glennie\\_shows\\_how\\_to\\_listen?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_shows_how_to_listen?language=pt-br)>. Vídeo.

\_\_\_\_\_. **Hearings Essays**. Disponível em: <<http://www.evelyn.co.uk>>. Acesso em: 1 jan. 2015.

GRAHAM, Laura. Three Modes of Shavante Expression: Wailing, Collective Singing and Political Oratory. In: **Native South American Discourse**. Edited by J. Sherzer & Gregory Urban, New York: Mouton de Gruyter, 1986, p. 83-118.

GREEN, Eugène. **La Rue des Canettes**. Paris: Desclée de Brouwer, 2003.

HILL, J. D. Musicalizing the Other: Shamanistic Approach to Ethnic-Class Competition Along the Upper Rio Negro In: SULLIVAN, L. **Enchanting Powers**. Cambridge: Havard University Press, 1997.

HOMERO. **Odisseia**. Trad. Odorico Mendes; Org. Antônio Medina Rodrigues, pref. Haroldo de Campos. São Paulo: Ars Poetica / Edusp, 2000.

HUGO, Victor. **William Shakespeare**. Paris: Éditions la Bibliothèque Digitale, 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **La Chute du Ciel**. Paroles d'un Chaman Yanomami. Paris: Colection Terra Humaine, Plon, 2010.

LEMAISTRE, Denis: **Le Chamane et Son Chant**. Relations Ethnographiques d'une Expérience Parmi les Huicholes du Mexique. Paris: L'Harmattan, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A origem dos modos à mesa**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2006. (Mitológicas, v. 3).

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do Mbaraka**. Música, dança e xamanismo Guarani. São Paulo: Edusp, 2009.

NANCY, Jean-Luc. **À l'Écoute**. Paris: Éditions Galilée, 2002.

PIEIDADE, Acácio Tadeu de C. **O canto do Kawoká: música, cosmologia e filosofia entre os Waujá do Alto Xingu**. Tese (Doutorado em Antropologia Social)

– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

QUIGNARD, Pascal. **Ódio à música**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *Malaise dans l'Esthétique*. Paris: Galilée, 2004. Tradução de Augustin de Tugny. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, jul./dez. 2010, p. 4-24.

RODGERS, David. A soma anômala: a questão do suplemento no xamanismo e menstruação Ikpeng. **MANA** 8(2): p. 91-125, 2002.

SEEGER, Anthony. **Why Suyá Sing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 (1. ed.), 2004.

TUGNY, R. P.; MAXAKALI, Totó; MAXAKALI, Zé de Ká; MAXAKALI, Joviel; MAXAKALI, João Bidé; MAXAKALI, Gilmar; MAXAKALI, Pinheiro; MAXAKALI, Donizete; MAXAKALI, Zezinho *et al.* **Môgmôka yôg Kutex / Cantos do gavião-espírito**. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Escuta e poder na estética tikmu'un**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O Brasil é grande, mas o mundo é pequeno**. Disponível em: [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org). Acesso em 29 jun. 2008.

# Educação musical inclusiva: desafios e reflexões

Viviane Louro

Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano. Cai o “mito” da constituição de uma turma homogênea e surge o desafio de uma “praxis” pedagógica que respeite e considere as diferenças.

*Ministério da Educação (2002)*

**E**m 1981, a ONU promoveu uma iniciativa inédita, que teve como objetivo chamar a atenção do mundo para a criação de planos de ações, na tentativa de enfatizar a igualdade de oportunidades, a reabilitação e a prevenção de deficiências. O lema desse evento foi *Participação plena e igualdade*, o qual foi definido como um direito das pessoas com deficiência, a fim de que elas pudessem viver de maneira completa, começassem a ter parte ativa no desenvolvimento das suas sociedades e tirassem proveito das suas condições de vida de modo equivalente a todos os outros cidadãos. Esse ano ficou conhecido como “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”<sup>1</sup> e foi o primeiro passo efetivo para o desenvolvimento do

---

1 Atualmente, a terminologia utilizada é “pessoa com deficiência”, mas em alguns lugares do mundo o termo já está sofrendo alterações, e a nova proposta é “pessoa com diversidade funcional”. Tudo indica que essa terminologia será amplamente utilizada nos próximos anos, mas por enquanto, “pessoa com deficiência” ainda pode ser utilizado.

paradigma de suporte, no qual vivemos hoje em dia (LOURO, 2009).

O paradigma de suporte alega que a sociedade precisa oferecer suporte para que todas as pessoas, em especial, as com deficiências, participem de todos os âmbitos sociais com o máximo de autonomia possível. Antes de chegarmos a esse ponto, tivemos dois outros paradigmas: o paradigma de institucionalização, que pregava que as pessoas com deficiências deveriam ficar isoladas em instituições específicas para elas, fora do convívio social, e o paradigma de serviço, que pregava que a pessoa com deficiência poderia ser integrada na sociedade depois de passar por um processo de normalização, ou seja, a sociedade prestaria o serviço de treiná-la em instituições especializadas e, quando estivesse pronta para a convivência social, seria colocada na escola comum (OLIVEIRA; REIS, 2004).

Na abordagem atual (paradigma de suporte) a proposta é que todos os estabelecimentos públicos e privados precisam estar aptos a receber todos os tipos de pessoas, ou seja, a sociedade precisa oferecer suporte para que todos possam usufruir de todos os benefícios e campos sociais. Isso indica acessibilizar bibliotecas, parques, mercados, restaurantes, museus, hospitais, clubes, teatros, escolas, enfim, todos os lugares. Como afirma Oliveira e Reis (2004, p. 2), “O paradigma de suportes prevê intervenções decisivas e afirmativas no processo de desenvolvimento do sujeito e no reajuste da realidade social”.

“Estar apto a receber todos os públicos” não significa somente promover adaptações arquitetônicas, como rampas, elevadores, chão tátil e banheiros. Certamente, isso é imprescindível, mas as iniciativas precisam ir além disso. Antes, significa oferecer programas internos de acessibilidade, ou seja, intérprete de libras em todos os estabelecimentos públicos e privados; livros, cardápios e panfletos em Braille; adaptações de mobiliário para cadeirantes, obesos ou pessoas com mobilidade reduzida, em todos os locais públicos e privados; maneiras alternativas para que pessoas com deficiência intelectual ou autismo usufruam dos benefícios que o local oferece às demais pessoas; telefones para surdos, cadeirantes e anões; roupas para obesos, anões ou pessoas mais altas que a média; academias adaptadas para cadeirantes; parquinhos adaptados para crianças com deficiência física, surdas ou cegas etc. Ou seja, o paradigma de suporte prega o respeito à individualidade das pessoas e uma sociedade que ofereça as mesmas oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais.

### **O sistema de ensino diante da inclusão**

É recente a proposta de construção de uma sociedade inclusiva, cerca de 30

anos. Por isso, ainda há tanta controvérsia sobre essa temática, principalmente no sistema pedagógico, pois, dentro dessa nova realidade, não caberiam mais as escolas especiais, pois estas são extremamente segregacionistas. O objetivo maior, no paradigma de suporte, é que todas as escolas sejam aptas a receber todos os tipos de alunos: sem ou com deficiências, com altas habilidades, com questões culturais diversas, com problemas psiquiátricos, com autismo, com orientações sexuais distintas, com religiões diferentes, enfim, todas as pessoas, sem exceção.

Devido à inclusão, o sistema de ensino está passando por uma crise, pois ele reflete um modelo de ensino do século retrasado, galgado em agrupamento de pessoas conforme particularidades específicas (crianças de tal idade, alunos com tais características e interesses etc.). Além disso, o sistema educacional é baseado em turmas fechadas, com somente um professor que “oferece” o conteúdo, avaliações a partir de provas e notas, conteúdos inflexíveis que precisam ser dados num tempo específico, rendimento a partir de um padrão do que é esperado para tal idade.

Mas, como propõe Vitaliano (2010, p. 24),

a educação inclusiva é o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem, independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional.

A Declaração de Salamanca também reforça essa ideia ao assegurar o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais, sejam elas quais forem (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994).

Portanto, pensar em inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, não como fim ou com foco num conteúdo específico para ser aprendido num tempo determinado. É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes. É permitir que cada aluno arquitete seu conhecimento de acordo com suas necessidades e interesses pessoais. É oferecer conteúdos que tenham sentido para a vida prática das pessoas e não somente exigir que os alunos decorem assuntos que vão cair na prova ou vestibular e que, depois disso, nunca mais serão vistos. É mudar a relação “professor que ensina” *versus* “aluno que aprende” para “pessoas que trocam, interagem, ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. Esse é o desafio deste século.

## **Iniciativas inclusivas nacionais no contexto musical**

No Brasil, a educação musical inclusiva ainda é pouco difundida. O que temos com mais vigor é a educação musical especial, ou seja, aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências, na maioria das vezes, nas poucas instituições de ensino especializado que ainda existem ou em ONGs que atendem a esse público.

Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam. Temos certamente algumas iniciativas que vêm tomando espaço. Dois exemplos são o Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão da Fundação das Artes de São Caetano do Sul (Papi) e o Espaço Pedagógico de Artes (EPA), ambos em São Paulo.

A Fundação das Artes<sup>2</sup> é uma escola de artes tradicional e conceituada em São Paulo. Nela há os cursos livres de dança, artes visuais, teatro e música, e os cursos profissionalizantes de música e teatro. Desde 2007, a escola de música possui um programa de inclusão que visa a contribuir com a acessibilidade para que pessoas com deficiências possam estudar música como as demais. Integram as ações desse programa: capacitação de professores; monitores em sala de aula junto com os alunos com deficiência; aulas de apoio extracurricular; adaptações de conteúdo, materiais e avaliações; cotas para aulas de instrumentos; encaminhamentos e diálogo com a área de saúde para melhor contribuir com a inclusão dos alunos, dentre outras (SOARES, 2012).

Já o Espaço Pedagógico de Artes<sup>3</sup> é uma ação nova, iniciada em 2014 por um grupo de profissionais preocupados com a educação musical inclusiva. Nesse espaço, todos os alunos – com ou sem deficiências – passam por uma sondagem inicial em que são mapeadas as dificuldades e habilidades deles nas questões musicais, cognitivas, psicomotoras e comportamentais e, a partir disso, é traçado um plano pedagógico individualizado. Os alunos são distribuídos em aulas individuais ou coletivas, conforme suas necessidades, e cada turma tem um objetivo específico musical a ser trabalhado. Os conteúdos e o tempo de aula são flexíveis, há muitos materiais adaptados, e as avaliações são realizadas de acordo com a capacidade dos alunos, tendo eles deficiência ou não<sup>4</sup>.

Além de espaços pedagógicos inclusivos, como os acima mencionados, temos

---

2 Disponível em: [www.fascs.com.br](http://www.fascs.com.br).

3 Disponível em: [www.espacopedagogicodeartes.wordpress.com](http://www.espacopedagogicodeartes.wordpress.com).

4 Disponível em: [www.espacopedagogicodeartes.wordpress.com](http://www.espacopedagogicodeartes.wordpress.com).

singelamente outras iniciativas espalhadas pelo país. No Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco há o Laboratório de Educação Musical Inclusiva – Lemi. O objetivo dessa iniciativa é fomentar uma discussão dentro da universidade sobre a acessibilidade musical, além de promover pesquisa sobre a temática e materiais adaptados e subsidiar eventos maiores na área.

Na Bahia, o programa Neojibá<sup>5</sup> – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia – possui desde 2010 um projeto voltado também para crianças, adolescentes e adultos com deficiências, além do trabalho já realizado com pessoas em geral, grande parte delas, em situação de vulnerabilidade social.

Em 2014, uma ONG de São Paulo promoveu o primeiro censo de educação musical inclusiva, com o objetivo de mapear quantos professores de Música trabalhavam com pessoas com deficiência no Brasil, bem como suas necessidades em relação ao trabalho. Há também, em São Paulo, o grupo de estudos Germina<sup>6</sup>, que visa a discutir e estudar sobre música, inclusão, neurociências e aprendizagem, criar estratégias pedagógicas para esse contexto e publicar artigos científicos sobre esses temas em revistas significativas da área de música, inclusão e educação, para contribuir com o desenvolvimento teórico.

Em Brasília, temos o Surdodum<sup>7</sup>, uma banda de música brasileira formada por surdos, ouvintes e pessoas com deficiência física que difunde a música para surdos, assim como o projeto Som da Pele<sup>8</sup>, em Recife, que capacita pessoas surdas para tocar em grupos, além de difundir a música regional. A banda Ab'Surdos, em Uberlândia<sup>9</sup>, tem o mesmo propósito.

As pesquisas e publicações nacionais sobre essa temática ainda são poucas, mas vêm crescendo a cada ano. Cada vez mais trabalhos são apresentados na Abem<sup>10</sup>, Anppom<sup>11</sup> e Simcam<sup>12</sup>, eventos de referência na área musical. Livros na área ainda são escassos, mas temos algumas literaturas nacionais, como: *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*, *Arte e inclusão*, *Arte e responsabilidade social: inclusão pela música e teatro* e *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa*

---

5 Disponível em: [www.neojiba.org.br](http://www.neojiba.org.br).

6 Disponível em: [www.neuromusica.wordpress.com](http://www.neuromusica.wordpress.com).

7 Disponível em: <http://www.surdodum.com>.

8 Disponível em: <http://sompapele.blogspot.com.br>.

9 Disponível em: <http://culturasurda.net/2015/02/24/banda-absurdos/>.

10 Associação Brasileira de Educação Musical (disponível em: [www.abemeduacaomusical.com.br](http://www.abemeduacaomusical.com.br)).

11 Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (disponível em: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br)).

12 Simpósio de Cognição e Artes Musicais (disponível em: [www.abccogmus.org/simcam](http://www.abccogmus.org/simcam)).

*com deficiência*, todos de minha autoria, com a participação de convidados; *A musicalidade do surdo*, de Nadir Haguiera Cervelline; *Musicografia braille*, de Dolores Tomé, e *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*, de Shirley Escobar Tudissaki. Há também, anualmente, o Simpósio de Educação Musical Especial<sup>13</sup>, em São Paulo, organizado por mim e pela pedagoga Lisbeth Soares, que visa a capacitar professores de Música e interessados para o ensino inclusivo. Além disso, existe o meu site, Música e Inclusão<sup>14</sup>, que serve como portal para discussões e divulgação de pesquisas, cursos e novidades sobre a área, e o *blog* Educação e Música para Todos.

Em suma, as iniciativas acima citadas são somente algumas das existentes em nosso país. Certamente há mais projetos e pesquisas na área, mas seria inviável mencionar todos neste ensaio. De qualquer forma, se formos considerar o tamanho do Brasil, veremos que ainda é enorme a carência de profissionais qualificados, pesquisas e programas efetivos de inclusão musical. Mas o que importa é caminhar e, mesmo que lentamente, ampliar as ações em busca de tornar o fazer musical mais acessível a todos.

### **Os desafios da educação musical diante do paradigma de suporte**

Como a ideia geral no paradigma de suporte é oferecer oportunidades para todas as pessoas e em todos os contextos, não podemos excluir a música dessas reflexões e mudanças, seja ela considerada um entretenimento, um arcabouço cultural, um processo terapêutico, uma proposta pedagógica ou uma profissão. Diante da educação musical, a inclusão é um grande desafio, pois mexe com questões muito enraizadas. A primeira delas, e um grande problema a ser resolvido, é a capacitação dos professores de Música.

Ser professor não é um trabalho ou uma ocupação, mas, sim, uma profissão e, como tal, necessita de um estudo denso a partir de embasamentos teóricos bem definidos. Um mecânico precisa saber como funciona um carro e quais tipos de ferramentas são necessários para conseguir arrumar um defeito específico do automóvel. Se ele souber tudo de que precisa sobre carros, mas não souber sobre concertos ou manuseio das ferramentas, não conseguirá arrumar o carro, assim como se ele entender sobre ferramentas, tipos de óleos e peças, materiais mais apropriados para se usar, mas não souber sobre o funcionamento do carro, de nada adiantará.

Podemos traçar um paralelo entre esse exemplo do mecânico e a educação

---

13 Disponível em: [www.musicaeinclusao.wordpress.com](http://www.musicaeinclusao.wordpress.com).

14 Disponível em: [www.musicaeinclusao.wordpress.com](http://www.musicaeinclusao.wordpress.com).



musical: um profissional que tem grande conhecimento musical, mas nenhum conhecimento sobre aplicações metodológicas diferenciadas, seria equivalente ao mecânico que conhece as ferramentas, mas não sabe escolher qual é a mais adequada a ser utilizada frente a determinado problema que o carro apresente. Da mesma forma, um professor que é *expert* em Música e metodologias, mas não domina o conhecimento sobre desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, psicologia cognitiva, dentre outros, é o mesmo que um mecânico que conhece profundamente todas as ferramentas e técnicas de conserto, mas não sabe como funciona o carro. Ou então, um professor que conhece bem os aspectos envolvidos com a aprendizagem e desenvolvimento humano, mas não tem conhecimento das questões metodológicas musicais é igual a um mecânico que conhece todo o mecanismo do funcionamento do carro, mas não sabe como consertá-lo, pois não domina as ferramentas e técnicas necessárias.

Então, para se dar aula de Música é fundamental saber sobre música, metodologias, abordagens diferenciadas, estratégias pedagógicas, psicologia cognitiva, e o principal: pessoas, ou seja, o modo como funciona o aparato neurológico que se destina à aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento motor e emocional, bem como os aspectos referentes aos problemas de aprendizagem, transtornos, distúrbios e deficiências. Certamente, um profissional com todo esse conhecimento não é fácil de se encontrar, pois alcançar esse estágio de compreensão de tantos assuntos exige muita dedicação, anos de estudo e formação interdisciplinar e muita experiência prática. Mas nem por isso temos que nos acomodar, precisamos buscar a ampliação de nosso conhecimento e exigir que os cursos de licenciatura em Música ofereçam subsídio para que os profissionais formados tenham esse perfil.

Ainda é muito comum na área musical, principalmente no que tange à aprendizagem instrumental, termos professores que só saibam ensinar da maneira que aprenderam, pois nunca fizeram nenhum curso ou complementação em licenciatura musical ou Pedagogia. Algumas escolas priorizam em seu corpo docente instrumentistas de renome, que dominam a técnica instrumental e tudo que envolve seu instrumento musical, mas que nem sempre dominam a técnica de lecionar e, muito menos, sabem sobre processo de aprendizagem, cognição, comportamento humano ou deficiências.

Portanto, o primeiro grande entrave que temos na área de educação musical em nosso contexto nacional é encontrar profissionais qualificados no ensino da Música, com consciência dos assuntos (já traçados acima) que envolvem o

ensinar e aprender. Certamente, quem cursa licenciatura em Música frequenta algumas disciplinas que oferecem um corpo teórico sobre pedagogia e psicologia da aprendizagem, mas essas disciplinas focam, geralmente, o ensino musical para crianças que não apresentam problemas de aprendizagem, transtornos ou deficiências. Dificilmente os cursos de licenciatura em Música promovem embasamento teórico e prático profundo para o ensino da Música para pessoas com condições diferenciadas de aprendizagem, tais como pessoas da terceira idade ou adultos, pessoas com deficiências graves, menores infratores, dependentes químicos ou demais.

Ofereço constantemente palestras em eventos nacionais e internacionais na área de música, pedagogia e inclusão, e uma pergunta muito frequente que me fazem é: Qual a sua formação? Ou: Se eu quiser me especializar nesse assunto (educação musical inclusiva), que curso devo fazer?

Respondendo à primeira questão: minha formação é academicamente na área de música, sou bacharel em Piano Erudito com mestrado em Educação Musical. Mas eu só consegui traçar minha carreira na área inclusiva porque, em paralelo aos estudos musicais, busquei cursos em outras áreas. Fiz muitos cursos de pequena duração sobre deficiência física, intelectual, auditiva, visual, psicomotricidade e neurociências, assim como participei intensamente de congressos na área de Medicina, Psicologia, Inclusão Social, Musicoterapia e Pedagogia. Também me envolvi em grupos de estudos em Psicologia Analítica e Psicanálise. Fiz aulas particulares de Braille e Libras e, junto disso, dois anos de estágio em Musicoterapia na AACD, em São Paulo. Atualmente, curso doutorado em Neurociências na Unifesp, para complementar meus estudos na área. Percebi que se eu não buscasse conhecer profundamente outras questões, além de música, eu não conseguiria trabalhar com o público que se apresentava em minhas aulas, pois sempre trabalhei com pessoas com patologias diversas, dentre elas, algumas gravíssimas.

Portanto, se alguém quiser se especializar em educação musical inclusiva, por não termos esse curso oficializado no Brasil como uma área específica dentro da educação musical, precisará passar por caminhos semelhantes ao meu e buscar o conteúdo específico relacionado às deficiências, em paralelo ao estudo musical. Mas, independentemente disso, seria muito interessante que os cursos de licenciatura aprimorassem os conteúdos nessa área para todos os licenciandos, pois certamente os professores de Música, uma hora ou outra, vão se deparar com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

E que disciplinas ou conteúdos seriam importantes os cursos de licenciatura oferecerem para dar o mínimo de subsídio sobre a temática? Com base em minha experiência teórica e prática, acredito que assuntos relacionados a neurociências, ou seja, ao funcionamento do cérebro e suas implicações na aprendizagem; psicologia cognitiva e abordagens da psicologia social; desenvolvimento psicomotor, problemas de aprendizagem, transtornos e deficiências; técnicas de abordagens diferenciadas, tais como tecnologia assistiva, metodologias comportamentais, andragogia, dentre outras. E o fundamental: estágio prático em ONGs, escolas especiais e hospitalais, pois o conteúdo teórico em si não oferece suporte suficiente para a pessoa entender como fazer na prática, se não houver o exercício da aplicação desses conceitos.

Outro pormenor a ser destacado é que, na área de música, só é necessário ter o curso de licenciatura se o professor for lecionar em escolas públicas do ensino fundamental, pois ele precisa se submeter a um concurso público que exige tal formação. Dificilmente uma empresa contratará uma pessoa para administrar seus recursos se ela não for formada em Administração; da mesma forma, um médico que não tem o registro oficial, chamado CRM, não pode atuar. Para alfabetizar crianças, é obrigatório ter o curso de Pedagogia e, para pilotar um avião, precisa ser formado em Aeronáutica. Mas, para se ensinar música, não necessariamente precisa ser formado em Pedagogia Musical. Em contextos tais como escolas de música, escolas particulares do ensino geral, ONGs, escolas especiais ou trabalhos alternativos, como em hospitais ou outros tipos de centros, a licenciatura não é uma obrigação. Nem para lecionar nas universidades públicas o professor de música necessita ter obrigatoriamente o curso de licenciatura ou Pedagogia (a não ser que o edital do concurso o exija). Ele precisa ter ensino superior em Música, somente. É comum, por exemplo, pessoas que possuem bacharelado em um determinado instrumento, mestrado e doutorado em performance passarem num concurso público para lecionar numa universidade e serem responsáveis pela formação de outros professores, sem nunca terem estudado aspectos importantes da pedagogia geral e musical.

Diante da inclusão, isso é um problema muito grave, pois, sem saber como se desenvolve neurologicamente o processo cognitivo, psíquico, comportamental e físico do ser humano “considerado sem deficiência” e, por consequência, da pessoa denominada “com deficiência”, e sem saber como acionar o processo de aprendizagem dessas pessoas a partir de metodologias diferenciadas, fica muito difícil a democratização da aprendizagem musical. E, inclusive, essas pessoas (com deficiências) estão chegando às universidades, pois, como estamos no paradigma de suporte, como já retratado no início deste ensaio, as pessoas estão procurando mais

enfaticamente seus direitos, e a sociedade está se abrindo para absorver esse público em todos os contextos, sendo o ensino superior um deles. Por isso, os professores universitários precisam começar a se preparar para receber essas pessoas.

Outro grande empecilho para a inclusão é a questão da habilidade ou predisposição musical. Soares (2009) afirma que é comum ainda acharem que o “dom” ou “talento” são coisas inatas, e que pessoas que não aprendem com facilidade não podem ter acesso à música. Além disso, ainda é grande o foco na alta *performance* instrumental, principalmente em escolas reconhecidas de música, o que dificulta a entrada e permanência de quem não “acompanha” tais exigências.

Fora isso, as escolas de música raramente possuem adaptações arquitetônicas, materiais acessíveis a todos, tais como livros e partituras em braille, jogos diferenciados ou instrumentos modificados. Ainda existe muito preconceito em relação à música para surdos, falta de pesquisas e metodologias musicais diferenciadas para o ensino de pessoas com deficiência intelectual ou autismo e dificuldade em encontrar pessoas que adaptem instrumentos musicais para deficiência física. Enfim, temos um caminho muito longo ainda a percorrer.

Mas a inclusão é um caminho sem volta. Sendo assim, não surte mais efeito um professor de Música afirmar que não quer ou não sabe dar aulas para alunos com deficiências, ainda mais se ele estiver numa escola regular, seja pública, seja privada, pois esses alunos estão cada vez mais adentrando a escola comum. Por isso, a área da educação musical precisa se munir de ferramentas para lidar com essa nova demanda, a começar pelos cursos de licenciatura, que deveriam oferecer obrigatoriamente disciplinas que abranjam essa temática, como comentei anteriormente. A Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994, recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*<sup>15</sup>, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em **todas** as licenciaturas. Passaram-se vinte anos e isso ainda não se concretizou. Os cursos de pós-graduação necessitam abrir linhas de pesquisa que contemplem essa temática. As escolas de música precisam começar a se adaptar para receber esses alunos. Os eventos científicos na área de música precisam ampliar suas discussões no que tange à inclusão e há necessidade de mais publicações sobre isso.

---

15 Os termos *integração*, *normalização* e *pessoas com necessidades especiais* estão em desuso atualmente, mas expus o que a Portaria comenta para demonstrar que não é de hoje que esse assunto é visto como importante e deve ser abordado nos cursos de formação de professores de todos os cursos e por isso a área Musical precisa se atualizar urgentemente.

Outro grande conflito que dificulta o avanço pedagógico musical inclusivo é que as pessoas, de um modo geral, ainda confundem educação musical especial ou inclusiva com musicoterapia. Enfatizo muito essa questão em meu primeiro livro, *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*, de 2006. É comum o público em geral acreditar que quando uma pessoa com deficiência se aproxima do fazer musical, ela o faz por questões ligadas à saúde, isto é, ela procuraria a música não por vontade de aprender, mas sim por indicação médica e pelo fato de a música ser significativa, de alguma forma, na sua reabilitação. Mas, se pensarmos em sociedade e educação inclusiva, esse tipo de pensamento precisa ser eliminado, pois a inclusão parte do pressuposto de que todos podem e têm o direito legal de participar de qualquer campo social, desde que queiram, incluindo a aprendizagem musical.

Nesse sentido, o aprender música precisa ser acessível a todos. Em um capítulo do livro *Educação inclusiva em perspectiva*, eu e meu amigo Andrade (2009, p. 128), colocamos que

a música é uma possibilidade que se apresenta a todos, sendo assim, não cabe a nós julgarmos quem pode ou deve de quem não pode ou não deve estudá-la. O que precisamos é estar preparados para receber a diversidade.

### **Família, equipe e escola: a tríade fundamental para a inclusão**

Gainza (1988) sustenta que o espírito pedagógico é positivo, porque crê, tem fé na pessoa e em si mesmo, é entusiasta e progressivo; almeja alcançar algo, é alerta e inconformista, dado que se questiona a todo instante, além de ser flexível e comunicativo, isto é, mutável e adaptável às circunstâncias. Então, para uma educação musical ser eficaz, cumpre haver, além de outras coisas, profissionais interessados, que sejam positivos, entusiastas, progressivos, alertas e flexíveis.

Perrenoud (2002) comenta sobre a importância de o professor assumir um compromisso crítico no debate social sobre a finalidade da escola e seu papel na sociedade, com vistas a aprender a trabalhar cooperativamente na escola e dialogar com família e comunidade. Sendo assim, ele chama a atenção para um item fundamental, sem o qual não é possível promover a inclusão: o trabalho em equipe.

Quando se fala em inclusão, dialogamos diretamente com a necessidade de um trabalho baseado numa rede de apoio de diversos profissionais. Cada deficiência traz particularidades muito específicas e, para cada uma delas, será necessário um tipo de apoio, de intervenção, de material ou de metodologia e, às vezes, a colaboração de profissionais da saúde.

Por exemplo, pessoas com autismo<sup>16</sup> têm muita dificuldade no desenvolvimento da Teoria da Mente, que “é o nome que se dá à maneira como sentimos e entendemos a mente dos outros. Ela é fundamental para a compreensão do processo pelo qual entendemos as próprias emoções e as emoções dos outros” (CAIXETA; CAIXETA, 2005, p. 7).

Autistas, em geral, têm dificuldade para entender metáforas, piadas ou o que as pessoas estão sentindo e pensando. Eles não entendem com facilidade o abstrato, não conseguem generalizar certos conteúdos e levam tudo ao pé da letra. Alguns podem ter deficiência cognitiva associada, e outros podem ter uma capacidade intelectual acima da média (BOSA, 2006).

Por esse motivo, o uso de pistas visuais colabora sensivelmente na aquisição do conteúdo, pois incentiva a visualização de elementos simbólicos. Como propõe Soares (2008, p. 1440), “o mundo das imagens traz uma significativa contribuição na mediação do autista com o mundo”. Além do uso de imagens, é importante saber perceber as respostas “não verbais” do aluno com autismo, pois muitos não se comunicam. Lampreia (2007) comenta sobre a importância de seguir o foco de atenção do aluno com autismo, oferecer-lhe escolhas e pistas e reconhecer as formas não convencionais de suas respostas. Portanto, as necessidades pedagógicas de um aluno com autismo podem ser o uso de pistas visuais, materiais concretos e figuras representativas.

Agora, se estamos diante de um aluno cego, as necessidades mudam. Nesse caso, eles precisam de materiais palpáveis e em relevo, musicografia braille e um trabalho de apoio para questões relacionadas à mobilidade nas atividades musicais corporais. Já um aluno surdo necessitará de uma metodologia totalmente diferenciada, baseada em vibrações, movimento corporal e com apoio visual. Um aluno com deficiência física, cadeirante, que não se comunica por falta de motricidade e com movimentos das mãos limitadas, como por exemplo, um aluno com uma paralisia cerebral<sup>17</sup>, necessitará de comunicação alternativa (pranchas de comunicação), talvez alguma órtese<sup>18</sup> para ajudá-lo a tocar um instrumento, além de estratégias diferenciadas por parte do professor, para atividades de mobilidade. E, para todas essas ações, faz-se necessário o apoio de profissionais

---

16 O termo correto hoje é “pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, mas, por ser mais popular, neste texto usaremos o termo autista, que não é errado.

17 Lesão neurológica por falta de oxigênio no parto.

18 Órtese: aparelho ortopédico prescrito por um médico com objetivo de prevenir deformidades físicas ou potencializar função.

da saúde. As pranchas de comunicação, por exemplo, só podem ser elaboradas e confeccionadas por um fonoaudiólogo. Órteses só podem ser prescritas por profissionais da saúde e necessitam da ajuda de um terapeuta ocupacional para serem elaboradas (LOURO, 2006 e 2012).

Há ainda os casos em que a atuação precisa ser direta entre profissionais ou instituições. Uma pessoa com distúrbio do processamento auditivo central provavelmente necessitará, além de estratégias pedagógicas musicais, de terapia especializada com fonoaudiólogo. Um aluno com problemas psiquiátricos graves precisará de acompanhamento psicológico e psiquiátrico, com uso de medicamentos controlados para que possa se concentrar e manter um comportamento social adequado dentro do grupo. Um aluno com dislexia necessitará de apoio de psicopedagogo, além de todo apoio musical.

Ou seja, cada deficiência vai requerer um tipo de ação e recurso distinto. Por isso a importância do trabalho em equipe, do envolvimento da escola de música<sup>19</sup> em todo o processo pedagógico do aluno; e, principalmente, a importância de o professor conhecer bem a história e deficiência de seus alunos, pois é a partir disso que ele saberá como proceder pedagogicamente ou para onde encaminhar seu aluno se ele precisar de apoio de outros profissionais. Isso é um dos pilares da minha abordagem, que realço bem em todas as publicações que faço, tamanha a importância que acredito ter essa questão.

Ofereço constantemente capacitações para professores em todo o país, e muitos me relatam que é comum algumas escolas não passarem para os professores informações sobre a vida dos alunos, incluindo dados sobre as deficiências. O argumento das escolas, geralmente, é que o professor não pode saber detalhes da vida do aluno, pois pode usar a informação de forma inadequada, ou que o diagnóstico pode rotular negativamente o aluno diante do aprendizado. Eu mesma já trabalhei como supervisora pedagógica em um local que não me autorizava abrir aos professores o diagnóstico dos alunos. Certamente me desliguei de tal escola, pois via a necessidade de trabalharmos com mais clareza diante disso, mas não era possível. Esse tipo de concepção é uma grande falha de nosso sistema educacional. A pergunta é simples: sem saber nada sobre a patologia e história de vida do aluno, como o professor saberá o melhor recurso a utilizar em aula, ou para que profissional da saúde pedir colaboração ou, ainda, como saberá direcionar o aprendizado daquele aluno? Isso é

---

19 Entende-se como escola de música todos os envolvidos com o processo de aprendizado do aluno (professores, coordenadores, monitores, estagiários, dentre outros).

equivalente a querer que um médico indique o melhor tratamento para o paciente, sem saber a doença que ele tem. Em meu livro *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*, de 2012, me detenho nisso:

É de fundamental importância que os professores se apropriem de conhecimentos a respeito das deficiências de seus alunos. Não se pode negar a importância do empenho pessoal, do apoio familiar, da relação professor-aluno, etc, no aprendizado, porém quanto maior a compreensão da deficiência em questão, maiores as chances de ganho cognitivo por parte do aluno. Conhecer-lhe as potencialidades e limitações evitará grandes equívocos por parte do professor. (LOURO, 2012, p. 50-51)

Ainda na mesma perspectiva do trabalho em equipe, precisamos reforçar a importância da atuação da família dentro do processo de inclusão. Sem apoio familiar, fica muito difícil conseguir bons resultados inclusivos. E o que seria esse apoio familiar? Basicamente, diálogo entre a instituição musical e os pais ou cuidadores da criança.

Em minha carreira profissional, na prática e também a partir de muito estudo dentro da psicologia social, posso afirmar que há famílias extremamente superprotetoras, que tratam a pessoa com deficiência como “eternos bebês”, o que dificulta a autonomia e maturidade da pessoa. Há aquelas negligentes, que não querem aceitar a deficiência e, por isso, não levam os filhos a médicos e terapeutas e se recusam a participar dos programas da escola, ou, então, não passam informações sobre o filho, o que muitas vezes impede o progresso pedagógico do aluno. Há famílias permissivas demais, que, por se sentirem culpadas pela deficiência do filho, não oferecem limites a ele, o que pode se refletir em um comportamento inadequado em sala de aula. Há famílias extremamente religiosas que atribuem à deficiência uma função quase mística, que julgam que isso é um castigo ou carma de outra vida, ou, ainda, que Deus irá curar a pessoa, e por isso também não agem de forma prática e objetiva para a melhoria do padrão de vida do indivíduo. Certamente, há também famílias que promovem a autonomia ao aluno e se colocam disponíveis para o diálogo em prol do melhor caminho pedagógico musical para o filho.

Obviamente, a questão familiar irá sempre interferir no processo de qualquer aluno, com deficiência ou não. Mas, no caso de pessoas com deficiência, essa interferência é muito maior, para o sucesso ou insucesso do processo. Geralmente, pessoas com deficiência são mais dependentes física e emocionalmente de seus cuidadores, pela própria dificuldade que a deficiência lhes traz e pela questão histórico-social, pautada numa visão superprotetora e assistencialista desses indivíduos.



Difícilmente uma criança cega ou com deficiência intelectual, por exemplo, irá brincar na rua sozinha, ou um cadeirante irá a um parquinho com seus amigos sem um familiar junto. Isso faz com que as crianças com deficiências vivenciem menos as coisas comuns a todas as crianças e, por esse motivo, acabam ficando mais frágeis emocionalmente e mais dependentes dos familiares. Nesse sentido, a família é a grande ponte entre a escola e a criança e a principal incentivadora no processo inclusivo, se conseguir trabalhar em parceria com a escola.

### **Reflexões finais**

Quando falamos em inclusão, dialogamos com muitos aspectos: culturais, sociais, familiares, médicos, terapêuticos e pedagógicos. Por isso, a inclusão não é algo simples de se promover, e é por esse motivo também que ainda causa tanto torpor entre as pessoas, principalmente no âmbito pedagógico. Dentro da educação comum, esse tema já é amplamente debatido há anos, mas nem por isso está resolvido. Na educação musical, ainda estamos abrindo as portas para discussões e iniciativas em relação a essa temática.

Mas o mais importante disso tudo é que a obrigação legal da inclusão está nos induzindo a repensar o modelo de sociedade, de educação e de convivência e propondo, embora ainda como algo embrionário, um mundo que respeite e aceite as pessoas como elas são e que questione os padrões estipulados como certos ou melhores.

A educação inclusiva nos obrigará a repensar o modelo de escola que temos há tantos anos; nos impulsionará a aprender com a diversidade e a repensar o papel social da escola diante da sociedade; nos ajudará a lidar melhor com nossas dificuldades e deficiências e nos tornará pessoas mais tolerantes e humanizadas. Nesse sentido, a inclusão só vem a colaborar, e todos temos a ganhar com isso. Certamente, ainda temos um longo caminho a percorrer e, talvez, nossa geração nem veja os resultados contundentes desse processo, pois estamos vivenciando a mudança em sua essência. Mas todo progresso social passa por ambiguidades, lutas, dramas e perdas, e não tem como haver mudança sem mexer na estrutura. Isso causa instabilidade, insegurança e, por vezes, resistência e dificuldade em lidar com o novo.

Enfim, com a esperança de que a música seja realmente para todos (um dia), terminaremos este texto citando partes de um belo conto de Rubem Alves (1998, p. 35-39):

Os “normais” podem dizer simplesmente: “Sou igual a todos, portanto sou”. É a igualdade que define o seu ser. Mas os “portadores de

deficiência”<sup>20</sup> têm de fazer uma outra afirmação: “*Pugno, ergo sum* – luto, logo existo”. [...] Há jardins feitos por atacado: basta comprar as plantas no Ceasa ou em Holambra. As plantas são produzidas em série, em terra cientificamente preparada. [...] Mas há os jardins das solidões, que florescem nas pedras. [...] As pessoas são assim também. Há os jardins produzidos em série. Parecem diferentes, mas são todos iguais, basta chamar um paisagista. E há aqueles que nenhum paisagista sabe fazer. Brotam da rudeza da pedra vulcânica com uma beleza que é só sua. [...] Gramanni, amigo rabequista. Rabeca é um violino portador de deficiência. Há muito violino fino sem deficiência que só desafina. Nas mãos do Gramanni uma rabeca feita de bambu, gigante, deficiente, toca Bach. Pois assim são as pessoas...

## Referências

ALVES, R. **Concerto para corpo e alma**. Campinas: Papirus, 1998.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28 (Supl. I), p. 47-53, 2006.

CAIXETA, M.; CAIXETA, L. **A teoria da mente**: aspectos psicológicos, neurológicos, neuropsicobiológicos e psiquiátricos. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005.

GAINZA, V. **Estudo de psicopedagogia musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. 2.ed. São Paulo: Summus, 1988. Coleção Novas Buscas em Educação.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, 2007.

LOURO, V. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Estudio II, 2006.

LOURO, V.; ANDRADE, A. Música e inclusão: uma reflexão a partir da psicomotricidade e plasticidade cerebral. In: DALLACQUA, Maria. ZANIOLO, Leandro. **Educação inclusiva e perspectiva**: reflexões para a formação de professores. Curitiba: Editora CRV, 2009.

LOURO, V. (Org.). **Arte e responsabilidade social**: inclusão pelo teatro e pela música. São Paulo: TDT, 2009.

---

20 Termo utilizado nessa época.

LOURO, V. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. **Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Portaria n. 1.793**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, dezembro de 1994.

OLIVEIRA, M. REIS, L. Inclusão profissional de pessoas com deficiências: o caso do Instituto Ester Assumpção. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SOCIEDADE INCLUSIVA – AÇÕES INCLUSIVAS DE SUCESSO, 2004. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, maio de 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, R. O autismo, a arte e o ensino regular: uma convivência possível? In: 17º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS, 2008. **Anais...** Florianópolis, 2008, p. 1437-1447.

SOARES, L. O professor de música e a educação inclusiva. In: DALL'ACQUA, Maria. ZANIOLO, Leandro. **Educação inclusiva e perspectiva: reflexões para a formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VITALIANO, R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.



## “Outros que contem passo por passo”

Cecília Cavalieri França

Outros que contem  
Passo por passo:  
Eu morro ontem  
Nasço amanhã  
Ando onde há espaço:  
– Meu tempo é quando.

*Vinícius de Moraes - Poética*

**S**erá o tempo uma entidade abstrata, independente dos viventes, ou a experiência individual das coisas vividas? Não dirijo a pergunta aos filósofos, psicólogos, sociólogos, estetas, musicólogos ou psicofísicos que há muito nos oferecem suas visões e teorias, seus modelos e dados. Pergunto a mim mesma e ao leitor, músicos, artistas, profissionais e aprendizes que somos. Na vida cotidiana, o tempo burguês nos aprisiona, um senhor frenético, linear e impessoal. No progresso dos dias contemporâneos funcionamos no modo automático, subjugados pela urgência e pela eficácia. A ânsia da instantaneidade nos consome. Furtamo-nos à infância das horas que se contam pelo sol; os dias, pelas flores; os meses, pelas colheitas; os anos, pelas geleiras. Criamos artificialismos que têm

minimizado as chances de nos conectarmos com o demorar do simples e a simplicidade do essencial. A verdade é que “não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos” (VALÉRY<sup>1</sup>, *apud* BAUMAN, 2001, p. 7).

Felizmente, temos a música, que é capaz de alargar o tempo, de nos libertar da pressa, de congelar o momento. Uma de suas facetas mais intrigantes é a maneira como ela molda em nós a percepção do tempo vivido. Ela nos permite experimentar a relatividade do tempo. Expansão e retração, tensão e dissolução, hesitação e assertividade, pressa e resignação estruturam o tempo na música. Este é emoldurado na forma, nos motivos e nos gestos, nas surpresas e nas reiteraões – conexões tecidas pela memória. Ele modela a expressividade e a estrutura musicais. Sejam formas clássicas, monolíticas ou aleatórias, música é discurso que ocorre no tempo; instantes surgem e se dissipam monótonos ou dramáticos, marcantes ou banais, intensos ou pueris. Estruturam-se de maneiras incontáveis, assim como as possibilidades de estruturarmos nossas andanças pelo mundo. A música é companheira do tempo vivido. Cria em nós a experiência do tempo que passa, por meio do movimento das formas sonoras (PAYNTER, 1992). Resulta que a experiência musical é singular e subjetiva.

Mas a música, logo ela, portadora dos dizeres indizíveis (LANGER, 1942), tem sido maltratada, “executada” – com duplo sentido – com esforço soletrado. Rotinas de ensino do ritmo assemelham-se mais ao ensaio marcial do que à construção dos poemas, reduzidas que são à rigidez do metrônomo e à leitura mecânica da notação. Vitalidade, fluidez e movimento são aprisionados pela burocracia dos currículos, como escrevi certa vez: “a síncope perdeu um tanto da sua graça quando deixou de ser um instante em que se flutua sobre os apoios para ser ‘tempo fraco que se prolonga’ na página tal de um livro qualquer” (FRANÇA, 2003, p. 48).

Um aspecto intrínseco à natureza da música é que ela é acessada inevitavelmente de modo sensorial e subjetivo (PAYNTER, 1992). Mas a concepção de ensino musical burguesa nos aprisiona, igualmente frenética, linear e impessoal. Assistimos nos corredores da academia à relutância em se conectar música e vida, o tocar e o ser. O ensino usualmente teima no modo racional e objetivo. Nele, o fluxo em música é quebrado pelas semínimas; o tempo, medido pelo metrônomo, que não deixa as semibreves quietas (o “tá-á-á-á” que “dura” quatro tempos duros!) nem permite às colcheias cantar. Já presenciei estudantes de bacharelado em piano tocando Chopin como se tivessem mascando um metrônomo. Incomoda-me não o que

---

1 VALÉRY, Paul. Le bilan de l'intelligence. Paris: Éditions Allia, 2011.

fazem com a música, mas o que fazem consigo mesmos. Não se entregando ao fluxo das frases, simplesmente não usufruem. Às vezes, tudo o que uma semibreve deseja é estar quieta – assim como as pessoas. Às vezes, tudo o que uma colcheia quer é ser ouvida na calma – assim como as pessoas.

Decorre que muito do que se ouve nas salas de aula é uma música pasteurizada, povoada por clichês “seguros” e insossos. Esse é o retrato da prática musical que Swanwick (1994, 1988) tipifica como *vernacular* em sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical: convencionalmente expressivo e previsível. Avançando além do *vernacular*, encontramos um modo *especulativo* de fazer música, que contém toques de imaginação e nuances de dinâmica e fraseado que ressaltam as relações estruturais da obra. Não pretendo, neste ensaio, discorrer sobre a Teoria Espiral propriamente dita, mas, antes, alertar para o risco de se legitimar a maneira *vernacular* de se tocar e de ensinar música. O preço pago por essa prática é a formação de *performers* condicionados, que fazem música de maneira tão desinteressante quanto uma fita métrica. Para avançar da previsibilidade *vernacular* para o jogo *especulativo* (nível seguinte ao *vernacular* na Teoria Espiral), é preciso deixar aflorar a intuição, companheira da sinceridade e da criatividade. É preciso abrir mão da segurança em favor da independência e da autenticidade. Não é possível criar mundos especulativos em música onde não é permitido especular sobre si mesmo.

Parte do que é *especulativo* em música reside nas relações temporais entre eventos sonoros, implicando nuances expressivas que são eloquentes da “vida dos sentimentos”, como em Langer (1942). Enquanto o *vernacular* conta passo por passo, o *especulativo* deixa-se flutuar sobre a relatividade dos eventos que se movem, convergem e se afastam, inauguram, imbricam, reiteram, dissolvem-se. A outra parte do *especulativo* em música reside em nós mesmos, na individualidade conferida às flutuações que destacam as fronteiras dos gestos e das frases musicais, que intensificam o tempo em direção ao ponto culminante, que valorizam uma modulação ou atrasam uma dissonância.

É certa e inata em nós a facilidade para a regularidade dos pulsos e para o agrupamento dos tempos. Isso é *vernacular*: senso comum e previsível. No entanto, os próprios aspectos da estrutura musical influenciam os mecanismos dos nossos relógios internos (ver REPP, 1999; PALMER, 1997), que se deliciam com a música e suas variações expressivas do tempo. Estudos mostram que a complexidade e o conteúdo expressivo de uma obra podem influenciar nossa percepção temporal, levando-nos a superestimar ou a subestimar a duração da mesma (RAMOS; BUENO, 2012). Ou seja, nosso relógio interno (GIBBON; CHURCH; MECK, 1984) percebe o tempo

passando mais rápido ou mais lentamente do que o relógio metronômico. Até mesmo o movimento implícito em esculturas e pinturas afeta a percepção do tempo pelos sujeitos (NATHER; FERNANDES; BUENO, 2014); ou seja: basta olhar uma escultura de Camille Claudel para literalmente perdermos a noção do tempo! Por que então não nos deixamos surfar nas tempestuosas ondas de movimento da música?

Pergunto, então, a mim mesma e ao leitor, músicos, artistas, profissionais e aprendizes que somos: como resgatar, no ensino de música, a permissividade das flutuações gestuais do tempo? Como encorajar os estudantes a expressarem, na dança dos sons, a subjetividade do tempo vivido? Como conciliar, na vivência musical, a fluidez dos contornos do tempo e a respiração do seu pulso vital? Essas perguntas só podem ser respondidas se nos permitirmos, antes, experimentar tudo isso em nós mesmos, na nossa pele, no nosso corpo e (não receio dizer) na nossa alma. Com esse intuito, compartilho alguns momentos que vivenciei como musicista e educadora. Convido os leitores, educadores atuais ou potenciais, a caminhar pausadamente por estas páginas, despidos de teorias ou pedagogismos, apenas como pessoas, refletindo sobre a relação entre a música e o tempo vivido. Ouvindo, se possível, e, fortuitamente, ouvindo-se.

### “Meu tempo é quando”

Há mais de 20 anos, precisamente em 1994, em um curso para professores, o mestre Carlos Kater nos passava a tarefa de criar uma experiência musical a partir dos conceitos “pulso” e “ritmo”. Ocorreu-me fazer uma releitura do poema *Dia da criação*, de Vinícius de Moraes (1946, p. 131). Nele, o poetinha questiona o sentido de termos sido criados – afinal, a origem de todos os nossos tormentos.

Há uma impassível lua cheia  
Porque hoje é sábado.  
Há damas de todas as classes  
Porque hoje é sábado.  
Umas difíceis, outras fáceis  
Porque hoje é sábado.  
Há um beber e um dar sem conta  
Porque hoje é sábado.

Há uma infeliz que vai de tonta  
Porque hoje é sábado.  
Há um padre passeando à paisana  
Porque hoje é sábado.  
Há um frenesi de dar banana  
Porque hoje é sábado.  
Há a sensação angustiante



Porque hoje é sábado.  
 De uma mulher dentro de um homem  
 Porque hoje é sábado.  
 Há a comemoração fantástica  
 Porque hoje é sábado.  
 Da primeira cirurgia plástica  
 Porque hoje é sábado.  
 E dando os trâmites por findos  
 Porque hoje é sábado.  
 Há a perspectiva do domingo  
 Porque hoje é sábado.

(MORAES, Vinícius de. *Dia da criação* [trecho], 1946.)

Sinto nesse poema a imposição do tempo como premissa da vida que nos chega e nos escapa, sem a mínima possibilidade de controle da nossa parte. Transcorre em seu ritmo, alheio às nossas inquietudes, dores, celebrações e angústias. Não importa o ritmo do que fazemos, a vida segue, pulsa indiferente. Nossa percepção do tempo é totalmente a-métrica: ele apresenta-se de maneira fugidia, apressada ou arrastada, conforme a dose de êxtase ou amargura. Casamentos, discordâncias, divórcios, piqueniques; o sol nasce; o sedutor, a mulata, o preso, o vampiro; o sol se põe, sem se importar. Horas, dias e anos contam-se impassíveis.

Propus, então, para a turma, a desconstrução do poema de Vinícius. Solicitei ao grupo, em torno de 25 pessoas, que participassem em coro, repetindo a frase “porque hoje é sábado” ritmicamente, *pianíssimo*, como um ostinato. Sobre esse ostinato, eu recitaria as demais frases (“Há uma impassível lua cheia” etc.) livremente, como um recitativo, variando entonação, intensidade, andamento, timbre vocal; às vezes, eu fazia uma frase se esticar sobre duas repetições do ostinato; ou *affretava* duas frases em uma; eventualmente, silenciava. O resultado não foi somente expressivo: foi expressivo da vida, do encontro e do desencontro entre as horas exteriores, inflexíveis, e os momentos interiores, vividos. Pois entre a objetividade do tempo exterior e a subjetividade do tempo vivido, a balança existencial pende ora para um, ora para outro lado – agógica da música como na vida.

Imagino se o leitor não gostaria de voltar ao poema e imaginar o resultado... Imagino também que esse relato o remeta a músicas que tenham, para si, uma relação marcante entre pulso e ritmo, entre o tempo objetivo e o subjetivo. Nosso psiquismo é capaz de associações surpreendentes; aonde ele nos leva? Dentre possibilidades incontáveis, gostaria de compartilhar algumas experiências de escuta que provocaram em mim reflexões especulativas determinantes.

### “Ando onde há espaço”

Algumas músicas cismam com a relatividade do tempo, mais do que outras; *Cantus in Memory of Benjamin Britten*, de Arvo Pärt (1981), com certeza o faz. A peça, poderosamente expressiva, é um canto fúnebre composto em 1977, por ocasião da morte de Britten. Orquestra de cordas e sino em lá criam uma sonoridade coral. O material melódico é unicamente a escala de lá menor natural descendente, construída passo a passo, uma nota por vez: lá / lá, sol / lá, sol, fá / lá, sol, fá, mi / e assim por diante. Esse padrão se sobrepõe, através dos naipes, em diferentes proporções rítmicas: mais rápido nos violinos e progressivamente mais lento em cada naipe mais grave; os segundos violinos tocam duas vezes mais lento; as violas, quatro vezes; cellos, oito vezes; contrabaixos, dezesseis. A conhecida escala de lá menor espalha-se, assim, em um território multidimensional, com encontros e defasagens rítmicas e harmônicos. Trata-se de um cânone de prolação, técnica remanescente da Renascença. Note-se que a entrada dos violinos é precedida por uma pausa de três tempos, que também é dobrada em cada naipe subsequente (Figura 1).

Cantus in Memory of Benjamin Britten  
for string orchestra and bell (1980)

Arvo Pärt  
(1935)

The image displays a musical score for 'Cantus in Memory of Benjamin Britten' by Arvo Pärt. The score is for string orchestra and bell. It shows two systems of music. The first system starts at measure 7 and ends at measure 11. The second system starts at measure 12 and ends at measure 16. The instruments are labeled: Campans in la, Camp., Vno. I, Vno. II, Vla., Vcl., and Ch. The score includes dynamic markings such as ppp, pp, p, and mp, and performance instructions like 'div.' and 'sim.'. The tempo is marked '2 = 112-120'.

Figura 1 – *Cantus in Memory of Benjamin Britten*, de Arvo Pärt.

Não há descrição verbal que alcance o efeito dramático que resulta do alargamento do tempo em camadas superpostas que crescem em intensidade e adensam a textura até a ressignação do acorde final. O que se ouve é um gigantesco e dramático móbile descendente, caleidoscópico, minimalista, místico, conceitual, simbólico da vida e da morte. Todas as vozes vão se estabilizando ao final da descida, descansando no tapete de lá menor. E eis que as cordas silenciam, e da reverberação do sino surge um sutil dó#, o quarto harmônico da fundamental lá!

Quantas leituras uma obra como essa pode suscitar! Seu aporte místico, o material melódico e o tratamento formal, o modalismo, o minimalismo, o conceito “tintinnabuli”<sup>2</sup> de Pärt. Comove-me o impacto expressivo das superposições do tempo, o caleidoscópico de eventos em escalas temporais mais estreitas e mais largas – assim como na vida, sentidas como aflição ou entrega, serenidade ou angústia, efêmeras ou passageiras segundo o vocabulário vivencial de cada um. O tempo “também pode ser oceanos intransponíveis, riachos ramificados, poços profundos, córregos descontraídos, lagos, poças estagnadas, corredeiras, cachoeiras...” (RODRIGUES, 2002, p. 18). Ritmos multidimensionais nos constituem. Convém explorá-los.

### “Eu morro ontem”

Detenho-me agora em uma peça para piano de Egberto Gismonti (1981), *A fala da paixão* – Figura 2. Durante toda a música, aproximadamente seis minutos, o baixo desenha uma linha ascendente e descendente, arpejada, em colcheias; lentamente, os acordes se transformam harmonicamente. Mas o desenho evita os acentos métricos, desviando-se deles nos extremos grave e agudo do arpejo. Com o recurso da síncope, o peso é retirado, suspenso. O resultado é que o baixo literalmente flutua sobre os apoios, como o pêndulo do relógio ou o balanço da gangorra, naqueles instantes extremos em que o tempo parece parar (velocidade zero) para se inverter a direção. Parece que a linearidade do tempo é desafiada.

---

2 Estilo composicional de Pärt, no qual uma voz realiza a tríade arpejada enquanto outra se move diatonicamente, resultando em uma atmosfera calma e meditativa.



Figura 2 – Compassos iniciais de *A fala da paixão*, de Egberto Gismonti.

Sobre esse tapete flutuante, surge a melodia de caráter lírico tecida quase sempre em graus conjuntos, caminhando a ternos passos de semínima. Nossa capacidade ancestral de nos engajarmos com regularidades em música e a expectativa causada pela síncope cria um estado de ambiguidade saboroso, que nos mantém alertas. Assim se desenrola o pulso sobre o balanço das colcheias. Prefiro pensar que não se submetam um ao outro, mas coexistam.

J. S. Bach costumava indicar andamentos com expressões como “menos rápido do que o coração”, “mais rápido que o coração” (MAGNANI, 1989, p. 99). Não o cito como mera curiosidade musicológica, mas como um convite à atenção a nós mesmos, àquilo que somos e ao que a música move em nós. Neste exato momento, ouvindo a peça, paro e examino meu pulso. O pulso da música e o meu pulso são ou estão idênticos. Sincrônicos. Como um só.

### “Nasço amanhã”

Formam-se duas rodas concêntricas. A roda de fora deverá se mover assim que a música começar, expressando-a plasticamente por meio do movimento no espaço, como desejaria Dalcroze. O corpo, o gesto, a intenção, o movimento se tornarão como a música, diria Swanwick. Ouvem-se sons curtos, repetidos; oitavas preenchem-se em acordes que desenharam a harmonia no registro médio-agudo do piano. A roda de dentro irá seguir a linha contínua que surge após essa introdução, deslizando alongada e serenamente. Esta, apresentada pelas cordas graves, legato e *piano*. Uma melodia sinuosa dentro do âmbito da escala diatônica, dilatada no tempo, em divisão simples, contrastando com os acordes articulados em tresquiálteras. O último gesto da melodia desenha uma escala

maior descendente solene, ao passo.

Geralmente, em uma peça para piano e orquestra, o primeiro realiza o solo sobre o acompanhado do conjunto. Nesta peça, a inversão de papéis é saborosa: o fluxo lento no grave, liberado contidamente sob as quiálteras pulsantes. A melodia lenta e grave amplia a sensação de espaço, tornando a escuta tridimensional, num convite à movimentação. É sublime vivenciar a percepção dos dois estratos (piano e cordas) por meio do movimento, realizando-se uma partitura viva: o círculo externo, movendo-se e expressando com gestos os acordes do piano, leves mas com personalidade; o outro grupo, ao centro, realizando as longas e elegantes frases das cordas, sustentadas como movimentos de Tai Chi Chuan. Depois, invertem-se: sons curtos ao centro, *legatos* na roda. Ora os acordes envolvendo as linhas das cordas, ora estas contendo os sons do piano. A experiência do tempo é concretizada pelo movimento no espaço.

Essa escultura dançante é conduzida pelas “Tartarugas”, do *Carnaval dos animais* de Camille Saint-Saëns. A melodia foi tomada emprestada do *Cancan*, um dos temas de *Orfeu no inferno*, de Offenbach. Dizem que, em “Tartarugas”, Saint-Saëns criou uma paródia, uma charada musical. Discordo. Ao recuar tão radicalmente o andamento, escolher a dinâmica *piano*, inverter a função entre piano e cordas, ao eleger o veludo dos cellos para a melodia, costurar a harmonia nos acordes pulsantes do piano, Saint-Saëns criou outro mundo, de natureza expressiva muito distante do *Cancan*.

Nas rodas, já estiveram grupos de crianças, de jovens e adultos. Em todas as situações, a atmosfera da escuta se transformava em etérea, imponderável, com as pessoas pairando num espaço atemporal, intimista, introspectivo, meditativo. Estando sozinho, pode-se usufruir movendo-se com um dos estratos e cantarolando o outro; ou seguindo um deles com os pés, o outro com os braços; ou, ainda, um braço regendo as cordas, o outro, o piano. Por fim, ouvindo, simplesmente, conciliando-se, internamente, os dois fluxos rítmicos complementares – doces frutos do “tédio”.

### Poéticas

Subverto agora a linearidade da escrita inserindo aqui as linhas finais deste texto, porque, após o último relato, é preciso encerrar. Nos idos dos anos 1950, John Cage atacou Beethoven por este ter fixado objetivos estruturais para a narrativa musical “em vez de deixá-la fluir de acordo com o momento” (ROSS, 2007, p.

506). Cage defendia a flexibilidade da forma e esses seus “momentos” às vezes duravam muitas horas, como quando, em 1963, recrutou doze pianistas para executar *Vexations*, de Erik Satie. A peça consistia de um tema de uma página executado 840 vezes! Apenas um ouvinte conseguiu permanecer na plateia as 19 horas durante as quais a performance se estendeu. Este, ao ser entrevistado, declarou “Tempo? O que é o tempo?” (ROSS, 2007, p. 507).

Na verdade, Cage e Beethoven desejavam a mesma coisa: a permanência do tempo (embora Beethoven não precisasse de muitas horas para nos manter imersos em sua música). Cada um com seu estatuto pessoal, com sua poética típica, cria modelos de “perfeição” que permanecem como uma forma de resistência contra o “fluxo incontrolável do tempo” (PAYNTER, 1992, p. 16).

O que é o tempo? O tempo é presença. O tempo é enquanto durar. Quero apostar em uma educação musical que escape do alienante marca-passos da pressa em favor das sutis nuances do tempo, somente perceptíveis quando nos entregamos à escuta. Nesse exercício, aumentam nossas chances de desvendarmos bolhas de tempo dentro das quais a expressividade se aloje. A quietude nos permite namorar sutilezas, saborear pontos culminantes, entregarmo-nos a idiosincrasias imperfeitas, compartilharmos construções simbólicas pessoais sem receio de julgamento. O ensino de música precisa fugir das conformidades e se reconectar com as subjetividades. Por acaso aurora e crepúsculo são iguais para observadores diferentes?

\*\*\*\*\*

Estou sozinha em um teatro com quase 3 mil pessoas. Antes de o primeiro compasso terminar, minha respiração já está suspensa. É preciso desacelerar! – avisa. A colcheia pontuada do segundo tempo, prolongada sobre o terceiro tempo da linha ascendente do baixo, parece mover-se com a elegância de uma deusa. No segundo compasso, a sensação se intensifica, com a melodia repousando na mínima, enquanto o baixo continua sua linha ascendente. Trinta segundos de um passo contido, seguro, majestoso, nobre, doce, em que não é possível respirar. Nada pode se mexer, apenas aguardar. Sinto ter entrado em um portal onde a teoria da relatividade do tempo é experimentada. E agradeço ao *ritornelo*, que me permite revivê-lo: o tema do terceiro movimento da *Sonata op.109* de Beethoven (Figura 3).

## Gesangvoll, mit innigster Empfindung

Ludwig van Beethoven  
(1770-1827)

Andante molto cantabile ed espressivo

Figura 3 – Sonata op. 109 de Beethoven.

Pouco mais de dois minutos e adentramos a primeira variação, mais emocional, a linha do baixo alargando-se em acordes. As variações se sucedem, alternando momentos de grande tensão e suspense harmônico com derramamentos delicados e quase maternos. A textura vai se intensificando, assim como o impacto emocional; mudanças súbitas de andamento, saltos, notas repetidas, acordes pesados, trilos intermináveis. Quanto o tempo I retorna, na variação VI, alarga-se um pedal, demorando-se na dominante por muitos compassos para, finalmente, repousar em paz no tema inicial. A experiência é minha, não compartilhável, como se o restante da plateia sequer existisse. Não há forças para o aplauso. Só o silêncio faz sentido. Como em Mia Couto (2012, p. 10), “Ficávamos assim, como em reza, tão quietos que parecíamos perfeitos”.

### Referências

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

BEETHOVEN, Ludwig van. Sonata op. 109. In: Beethoven, Ludwig van. **Klaviersonaten**, Band II. Henle Verlag, 1967.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O some a forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, Liane; Del-Ben, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 48-61.

GIBBON, J.; CHURCH, R. M.; Meck, W. H. Scalar Timing in Memory. In: GIBBON, J.A.; ALLAN; L. (Ed.). **Timing and Time Perception – Annals of the New York Academy of Sciences**, 1984, v. 423, p. 52-77. New York: New York Academy of Sciences.

GISMONTI, Egberto. **A fala da paixão**. 1981. 1 partitura. Piano. Disponível em: <http://www.superpartituras.com.br/egberto-gismonti/a-fala-da-paixao>. Acesso em: 2 mar. 2015.

HANSLICK, Eduard. **The Beautiful in Music**. Indianapolis: Bobs-Merril Ed.Publ., 1854/1957.

LANGER, Susanne. **Philosophy in a New Key**: a Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art. London: Harvard University Press, 1942/1957.

MAGNANI, Sérgio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.

MORAES, Vinícius de. O dia da criação. In: MORAES, Vinícius de. **Poemas, sonetos e baladas**. São Paulo: Edições Gaveta, 1946.

NATHER, Francisco Carlos; FERNANDES, Paola Alarcon Monteiro; BUENO, José Lino Oliveira Bueno. Subjective Time Perception Is Affected by Different Durations of Exposure to Abstract Paintings That Represent Human Movement. **Psychology & Neuroscience**, 2014, v. 7, n. 3, p. 381-392.

PALMER, Caroline. Music Performance. **Annual Review of Psychology**, n. 48, p. 115-138, 1997.

PÄRT, Arvo. **Cantus in Memory of Benjamin Britten**. Viena: Universal Editions, 1981.



PAYNTER, John. **Sound and Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

RAMOS, Danilo; BUENO, José Lino Oliveira. Emoções de uma escuta musical afetam a percepção subjetiva de tempo. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 25, n. 2. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200010>.

REPP, Bruno. Detecting Deviations from Metronomic Timing in Music: Effects of Perceptual Structure on the Mental Timekeeper. **Perception & Psychophysics**, v. 61, n. 3, p. 529-548, 1999.

RODRIGUES, José Carlos. Imagens do tempo. **Alceu**. v. 2, n. 4, p. 15-35, jan./jun. 2002. Disponível em: [http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu\\_n4\\_Rodrigues.pdf](http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n4_Rodrigues.pdf). Acesso em 20/03/2015.

ROSS, Alex. **O resto é ruído: escutando o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.



# A improvisação musical como técnica pedagógica<sup>1</sup>

Violeta Hemsy de Gainza

**D**esde o início de minha atividade pedagógica, interessei-me por observar o comportamento sonoro espontâneo nas crianças. Sempre me fascinaram essas brincadeiras, tão frescas e variadas, que realizam com os sons e com a linguagem falada. Em minhas aulas de Piano e Iniciação Musical, as crianças eram estimuladas a brincar, improvisar e compor música. Frequentemente, eu me transformava em coordenadora do intercâmbio entusiasta que surgia naturalmente entre os alunos: pedia permissão a quem havia tido uma boa ideia (hoje continuo a fazê-lo) para transmiti-la a um companheiro, e assim sucessivamente. Essas experiências foram muito positivas porque contribuíram para estreitar e tornar mais significativo o vínculo das crianças com a música; além disso, a influência criativa transferiu-se a outras áreas do comportamento e da aprendizagem.

No início dos anos setenta, publiquei uma compilação de peças para piano compostas por iniciantes (GAINZA, 1970). Também comecei a incluir, em meus cancionários, métodos para piano e violão, e em textos escritos, algumas

---

<sup>1</sup> Traduzido do espanhol por Helena Lopes Silva. Fonte: GAINZA, Violeta H. **Pedagogía Musical**: Dos Décadas de Pensamiento y Acción Educativa. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2002. p. 55-69.

rimas, canções e peças compostas por crianças. Não faltou algum colega que me criticasse. Naquela época, era habitual desvalorizar as criações musicais infantis, que eram consideradas apenas um produto insignificante do jogo infantil, desprovido de valor estético. Pensava-se, então, que, para fazer arte, teria que ser um especialista e, sobretudo, proceder – como argumentou em uma mesa-redonda, que aconteceu em Buenos Aires nos anos setenta, um destacado colega, pedagogo da área de teatro – a partir da determinação consciente de *fazer arte*. Todavia, estávamos longe da época em que começou a moda da improvisação musical e da criatividade. Parecia-me, ao contrário, que o fato de que alguém se dedicasse à prática de uma arte não era suficiente para conferir categoria artística à sua obra. É verdade que a criança não se propõe, como o adulto, a realizar uma obra de arte, mas, por sua liberdade, por seu impulso, a criança é o modelo mais genuíno de artista. As condições que a criança possui naturalmente – e que, aparentemente, não lhe custam nada – são as que o artista propõe-se a conquistar através de um difícil e doloroso processo em que a consciência convive com a intuição e a naturalidade.

### **O jogo sonoro**

A investigação espontânea e guiada do ambiente natural e humano por parte da criança inclui experiências de descoberta em relação à tecnologia, ao sexo, e também ao som. Esses processos normais de crescimento implicam o desdobramento de uma ativa mobilização interna e encontram-se intimamente vinculados ao exercício da criatividade. Por isso, não apenas não teriam que interromper-se ao ingressar a criança na escola, mas, pelo contrário, deveriam potencializar-se em todos os sentidos. Ser musicalmente ativo supõe a possibilidade de exercer a livre expressão pessoal através da música e dos sons, o que inclui tanto o jogo livre como o conjunto de regras. Ninguém se preocupa na atualidade em treinar a criança pequena para que desenvolva a capacidade de reproduzir modelos visuais e aprenda a desenhar com o máximo de detalhes e prolixidade. Felizmente, tanto os pais quanto os professores acabaram dando um sentido lógico aos primeiros rabiscos infantis. Então, por que é tão difícil conseguir que comportamentos tão naturais como esses se generalizem no campo da educação musical? A busca excessiva da perfeição na cópia, que, às vezes, equivocadamente, se denomina *interpretação*, tem sido a causa de irreparáveis frustrações musicais; essa atitude tem produzido, por outro lado, uma multidão de pequenos repetidores, a quem privou-se sistematicamente de desfrutar totalmente a sua infância musical.

Através do jogo espontâneo e do jogo educativo, a criança se enriquece com novas experiências; em contato com a realidade que a rodeia, adquire uma crescente

compreensão e manejo tanto dessa realidade como de seu próprio mundo interno.

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e pautadas, contribuem para a mobilização e o metabolismo das estruturas musicais internalizadas; ao mesmo tempo, promovem a absorção de novos materiais e estruturas através da exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros.

Quando o ensino musical está centrado nos aspectos intelectuais e privilegia a reprodução fiel dos modelos artísticos e musicais, a criança priva-se de viver e desfrutar sua infância musical. O comportamentalismo pedagógico é, frequentemente, responsável por sérios bloqueios na evolução musical posterior do indivíduo. Nossa experiência no trabalho com músicos que apresentavam problemas e conflitos psicológicos frente à atividade musical permitiu-nos detectar, desde muito cedo, de sutis a sérias anomalias no desenvolvimento e no exercício pleno da musicalidade, geradas a partir de condutas inadequadas em relação à música por parte de pais e professores.

Infância musical é sinônimo de brincadeira, liberdade, descobrimento, participação e outras atitudes determinantes do desenvolvimento posterior do futuro músico profissional ou amador. A conhecida pesquisadora norte-americana M. Pfluder Zimmerman (1990) analisa: “Para adquirir conhecimento musical no sentido piagetiano, uma criança deve atuar criativamente sobre seu próprio ambiente sonoro”. A neoconstrutivista Margaret Donaldson ressalta que “a criança constrói a experiência de aprendizagem em seu próprio estilo, o qual reflete a sua forma de pensar” (ZIMMERMAN, 1990).

O pedagogo britânico Jack P. B. Dobbs, em seu trabalho intitulado *A música como educação multicultural*, afirma: “Começamos com o som antes que com um sistema. O som é a nossa propriedade comum; o saborear de um só som é o começo do saber musical” (DOBBS, 1990).

### **Estilos ou orientações**

Definimos, em termos gerais, três tipos de improvisação musical, a saber:

- 1) **Improvisação recreativa:** a atividade prazerosa – expressiva, recreativa, comunicativa – do músico amador.
- 2) **Improvisação profissional:** a atividade especializada do músico profissional (intérprete de jazz, música popular, acompanhamentos musicais para aulas de dança etc.).
- 3) **Improvisação educacional:** a técnica didática que será aplicada pelo pedagogo

nos distintos níveis e aspectos do processo de ensino-aprendizagem musical.

### **A improvisação como recurso didático**

A pedagogia musical recorre à improvisação com o objetivo de promover:

#### **a) Processos de caráter predominantemente *expressivo, comunicativo e de relaxamento do aluno.***

Tais processos, promovidos livremente, incluem distintas formas de expressão musical espontânea que funcionam como teste projetivo e põem em evidência a sensibilidade e o nível musical do aluno. A partir dessas expressões sonoras, o educador poderá realizar seus diagnósticos e, além disso, vislumbrar o mundo de vivências musicais internalizadas do aluno, utilizando ordens globais, abertas e de caráter extramusical.

#### **b) Processos centrados na *absorção de materiais, sensações, ideias e conceitos sonoro-musicais.***

Esses processos requerem a manipulação ativa de objetos e estruturas sonoras e realizam-se a partir de ordens diversas; representam uma extensa gama de estilos individuais e apontam para a realização de objetivos gerais ou específicos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem da música. Por exemplo, quando se pratica certo ritmo, escala, modismo melódico, compasso não habitual etc., procura-se *conhecer, investigar, expressar, comunicar* a partir de um determinado objeto ou conduta sonoro-musical, desde seus diferentes aspectos (técnicos, interpretativos etc.).

A improvisação na educação musical não se encontra restrita a nenhum estilo particular (*jazz, pop*, música folclórica ou contemporânea, música para crianças etc.). Sua aplicação responde a:

1) Necessidades concretas, expressas implícita ou explicitamente pelo aluno ao longo de seus processos de aprendizagem. Poderia tratar-se, por exemplo, de promover um maior desenvolvimento em nível dos aspectos motrizes, a memória, a capacidade de concentração, a criatividade ou a sensibilidade frente ao som; ou tentar a superação de bloqueios afetivos que causam dificuldades expressivas, estereotipia etc. no estudante.

2) Propostas específicas pertinentes às diferentes disciplinas ou especialidades

musicais. Por exemplo:

- Nas aulas de percepção auditiva:

- Improvisar melodias grupalmente e, em seguida, individualmente, sobre um esquema harmônico dado, com o objetivo de criar, coletivamente, um cânone a quatro vozes.

- Gravar uma improvisação (rítmica, melódica ou harmônica) – livre ou dirigida – com a finalidade de escutá-la, e, em seguida, anotá-la no pentagrama (*desgravação* ou autoditado).

- Idem com tríades menores, aumentadas ou diminutas, agrupadas em forma pura ou combinada: por exemplo, utilizar um único acorde menor ou um só acorde aumentado dentro da série de acordes maiores, em qualquer localização, ou como acorde final.

- Nas aulas de instrumento:

- Executar melodias ou contrapontos livres (um só executante, tocando com as duas mãos em um teclado, ou também em duo, utilizando diferentes instrumentos melódicos).

- Idem em uma determinada tonalidade ou modo, com o objetivo de familiarizar-se com as alterações e a topografia instrumental, antes de abordar o estudo de um determinado fragmento em tal tonalidade.

### **Papel do professor como coordenador da improvisação**

Na aula individual, é o professor que propõe e coordena a improvisação do aluno. Nas aulas grupais, o educador pode e deve compartilhar a tarefa de coordenação com os alunos; estes iniciar-se-ão deste modo na interessante experiência de propor temas ou desempenhar-se como líderes do processo de improvisação pessoal ou grupal.

- O primeiro passo consistirá em determinar o ponto ou aspecto musical que será focalizado mediante a improvisação.

- Em seguida, o professor elaborará a proposta ou regra do jogo, que deverá ser enunciada de modo claro e preciso.

- O professor observará atentamente – se possível, gravará – o aluno durante sua improvisação, com o objetivo de ir lhe propondo novas ordens complementares (subordens); cuidará, além disso, de seu adequado concatenamento para conduzir os alunos para a meta musical exigida.

- O professor poderá intervir durante a improvisação com indicações verbais,

que serão pronunciadas claramente em tom suave, como em *off* (antes do começo da improvisação, deverá prevenir o aluno para que este não interrompa a atividade quando escutar indicações).

— Ao perceber travas ou dificuldades no trabalho do aluno, tentará abordá-las mediante subordens. Em alguns casos, estas resultam no “fechamento” ou especificação a respeito de uma primeira ordem demasiadamente geral; em outros casos, a subordem aponta para a abertura e a conseguinte generalização de uma ordem prévia, demasiado específica.

— Finalizado o processo, professor e alunos poderão escutar a gravação, de maneira conjunta, e realizar seus respectivos comentários acerca dos resultados obtidos e das sensações (de prazer, dificuldades, desagrado, surpresa etc.) experimentadas durante o processo.

Deverá o professor exigir do aluno, durante a improvisação, que respeite ou se ajuste textualmente à regra do jogo? O critério a seguir depende, em cada caso, da circunstância particular e do que o educador considere prioritário para a formação do aluno. Pode-se dizer, em termos gerais, que, se o aluno precisa de disciplina e limites para poder concentrar-se melhor sobre determinado aspecto da aprendizagem, convirá fazê-lo respeitar a ordem. Se, pelo contrário, recorreu-se à improvisação como um recurso para destravar ou desestruturar um aluno demasiadamente reprimido em sua expressão sonora, haverá que se considerar altamente positivo o fato de este ter se afastado naturalmente da ordem original (a qual haveria cumprido o objetivo básico de atuar como elemento catalizador durante o processo de “efervescência” da comunicação musical).

Improvisar, gravar e logo escutar-se a si mesmo fazendo música constitui uma experiência fundamental para qualquer pessoa, mas sobretudo para quem tem dificuldade em valorizar suas próprias produções musicais. Nesse caso, convém levar em conta o estímulo que produz no aluno ouvir palavras e frases de alento do professor (“Que bom!”, “Está indo muito bem!”, “Adiante!”), como as que pronunciam os fãs durante a atuação de seu intérprete favorito. Estendemos também nossa ponderação a certos “erros” ocasionais, que não poucas vezes introduzem efeitos interessantes dentro do contexto de uma improvisação dirigida. Seria desejável que o estudante se sentisse motivado para voltar a escutar a gravação em sua casa; assim, terá maior oportunidade de desfrutar a música que é capaz de produzir por si mesmo.

Um professor especialista sabe escolher o tema ou a ordem da improvisação de



maneira a assegurar praticamente a eficácia dos resultados. O docente não ignora que, se ele propõe ao aluno uma atividade supérflua ou inadequada, este não a apreciará suficientemente, por não representar para ele um incentivo real de aprendizagem, nem um meio para por em jogo sua criatividade. Se a atividade proposta aparece, pelo contrário, como algo difuso, carente de direcionamento estético ou conceitual, os resultados poderiam ser igualmente frustrantes, e o efeito da improvisação será negativo, tendendo a criar futuras resistências. Como em todos os aspectos da vida e da atividade humana, na improvisação trata-se de encontrar a palavra e o momento adequados para suscitar, no aluno, um ótimo balanço entre a dose de esforço realizado e a gratificação obtida. A arte do pedagogo, enquanto coordenador de um processo de improvisação musical, consiste em aproximar-se sem inibições, mas também sem autoexigências prematuras, dessas misteriosas fronteiras do equilíbrio. A improvisação, como recurso didático, não é mais difícil de aplicar que outros aspectos da atividade educativo-musical, embora requiera sensibilidade e tempo para desenvolver-se naturalmente.

À medida que aumenta sua experiência, o educador talvez poderá chegar a desenvolver um estilo pessoal na condução da prática de improvisação em aula. Alguns professores sentir-se-ão mais inclinados a focalizar, através da improvisação, os aspectos sensíveis de seus alunos, enquanto outros preferirão utilizar esse recurso para melhorar o nível técnico-musical. A alguns a improvisação servirá para integrar elementos externos à música; a outros, para concretizar aproximações de caráter analítico-musical; a uns, para estimular a originalidade de seus alunos; a outros, para induzi-los a adaptar-se com flexibilidade às normas preestabelecidas. O verdadeiro progresso do docente, nesse aspecto, será visto refletido na ampliação de suas motivações profissionais, a partir do objetivo essencial do ensino, que é conectar-se, através da tarefa musical, com a natureza e as necessidades profundas dos alunos.

Para iniciar-se o quanto antes na prática da improvisação como recurso didático, o professor deverá estar disposto a satisfazer suas próprias necessidades expressivas e de prática musical. Poderá participar em classes individuais e coletivas a cargo de especialista em improvisação pedagógica, ou em algum dos estilos de sua preferência (*jazz*, música folclórica, música contemporânea, método Dalcroze etc.). Tratará, por outro lado, de completar sua formação teórica, estudando as propostas formuladas por especialistas reconhecidos, locais ou estrangeiros, nos distintos campos da improvisação musical. Analisará cuidadosamente seus exemplos e pontos de vista, selecionando aqueles que ele considere mais aptos para aplicar no trabalho pedagógico, como ponto de partida para a formulação de propostas

próprias. Este é o caminho que sugerimos ao docente, destacando que o mais efetivo seria, como já dissemos, que este pudesse experimentar por si mesmo as sensações e vantagens da improvisação individual ou grupal, trabalhando sob a condução de um especialista ou de um músico amador. Além disso, sempre lhe resultará positivo integrar-se como observador em grupos de improvisação musical.

O professor de música deveria conhecer, em termos gerais, os comportamentos sonoros típicos dos alunos através das diferentes etapas evolutivas. Convém começar o quanto antes (não existe limite mínimo de idade) com as propostas de brincadeira e improvisação musical no trabalho com crianças; assim, o efeito benéfico se consolidará antes que aconteçam os momentos em que a comunicação é mais difícil (por exemplo, na pré-adolescência, por volta dos 10 ou 11 anos). A observação dos comportamentos musicais típicos da primeira infância constitui uma inesgotável fonte de aprendizagem e inspiração para o pedagogo, o que permitirá abordar com paciência e otimismo as dificuldades que costumam apresentar-se no trabalho musical com adultos severamente bloqueados em sua expressão musical.

Os adolescentes desejam, em geral, expressar-se através da música, mas existe uma dose considerável de ansiedade que eventualmente se transforma em obstáculo frente à improvisação e outras formas de expressão artística. Ao superar os 18 ou 20 anos, o jovem volta a conectar-se com maior facilidade e liberdade com suas capacidades criativas e sua musicalidade. Essas idas e voltas em matéria de capacidade ou facilidade para a comunicação musical não valem para os improvisadores natos, que somente se sentem “realizados” quando improvisam. Para eles, as crises costumam estar associadas com a interrupção ou a tomada de distância em relação à atividade musical.

Meninos e meninas aderem com alegria à proposta de jogo musical que lhes parece atrativa, seja pela atividade mesma ou por seu resultado sonoro. Algumas diferenças são mais evidentes em nível de estilo ou de formas de expressão: os meninos preferem a música rítmica e harmônica, e manifestam maior facilidade para elaborar bases harmônicas e harmonizar os temas melódicos; as mulheres preferem, ao contrário, a música melódica, mostrando-se em geral mais sensíveis aos aspectos expressivos e aos matizes sonoros.

Seria desejável que, através do estudo das obras do repertório vocal e instrumental, em qualquer nível e especialidade, os alunos tivessem acesso a materiais, estruturas e comportamentos musicais típicos de cada compositor. Tal objetivo consegue-se facilmente através da prática da improvisação. Quando um aluno traz, por exemplo,

para a sua aula de piano, o cassete ou o CD de seu conjunto predileto, espera aprender, com a ajuda de seu professor, a melodia, os acordes ou o acompanhamento rítmico de algum tema, para poder tocá-lo e divertir-se. Propomos que essa tarefa seja realizada pelo professor, trabalhando em equipe com o aluno (este último completará os detalhes em casa, sozinho ou com seus companheiros).

Os processos que acabamos de descrever não são exclusivos da música popular. Esta não se contrapõe ao repertório clássico e, no trabalho com adolescentes, esse tipo de “alimentos musicais” específicos para a idade confere o justo equilíbrio ao “menu musical”, que assim se adaptará melhor às necessidades mais profundas dos jovens, sem prejuízo dos êxitos acadêmicos.

Um estudante avançado de piano que executa, por exemplo, o prelúdio *Voiles* (n. 2 do primeiro livro de *Prelúdios* de Debussy), depois de analisar, com a ajuda do professor, as estruturas e materiais – escala, melodias, intervalos, acordes etc. – que o compositor emprega na obra estará em condições de improvisar, a partir de tais materiais e estruturas, tentando explorar os climas debussianos.

Em um trabalho dedicado especificamente à improvisação musical (ver bibliografia), desenvolvi, com maior amplitude, o tema do enunciado. Remetemos, portanto, a nossos leitores, tal ensaio, em que detalho e classifico um bom número de condutas de improvisação iniciadas a partir de enunciados próprios, e também de outras, pertencentes a outros colegas e especialistas.

Gostaria de insistir acerca da riqueza educativa do trabalho musical, no qual permanentemente interagem os diversos aspectos sonoros junto a cada um dos traços característicos de personalidade do indivíduo. Tanto uns como outros poderão ser focalizados mediante as técnicas de improvisação, em formas globais ou especializadas. Em cada caso, um aspecto particular, ou talvez uns poucos, constituirá a variável dependente do processo de improvisação, ficando os demais aspectos às custas ou à decisão pessoal do improvisador.

As versões individuais, a partir de uma ordem determinada, variam ao infinito, e isso é o desejável quando se trabalha para assegurar a máxima delicadeza e sensibilidade ao processo de transmissão da música. Essa riqueza em matéria de respostas dá testemunho da relevância e da hierarquia dos processos pedagógicos.

### **Constantes ou parâmetros da improvisação musical**

A experiência nos ensina que, de acordo com as diferenças e características

personais, através da improvisação musical, cada indivíduo apresenta algumas das seguintes condutas ou atitudes:

1.1 Tende a reproduzir – de maneira aproximada ou textual – determinados modelos (provenientes do *jazz*, *rock*, folclore, música clássica etc.) com os quais se identifica, tentando apropriar-se deles. Exerce, desse modo, uma invenção “endógena”, a partir de uma linguagem que, a princípio, é externa.

1.2 Tende a explorar ativamente os sons com o objetivo de inventar modelos próprios, que aspiram a conformar uma linguagem pessoal. Esta seria a atitude típica das crianças (atuando em nível inconsciente) e dos artistas (atuando em nível consciente).

2.1 Tende a expressar-se ou “descarregar-se” externando as próprias estruturas sonoras internalizadas, com diversos graus de elaboração.

2.2 Tende a absorver e internalizar novos materiais e estruturas sonoras a partir de sua manipulação ativa.

3.1 Tende a exercer o controle consciente durante o processo de improvisação, ajustando-se a enunciados próprios, autoenunciados, ou enunciados de outros.

3.2 Predomina a espontaneidade, tanto nos processos de externalização como nos de absorção de estruturas musicais.

### **Recomendações para a prática da improvisação com fins didáticos**

É conveniente gravar ou arquivar os processos e produtos da improvisação musical com a finalidade de:

- a) Avaliar os processos de desenvolvimento musical prematuro, desde a primeira infância;
- b) Utilizá-los durante a formação acadêmica como materiais – melodias, ritmos, acordes etc., improvisados – para o ditado (oral e escrito) ou o livre emprego por parte dos alunos que os produziram ou de outros;
- c) Desgravá-los e anotá-los como composições espontâneas.

Sugere-se não limitar a atividade de improvisação a uma só ou a algumas poucas formas – direcionadas ou não –, para não cair na mecanização ou na estereotipia.

O ideal seria que a improvisação constituísse uma atividade permanente dentro do processo educativo. O aluno improvisará para expressar-se, para gratificar-

se e aprender, quando ele mesmo ou o professor sensível a suas necessidades o considere adequado ou necessário. Se a improvisação é introduzida de maneira autoritária, perderá o sentido, mas, sobretudo, perderá o encanto.

## Conclusões

Mencionaremos algumas condições necessárias para que as crianças possam desenvolver naturalmente sua criatividade musical:

1. A proximidade de *modelos válidos* estimula a atividade musical na criança. Sem dúvida, a referência mais importante é constituída pelos pais e familiares mais próximos, em casa, e pelos professores, na escola. O filho do músico, assim como o filho do ferreiro, do cabeleireiro ou do psicanalista, por identificação, aprende com grande facilidade o ofício do pai.
2. O *acesso livre* e sem coerções à atividade musical, mediante a utilização dos instrumentos disponíveis em casa ou na escola, favorece a exploração e a livre expressão musical.
3. A *valorização* manifestada, por parte dos adultos, da atividade musical da criança, e de seus produtos expressivos e sonoros, conferirá bases sólidas à experiência e a estimulará a continuar investigando.

Também damos algumas sugestões elementares para pais e professores em relação ao tema da criatividade:

- Acompanhar com música o crescimento da criança.
- Oferecer-lhe estímulos variados para evitar respostas estereotipadas.
- Integrar as distintas linguagens expressivas com a atividade musical.
- Preservar o impulso vital inerente à criança. Uma boa educação musical não suprime o impulso do pequeno, mas ensina a manejá-lo e controlá-lo de um modo natural.

Se a brincadeira, o descobrimento, o movimento e a experiência constituem feitos espontâneos e essenciais para a criança, por que existem tantas dificuldades para introduzir na aula e nos âmbitos acadêmicos as técnicas do ensino criativo?

Fazendo história, recordemos que, no *primeiro período* da revolução e mudança da “nova” pedagogia musical, que se estende através da primeira metade do século (na América Latina, somente a partir da década de 1940), os aspectos vitais e ativos do educando se instauram como eixos do processo educativo. A isso se referem as experiências e propostas de Jacques-Dalcroze, Willems, Martenot, Mursell, Orff e Kodaly, entre outros.

O *segundo período* pedagógico-musical, que situamos entre as décadas de 1960 e 1970, e que temos denominado de *revisão e atualização* (a respeito daquela revolução), focalizará a qualidade dos processos de criatividade, cuja amplitude e riqueza somente haviam chegado a ser vislumbradas ao longo do primeiro período. É o momento das contribuições de Self, Dennis, Schafer, Folke Rabe, entre muitos outros.

O *terceiro período*, o que estamos vivendo, começa talvez um pouco antes da década de 1980 e se caracteriza por tender a reforçar a *integração e a autonomia* dos processos criativos e conscientes na aprendizagem.

Mais do que as contribuições metodológicas originais produzidas por destacados pedagogos, o que conta na atualidade são os princípios básicos do ensino, os quais requerem um conhecimento mais profundo das bases científicas (filosóficas, pedagógicas, psicológicas e sociais) da educação musical. Integrando na prática os emergentes de cada uma das três épocas da nova educação musical que descrevemos – 1) o movimento, 2) a criatividade e 3) a consciência –, os docentes poderão dar uma contribuição valiosa para superar a crise crônica que nossa educação musical enfrenta.

Sabemos que isso não é fácil; para vencer a resistência e a rigidez pedagógica, são requeridos esforços sistemáticos e intensos. A evolução da consciência supõe mudanças atitudinais profundas para permitir o acesso a novas experiências e formas de organização. Precisa-se tempo e também determinação para enfrentar o temor tão natural e generalizado das pessoas à desestruturação e à mudança.

O exercício da criatividade não está negado ao deficiente. Quando o professor crê firmemente nas potencialidades de desenvolvimento do educando, por mais restritas que sejam, se lhe é dado um apoio e estimula-se a liberdade para a realização da tarefa, os resultados somente confirmarão a necessidade universal que tem todo o ser humano de participar de maneira ativa e pessoal de seus próprios processos de crescimento. As práticas criativas não se contrapõem ao êxito do profissionalismo musical. Pelo contrário: favorecem o estabelecimento de uma relação pessoal e positiva com o instrumento e com a música e contribuem para trazer maior riqueza e abertura ao desenvolvimento da sensibilidade, da consciência e da fantasia sonora.

Concluindo, diremos que a criatividade transmite-se por indução (a partir do

professor) e adquire-se por osmose (a partir do educando). Nela, fundem-se o afetivo, a sensibilidade, com o cognitivo, a curiosidade científica e criadora. As técnicas de improvisação introduzidas ao longo de todo o processo de educação musical contribuem para a realização da tão mencionada integração do fazer com o sentir e o pensar. À pedagogia contemporânea interessam tanto os processos como as metas; a música, além de arte e ciência, é uma linguagem cujo domínio se adquire paulatinamente através de um desenvolvimento dialético no qual a improvisação constitui um recurso de grande transcendência e eficácia.

### Referências

BENENZON, R.; GAINZA, V. H. de; WAGNER, G. **Sonido, Comunicación, Terapia**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **La Nueva Musicoterapia**. Buenos Aires: Lumen, 1998.

BROWER, Leo. La Improvisación Aleatoria. **Ensayos de Música Latinoamericana**. Cuba: Casa de las Américas, 1982.

COKER, Jerry. **Improvisando en Jazz**. Buenos Aires: Ediciones Víctor Lerú, 1974.

DOBBS, J. P. B. La Música como Educación Multicultural. En: GAINZA, Violeta H. de. **Nuevas Perspectivas de la Educación Musical**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

GAINZA, Violeta H. de; KANTOR, E. **A Jugar y Cantar con Guitarra**. Buenos Aires: Codem, 1968/1974. (4 tomos)

GAINZA, Violeta H. de. Enseñanza de la Música en el Jardín de Infantes. En: GERMANI, Celia C. de *et al.* **Teoría y Práctica de la Educación Pré-escolar**. Buenos Aires: Eudeba, 1961.

\_\_\_\_\_. **La Iniciación Musical del Niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

\_\_\_\_\_. **Setenta Cánones de Aquí y de Allá**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1967.

\_\_\_\_\_. **Nuestro Amigo el Piano**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1970.

\_\_\_\_\_. **Para Divertirnos Cantando**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Jugar y Cantar con el Piano.** Buenos Aires: Guadalupe, 1973.

\_\_\_\_\_. **Método de Piano.** Buenos Aires: Barry, 1975/1976.

\_\_\_\_\_. Creatividad en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. En: HERBON, Alicia y colaboradores. **Educación y Expresión.** Buenos Aires: Plus Ultra, 1978.

\_\_\_\_\_. Valor de la Improvisación en la Pedagogía Musical Actual. En: GAINZA, Violeta H. de. **Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ocho Estudios de Psicopedagogía Musical.** Buenos Aires: Paidós, 1981.

\_\_\_\_\_. **La Improvisación Musical.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Música para Niños Compuesta por Niños.** Buenos Aires: Guadalupe, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Palitos Chinos.** Buenos Aires: Barry, 1987.

\_\_\_\_\_. **La Iniciación al Piano.** Pedagogía Musical en Vivo con Daniel Rosenfeld (9 años). Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1993. (Incluye cassette)

\_\_\_\_\_. Improvisatie in de Lespraktijk. En: EVERS, F.; MAK, P.; VRIES, P. de (Red) **Muziekpsychologie.** Assen, Holanda: Van, Gorcum & Comp. B.V., 1995.

\_\_\_\_\_. **El Rescate de la Pedagogía Musical:** Conferencias, Escritos, Entrevistas. Buenos Aires: Lumen, 2013.

GAINZA, V. H. de; GARCÍA, Sergio. **Construyendo con Sonidos** – Conciencia y Creatividad en la Educación Musical. Buenos Aires: Lumen, 2011.

LAVISTA, Mario. El Proceso Creador en la Improvisación Musical. **Ensayos de Música Latinoamericana.** Cuba: Casa de las Américas, 1982.

ZIMMERMAN, Marilyn Pflederer. Importancia de la Teoría de Piaget en la Educación Musical. En: GAINZA, Violeta H. de (Ed.). **Nuevas Perspectivas de la Educación Musical.** Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.



## **“Desde la exploración sonora de Cotidiáfonos a la síntesis acústica” Procesos creativos en Educación Musical**

**Judith Akoschky**

**U**na de las características sobresalientes de la composición musical del siglo XX consistió en la decidida búsqueda de nuevas sonoridades y el protagonismo casi hegemónico del sonido – nuevos horizontes sonoros, tanto de generación acústica como electrónica – cuyo uso demarcó nuevas tendencias y corrientes a lo largo del siglo. La educación musical, no ajena a estas búsquedas y aceptando los desafíos que introducen estas innovaciones, ocupó un lugar relevante por sus aportes presentes en las buenas prácticas educativas de los últimos años.

En este artículo trazo un recorrido personal de una tarea educativa muy vinculada a la composición musical, llevada a cabo durante cuatro décadas con niños y con docentes de música en diversos ámbitos y niveles educativos. En este largo recorrido utilicé con frecuencia materiales del entorno cotidiano como fuentes generadoras de sonido. Con estos objetos a los que denominé “Cotidiáfonos”, explorados y organizados con diferentes criterios formales – arribando en ocasiones a la “síntesis acústica” – pude desarrollar proyectos creativos y realizaciones musicales cuyas características detallaremos en este artículo.

Para esta descripción he elegido la serie discográfica para niños “Ruidos y Ruiditos” con sus cuatro volúmenes: *Música para los más chiquitos* (Vol. 1 y 2), *Concierto en la Laguna* (Vol. 3) y *Cantos de Cuna y Romances* (Vol. IV), los “Cuadros Sonoros” – obra que en 16 temas ejemplifica con variados procedimientos compositivos diferentes usos de los Cotidiáfonos expuestos en el libro del mismo nombre – y dos obras electroacústicas: las seis piezas de “Escenas de Agua” y la “Suite Metálica”, esta última con participación de alumnos preadolescentes.

Espero que estos temas abran un canal de comunicación y despierten respuestas creativas contando con el sonido como puente sensible y como recurso genuino de fuerte resonancia expresiva y emocional.

### **Una mañana, de 1974**

*-Hoy traje un tren y una campana de estación.*

*-Y yo traje un arroyito serrano.*

*-Y yo, el viento de la lluvia y un chaparrón.*

*-Yo, ranitas...*

*-Yo, burbujas...*

*-Y yo, un grillo resfriado...*

*De los bolsos y carteras sacaron bandejas de rotisería, latas con arroz, una fuente de acero, un globo inflado con semillas en su interior, una calabaza, papeles, maderas, tubitos, cascabeles.*

*- Escuchen, se dijeron unas a otras-. Se hace así... y también de esta otra manera.*

*Soplaron, agitaron, entrechocaron. Y la sala se llenó de trenes bulliciosos, arroyos, chaparrones, ranitas, burbujas, grillos. Estábamos rodeados por sonidos, por ruidos y ruiditos.*

### **Los comienzos**

Al encontrarnos semana tras semana desde fines de 1974, estos y otros diálogos se sucedían dando lugar a improvisaciones o creaciones con sonidos y las más variadas ejercitaciones para el aprendizaje musical. Estas clases, destinadas a maestras de Nivel Inicial tenían como objetivo abordar la música en el jardín de infantes con un nuevo enfoque.

Para participar de las mismas no era necesario tener conocimientos musicales: la inquietud por desarrollar la actividad de manera creativa y la información sonora y musical que las docentes ya poseían, eran nuestro punto de partida.

En las clases faltaba espacio para dar cabida a tantos elementos productores de sonido: semillas, maderas, metales, plásticos, vidrios, goma, agua, recipientes y envases de diferente procedencia, objetos diversos e instrumentos de percusión. A través de la experimentación individual y grupal, y del proceso de sensibilización resultante, las alumnas fueron realizando un lento camino de conocimiento y valorización del sonido. (En Ruidos y Ruiditos, Vol. 1; ver Discografía)

Cuando entrevimos los alcances que este enfoque podía tener en la enseñanza de la música, en particular en la educación infantil, consideramos necesaria la capacitación de los docentes en temas relativos al sonido y su producción, la exploración, la percepción y discriminación sonora, la selección y confección de instrumentos sencillos, el uso del instrumental con otras proyecciones. Fue en esos cursos de capacitación didáctica y musical en los que promovimos innovaciones en la manera de “hacer música”, en primer lugar con los docentes participantes para luego trasladar y adecuar esas experiencias en sus clases con sus alumnos, niños y niñas pequeños del Nivel Inicial.

### **Ideas y reflexiones**

Hago un alto en el relato: por el largo tiempo transcurrido se imponen algunas reflexiones. Ante todo, las influencias que estaba recibiendo de mi asiduo contacto con la composición musical.

Mientras la educación musical recibía el impulso de las nuevas ideas pedagógicas, otra rama de la música, la composición, intentaba nuevos caminos estéticos con la renovación de los materiales, técnicas y procedimientos constructivos. Durante este siglo la diversidad de tendencias y escuelas compositivas tuvieron casi sin excepción una mira común: el Sonido. Esta dedicación al sonido, deuda de la música con su soporte fundamental, fue realizada conjuntamente por músicos, ingenieros y psicólogos que contribuyeron desde sus diferentes campos de estudio e investigación a su mejor conocimiento. (AKOSCHKY, 1998, p.75-76)

Un trabajo de particular significación fue el desarrollado por Pierre Schaeffer, ingeniero francés iniciador de la denominada Música Concreta.

[...]si la etapa inicial de la música concreta ha sido la de hallazgo de un enorme material, la subsiguiente etapa fue la de clasificación de ese mismo material, estableciendo diversos criterios, categorías y situaciones para su utilización y esto es lo que llevó adelante Pierre Schaeffer (PAZ, 1971, p.437-438).

La beca obtenida en el año 1973 en el CICMAT (Centro de Investigación

y Comunicación, Arte y Tecnología de la Ciudad de Buenos Aires) para el conocimiento, profundización y análisis de las corrientes compositivas del siglo XX me abrió nuevos horizontes. De estos contactos surgieron mis ideas de acercar a la escuela pública “algo” de lo que estaba ocurriendo en el panorama de la música académica de nuestra época sin dejar de lado la revisión de los Métodos de Enseñanza Musical que comenzaban a ocupar lugares relevantes en los planes de estudio, tanto en escuelas como en conservatorios. Enumero algunas ideas que desde entonces intenté concretar en mis clases:

- La ampliación de recursos sonoros, adoptando materiales de uso cotidiano, juguetes e instrumentos de percusión para producir nuevos sonidos.
- La ruptura con el concepto antagónico entre Sonido Musical y Ruido revalorizando a este último e instalando el concepto que “todo lo que suena es Sonido”. La exploración sonora y los “hallazgos” individuales y grupales contribuyeron a instalar este nuevo concepto con naturalidad.
- La apertura y ampliación del trabajo rítmico, tanto dentro de la métrica como fuera de ella. Para ello fue imprescindible programar actividades que introdujeran con facilidad esta forma diferente de organizar el ritmo.
- La adopción del concepto de tiempo liso y tiempo estriado (BOULEZ, 1981, p. 70-71) que orientó el enfoque de muchas orquestaciones grupales.
- El énfasis puesto en la audición y la apreciación sonora y musical. La escucha se transformó en un objetivo primordial en cada clase, en cada actividad.
- El traslado de la lectura y escritura de la música a los ciclos superiores de la escolaridad primaria, desestimando su necesidad en niveles de la educación preescolar y en la capacitación docente.

Respecto de este último punto, John Paynter reflexiona de este modo: “[...]La música no es corcheas y negras. No es puntos en el papel: es SONIDOS. Primero están los sonidos y hay muchas maneras de crear música sin tener que anotarla para nada [...]” (PAYNTER, 1991, p.7)

### **Aspectos didácticos y metodológicos**

Si el maestro de música vuelca su mirada a la realidad musical circundante, encontrará muchos temas para el desarrollo de un lenguaje musical más amplio

y seguramente más cercano a las apetencias musicales de sus alumnos. Y si para este abordaje adopta estrategias metodológicas creativas, es indudable que los aprendizajes de sus alumnos serán mucho más significativos para la construcción de conceptos, habilidades y para la capacidad de valoración estético-musical.

El **Sonido** es uno de los temas frecuentemente elegidos para este cambio de actitud docente: porque proporciona un amplio terreno de conocimiento, en los que la búsqueda, selección y organización pueden ser etapas muy creativas ofreciendo un amplio campo de autorrealización al incrementar la capacidad comunicativa y expresiva de sus alumnos. Estaremos educando su sensibilidad, estaremos abriendo sus oídos, estaremos preparando productores u oyentes de música más inteligentes y sensibles, estaremos acortando distancias entre la música y el hombre de hoy.

¿En qué aspectos didácticos y metodológicos se basó mi trabajo con fidelidad a las ideas anteriormente expuestas? Trataré de hacer un resumen:

- La libertad en la búsqueda de materiales cotidianos para producir sonido por parte de los alumnos y su inclusión en las actividades programadas.
- La tarea exploratoria, con amplia cabida en las clases y la integración de los hallazgos sonoros en producciones colectivas.
- El uso de diferentes modos de acción para la producción sonora, incluyendo la voz, dado que sin referentes ni condicionamientos previos se abría un enorme panorama de posibilidades.
- La participación activa de los alumnos en la improvisación y en la composición grupal, tanto por los aportes individuales como en las tareas colectivas, en las que la escucha selectiva organizaba las producciones dando forma a los resultados obtenidos.

Esta apertura a la participación, a ocupar dentro de un grupo un lugar destacado y necesario, modificaba viejas experiencias en las que la descalificación estaba presente por no reunir las “cualidades deseables e imprescindibles” para poder ser elegidos. Esta vieja herida de muchos, arrastrada durante años en la formación docente, seguía silenciosamente vigente. Pero arriesgamos... y ganamos. En entusiasmo, participación, creatividad, y en el deseo de trasladar las nuevas experiencias, esas buenas prácticas, a sus lugares de tarea.

Y ahora trataré de enumerar aspectos musicales:

- Las “evocaciones sonoras” constituyeron un estímulo claro y organizador de innumerables secuencias de actividades.
- El trabajo con el cancionero infantil que inspiró y abrió posibilidades a nuevos recursos, tanto en el tratamiento rítmico y tímbrico como en la adecuación al carácter de cada canción, tratada como una pequeña obra musical.
- El hallazgo de un tema que conectaba la tarea grupal con la orquestación: los trabajos de “síntesis acústica”, así denominados por el compositor Jorge Rapp, responsable de la grabación en estudio de todas mis producciones. Este tema aparecerá más adelante y más detallado al reflexionar acerca de la serie discográfica “Ruidos y Ruiditos”.
- Y finalmente, el “redondeo” formal de cada trabajo. No en vano tenía en mi haber largos años de estudio de análisis musical y de las formas musicales. Dar “forma” a las improvisaciones y creaciones grupales fue mi tarea y mi responsabilidad. Las diferentes formas elegidas permitían redondear las realizaciones de los alumnos y jerarquizar sus aportes.

Esta propuesta fue llevada a cabo en innumerables cursos de capacitación docente. Años más tarde, y como miembro del equipo de elaboración curricular en el rol de especialista en música, trasladé estas ideas y esta modalidad de trabajo al Diseño Curricular para la Educación Inicial y a las bases para la Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. Aires.

*(Ver Referencias bibliográficas).*

### **Los “Cotidiáfonos”: historia y actualidad**

Podríamos aseverar que los “Cotidiáfonos” han existido siempre. Y casi siempre persiguiendo los mismos objetivos: la necesidad de producir *SONIDO*, utilizando elementos disponibles en el entorno geográfico. Así cañas, calabazas, frutos, semillas, vainas, caracoles, –y la lista continúa – constituyeron materiales ideales para producir sonido y para “fabricar” primero precariamente, depurándolos después, instrumentos sonoros y musicales. Muestras de estas creaciones se encuentran en el repertorio instrumental de diferentes países, de distintas regiones geográficas y de épocas disímiles. Igualmente importante es el legado del instrumental de grupos aborígenes siempre muy conectados con su entorno

natural, principal proveedor de la materia prima de sus instrumentos sonoros.

Dando un salto largo en el tiempo y en pleno siglo XX, la industria provee nuevos materiales y la aparición del “envase” ofrece con exuberancia objetos que se usan y se descartan aún en perfecto estado de uso. (AKOSCHKY, 1988, p.7)

En su libro “*Oír, aquí y ahora*” dice John Paynter: “[...] Se incrementaron los recursos. Ahora hay más sonidos disponibles para hacer música y más maneras para utilizarlos. Busque algunos sonidos y trate de hacer música.” (PAYNTER, 1991, p.5)

El nombre COTIDIÁFONOS para designar a estos materiales y objetos de uso cotidiano no fue un invento repentino ni de fácil elección. Busqué un nombre adecuado y tardé mucho tiempo en inventarlo. Sabía la importancia de esa designación y de la difusión y proyección que podía tener su uso y adopción, tal como ocurrió en realidad.

Es que los Cotidiáfonos atraen: son materiales disponibles, nobles, susceptibles de ser explorados, manipulados... Sin referentes culturales previos, todo lo que brindan a lo largo de un trabajo exploratorio constituye una suma de hallazgos, muchas veces sorprendentes y su cantidad y variedad puede adaptarse a la tarea con grupos de alumnos de diferente nivel de la enseñanza. Su inclusión en las clases despierta adhesión y entusiasmo; no obstante será necesario planificar minuciosa y detalladamente la secuencia didáctica y los procedimientos metodológicos a utilizar. En diferentes artículos citados en la bibliografía podrán encontrar ejemplos concretos de esta modalidad de trabajo.

### **La exploración sonora**

Otro de los temas incluidos en los cursos de capacitación para maestros de la educación infantil lo constituyó la exploración sonora, que requirió por su trascendencia en el nivel una dedicación y atención pormenorizada. Relacionado íntimamente con la producción sonora y con las características del niño pequeño, este apasionante tema fue y sigue siendo merecedor de un espacio particular.

[...] la primera idea que inquietó e interesó a los compositores del siglo XX fue la de los recursos ampliados y, junto con estos nuevos materiales, la libertad de exploración. (PAYNTER, 1991, p.17)

Explorar es una manera de conocer: nuestras acciones en interacción con los objetos dan cuenta de sus materiales, sus formas, sus dimensiones, sus cualidades, su funcionamiento. En algunos casos, la exploración está orientada por el interés

de obtener información sobre los objetos. En otros, en las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación. Dependerá de los estímulos que el propio objeto suscite para que se continúen realizando nuevas exploraciones con renovado interés.

### **Evocaciones Sonoras**

Evocar es un procedimiento que utiliza mecanismos asociativos para ayudar a que el niño opere de manera sintética, es decir, que capte globalmente el fenómeno sonoro en sí a raíz de que establece una eficaz asociación. Al producir un sonido, el de un trueno por ejemplo, el niño crea asociaciones por analogía real: traslada un fenómeno sonoro a otro campo de experiencia, teniendo una imagen de ese sonido que ya conoce y que a su vez es parte de otros: la tormenta, la lluvia, etc. (AKOSCHKY, 1988, p.6)

Al evocar sonidos los niños se conectan con su memoria y realizan asociaciones ligadas a sus experiencias anteriores. “Una suerte de memoria y copia a distancia con posible transformación de la imitación” (PIAGET, 1961, p.91). Para reproducir los sonidos evocados, el niño traslada su imaginación – el sonido evocado generalmente no está presente – al campo de la acción. Entonces prueba con su voz y/o con instrumentos diferentes acciones – “gestos” – (DELALANDE, 1995, p.31) con los que intentará reproducir características análogas. Por ejemplo: el trueno es grave, rugoso, de intensidad variable y aparece aleatoriamente, a intervalos diferentes de tiempo. Estas son las cualidades que intentará imitar con la voz y con objetos adecuados – en este caso placas radiográficas, planchas de cartulina, plástico, aluminio, etc.

Las evocaciones sonoras, como experiencias asociativas, constituyen una de las tantas formas de aproximación al hecho sonoro y musical.

La música ha usado abundantemente de las analogías y evocaciones de todo tipo. Desde la imitación de tormentas, galopes de caballos hasta la descripción de estados de ánimo. Este último aspecto es el que ha relacionado a mayor número de personas con la música; este es incluso el área de experiencia que prevalece cuando escuchamos una música en la cual no seguimos la estructura del discurso porque las convenciones de su código no nos son familiares. El compositor mismo a veces incorpora la evocación como punto de partida de la organización musical – estímulos “extramusicales” – favoreciendo la inclinación de los oyentes a la fantasía asociativa de paisajes, acontecimientos, recuerdos, estados de ánimo globales. (KRÖPFL, 1983, p.9)



### “La síntesis acústica”

Jorge Rapp, compositor dedicado a la composición electroacústica y responsable de la grabación de todos mis trabajos, puso ese nombre a una modalidad particular de orquestación que programé en mis clases con niños y con docentes utilizando sobre todo Cotidiáfonos sin desestimar, no obstante, la inclusión de instrumentos de percusión y de juguetes sonoros. La “síntesis acústica” persigue, como su nombre lo indica, la reproducción de un único elemento, con la participación de diferentes objetos y/o instrumentos que producen acciones y sonidos complementarios para el fin buscado. En la serie discográfica de “*Ruidos y Ruiditos*” hay numerosos ejemplos de esta forma de orquestación que se basa, fundamentalmente en las evocaciones sonoras. Muchos ejemplos de “síntesis acústica” fueron grabados por alumnos de diferentes edades y también por docentes.

La idea de la “síntesis acústica” surgió naturalmente como una necesidad para organizar producciones con grupos de alumnos. El fin era posibilitar y facilitar el uso de numerosos materiales que en forma sincronizada, pero que sin imitarse entre sí, pudieran producir sonidos para un logro común (a veces en ritmo libre, a veces en tiempo pulsado). En estos ejemplos, las consignas eran diferentes: algunos debían tocar “todo el tiempo”; otros, por el contrario, debían tocar cada tanto, esperando el momento oportuno para participar.

La “síntesis acústica” se concreta en acción: no son sólo los materiales seleccionados y los modos de acción utilizados, sino fundamentalmente los momentos de ejecución grupal e individual y su organización. Las relaciones que se establecen entre los “ejecutantes” – de sincronización o independencia, de complementariedad, elisión, superposición o separación – son las que permiten reproducir los modelos evocados.

### Las realizaciones musicales

Las realizaciones musicales a las que haremos referencia a continuación aparecen anunciadas en los primeros párrafos de este artículo. Son ellas la serie discográfica para niños “*Ruidos y Ruiditos*” con sus cuatro volúmenes, los “*Cuadros Sonoros*” que ejemplifican en 16 temas diferentes procedimientos compositivos utilizando solo los Cotidiáfonos expuestos en el libro del mismo nombre y dos obras electroacústicas: las seis piezas de “*Escenas de Agua*” y la “*Suite Metálica*”; esta última obra contó con la participación de alumnos preadolescentes y sus dos maestros como intérpretes excluyentes.

### **“Ruidos y Ruiditos”**

La búsqueda y comprensión de los fenómenos sonoros permitió en aquel curso de capacitación docente que menciono al comienzo de este artículo, abordar la orquestación del cancionero infantil con nuevas posibilidades, incluyendo además cuentos y poesías. A comienzos de 1976, entusiasmada por el resultado de las orquestaciones, propuse a mis alumnas grabar algunos temas en estudio. La grabación fue realizada conjuntamente con colaboradores y artistas invitados que con ductilidad y creatividad se integraron a esta propuesta dando inicio a la serie discográfica para niños “*Ruidos y Ruiditos*”<sup>1</sup>.

Han pasado muchos, muchos años. Al primer volumen se sumaron otros tres, con diferentes propuestas pero teniendo al sonido como protagonista central. Con otros participantes, otros intérpretes, se agregaron Cotidiáfonos e instrumentos de la orquesta. Al grabar se ampliaron los recursos tecnológicos. Pero conservamos la identidad de los “*Ruidos y Ruiditos*” que recorrieron el mundo y quedaron en la memoria de padres y de niños que los disfrutaron en su infancia, motivando, acompañando...

Jorge Rapp fue el director de grabación de los cuatro volúmenes, autor de los montajes sonoros y del master de cada disco. Su rol constituyó un factor decisivo de indudable valor en la calidad sonora de esta colección. Estas cualidades han sido reconocidas y apreciadas por el público en general y por la prensa especializada que destacó en repetidas ocasiones el nivel alcanzado por esta producción para niños.

### **“Síntesis acústica” en *Ruidos y Ruiditos***

Algunos ejemplos: en el volumen 1 “*Música para los más chiquitos*”: El taller, al final del tema “*Con mi martillo*”; el carrito de “*Un cocherito*”, la laguna de “*Pico-Picotero*”; la lluvia de “*Ya lloviendo está*” y como mejor ejemplo, el tren de “*En un vagón*”. En este primer volumen solo participaron docentes y músicos invitados. En el volumen 2, un grupo de alumnas de 10 años tuvo a su cargo el fondo sonoro de los “*Arrullos*”.

En el Vol. 1 el tema “*En un vagón*” acompaña la inspirada canción de Esther S. de Schneider con Cotidiáfonos y algunos instrumentos de percusión: bandejas ranuradas de plástico, raspadas; latas con carga de semillas, agitadas; manojo de tapas metálicas, sacudidas, que sincronizadas, creaban un fondo de velocidad

---

1 Para escuchar los temas de los 4 Volúmenes de “*Ruidos y Ruiditos*” e sugiere el enlace con:<<https://play.spotify.com/artist/1sUBQ6W6QVd9WmKj08qRnJ>>.

creciente acorde a la marcha del tren. Pero el “cuadro” se completa con apariciones esporádicas de campanillas y triángulos presentes en las estaciones de trenes, y con el sonido de la locomotora, imitado con un pincullo, que siguió su marcha hasta alejarse... y desaparecer. La “síntesis” se produjo con la participación de tan variados materiales, con diferentes modos de acción instrumental (SAÍTTA, 1978, p.13-14), complementándose algunos en forma continua y superponiéndose otros en diferentes momentos. La grabación del tema “*En un vagón*” fue realizada por el grupo de docentes con los que iniciamos la serie “*Ruidos y Ruiditos*”. Pero “hacer” el tren fue una actividad de éxito seguro con niños de diferentes edades, hasta con los muy pequeños, reduciendo la variedad de los materiales utilizados.

Otro ejemplo, también de “síntesis acústica” que tuvo lugar en tres de los cuatro volúmenes: se trata de “*La Laguna*”. Está presente como tema central en el volumen 3, el “*Concierto en la Laguna*” y en “*Pajarito que canta*” del volumen 4. La cantidad de materiales que participaron habla de la riqueza sonora de este tema inagotable: peines raspados, superficies acanaladas, también raspadas, manojos de cintas de grabación y de semillas y castañuelas, sacudidas; juguetes que imitan patos, silbatos que producen por sopro sonidos de pájaros, “pajaritos” gorgeadores con agua, píos de caza, y, como fondo continuo, envases con agua soplada, sacudida, agitada. La grabación de este tema tanto en el Vol. 3 como en el 4. fue realizada por dos grupos de niños de 7 años de edad.

En el Vol. 4, “*Cantos de Cuna y Romances*”, y con un grupo de alumnos de 11 años de edad imitamos una cajita de música utilizando metalófonos y xilófonos de diferente registro. La consigna que dimos fue: usen las dos baquetas y toquen todo el tiempo cualquiera de las placas elegidas previamente; no hubo un orden melódico ni rítmico preestablecido, ni tampoco se buscó una sincronía total entre los participantes. La sumatoria de esos sonidos aparentemente caótica, dio como resultado la sonoridad inarmónica de una cajita de música muy antigua. Era el efecto que estábamos buscando y encontramos la manera de lograrlo mediante una consigna facilitadora.

### “*Cuadros Sonoros*”<sup>2</sup>

A diferencia de la serie “*Ruidos y Ruiditos*” los “*Cuadros Sonoros*” son puramente instrumentales. Para la creación de estos cuadros, en su mayoría hallazgos de evocación sonora, se usaron exclusivamente Cotidiáfonos que fueron explorados

---

2 Para escuchar los temas del C.D. “Cuadros Sonoros” se sugiere el enlace con: <<https://play.spotify.com/artist/1sUBQ6W6QVd9WmKj08qRnJ>>.

exhaustivamente, seleccionados y luego combinados. La elección minuciosa de los mismos y los diversos criterios formales utilizados en su composición permitieron caracterizar cada “Cuadro” abriendo una gama insospechada de posibilidades expresivas.

Los temas “*Con cuerdas*”, “*Conjunto de Tambores*” y “*Envases y botones*” hacen referencia a los materiales con que fueron grabados y no persiguen los mismos objetivos que las evocaciones restantes. Estos tres temas fueron el resultado de secuencias didácticas con grupos de niños de diferentes edades. Recuerdo los nerviosos momentos de la grabación, subiendo al “mágico piso de arriba” con Jorge Rapp recibiéndonos en su estudio de grabación, con su estilo, mezcla de admiración y diversión por las conquistas infantiles en el terreno de la composición sonora.

Otros temas como “*Una máquina*”, “*Caballos*” y “*Viejo tren*”, surgieron mediante propuestas creativas en cursos de capacitación musical para maestras de Educación Inicial.

La reedición de los “*Cuadros Sonoros*” pasando del casete al C.D. en octubre de 2012 promueve la reconexión con el tiempo transcurrido y me instala en la época de las primeras grabaciones. La presencia motivadora de los “*Cotidiáfonos*” y la creación de su nombre, invento necesario para jerarquizarlos y sacarlos del rincón de los desechos domésticos es otro recuerdo imborrable.

Han pasado casi 30 años. Los niños y niñas que aparecen en las fotos de este C.D. son hoy adultos, muchos de ellos padres, orgullosos de haber quedado fijados en el tiempo, con sus hermosas experiencias y realizaciones de aquel entonces.

### “*Escenas de agua*”

El agua es un elemento muy significativo para los niños y las diversas formas en que aparece en la naturaleza les brinda muchas oportunidades de conocimientos, de juego, de disfrute. La audición de estas seis piezas fue otro modo de acceder a vivencias sensibles y estéticas con el sonido, plasmando asociaciones de definida evocación sonora.

La grabación de “*Río*”, “*Manantial*”, “*Olas*”, “*Gotas*”, “*Lluvia*”, “*Agua (H<sub>2</sub>O)*”, se realizó con una exhaustiva selección de Cotidiáfonos que respondían con sorprendente semejanza a los efectos que buscaba. Igualmente fueron explorados, seleccionados y combinados para lograr la mayor similitud con los fenómenos evocados. En las seis piezas, el nexo fundamental lo establece la temática elegida: el agua.

En esta ocasión prescindí de mis habituales intérpretes – los niños, los docentes o los músicos invitados – y decidí trabajar en soledad, en cuanto a la búsqueda, selección y exploración de los materiales. Igualmente en forma individual realicé todo el proceso de grabación como intérprete, teniendo la dicha de contar con Jorge Rapp en la consola, a cargo de la grabación. Posteriormente trabajamos de común acuerdo la mezcla, logrando resultados que nos conformaron a ambos.

### “Suite metálica”

Esta obra se basa en la exploración de materiales metálicos de uso cotidiano, reunidos y seleccionados para su ejecución grupal con alumnos preadolescentes. La producción sonora, con resultados de riqueza infrecuente cuya fuente es difícil de detectar, fue grabada y también filmada por Jorge Rapp en el año 2001.

Contaba ese año con ese grupo de alumnos de entre 11 y 13 años de edad guiados por dos profesores, Renata Schneider y Gabriel Huertas, a los que les propuse hacer sesiones de exploración y grabación con materiales metálicos. La respuesta fue entusiasta y puse manos a la obra. Los materiales que yo les iba entregando en cada sesión, previamente seleccionados y preparados por mí, eran objeto de exploración por parte de los alumnos y luego grabados en el estudio de grabación de nuestro Centro de Estudios Musicales.

Pasaron once años para tomar la decisión de componer una obra con esos maravillosos materiales. Contaba para ello con varios C.Ds. testigos de lo realizado en aquel entonces. Con uno de ellos conteniendo 23 *tracks* organizados por J. Rapp en los que figuraban los nombres de los materiales utilizados y los modos de acción con los que los alumnos y sus profesores produjeron los sonidos, trabajé varios meses en el LIPM (Laboratorio de Investigación y Producción Musical). Este laboratorio es dependiente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que funciona en el Centro Cultural Recoleta, con dirección del compositor Javier Leichman.

Conté para este trabajo compositivo con la asistencia técnica de Gabriel Lucena, asistencia sin la cual este proyecto no hubiera sido posible. La obra consta de seis números contrastantes a saber: “*Exploración*”, “*Medios y modos*”, “*Pulsación*”, “*Fricciones*”, “*Resonancias*”, “*Interacción*”. Un video realizado también en el año 2012, con edición de Matías Roggero a partir de las filmaciones de Jorge Rapp, da cuenta de los objetos metálicos utilizados y de los medios y modos de acción con que los alumnos produjeron los materiales sonoros utilizados en esta obra.

A diferencia de mis otras producciones, la “*Suite Metálica*” no utiliza las evocaciones sonoras como soporte de orquestación. Por el contrario: en cada número se busca organizar los materiales sonoros obtenidos durante la exploración y se jerarquiza esta actividad y los modos de acción utilizados para producir sonidos. Solo el tercer número alude desde su título a la organización rítmica, con fuerte presencia de la pulsación regular, interrumpida por breves momentos de variación cronométrica. El 5º número, “*Resonancias*”, alude a la cualidad resonante de los materiales utilizados y el 6º a la “*Interacción*” de los diferentes materiales presentes en los números anteriores, en relaciones complementarias de superposición, subordinación y elisión. Esta obra fue estrenada en el Centro Cultural Recoleta en noviembre de 2012 ya continuación de su audición se proyectó el video antes mencionado.

### **Para finalizar**

La creación sonora y musical suele aparecer como un misterio al que acceden unos pocos. No obstante este mito tan difundido, las reglas y los requisitos de la composición pueden transmitirse y ser accesibles aún para aquellos que no atravesaron los largos años de formación especializada. Al favorecer la apreciación de las obras y otorgar herramientas para la concreción de actividades de producción sonora y musical, se alientan los propósitos creativos de quienes trabajan con grupos en diferentes campos de la enseñanza.

Las Evocaciones Sonoras pueden constituir un recurso interesante, pero no es el único medio para abordar significativamente el tema del Sonido en la Educación Musical. En nuestra experiencia hemos comprobado que tanto con niños como con Docentes en cursos de Capacitación Musical y Pedagógica, las apreciaciones más refinadas, la atención y motivación más continuada, las producciones más logradas se obtienen cuando se realizan con objetivos precisos, conectadas con un hecho sonoro y/o musical que interesa y atrae al grupo de alumnos.

El tema del Sonido invita a ampliar el horizonte musical, siempre ligado a la percepción y a la producción creativa: sólo así puede constituirse en un canal de emoción y disfrute.

### **Referencias**

AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Ricordi (hoy Melos). Bs. As. Acompaña C.D. Cuadros Sonoros del sello Tarka. 1988.

\_\_\_\_\_. “Música en la escuela, un tema a varias voces”. **Artes y Escuela**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diseño Curricular para la Educación Inicial**. Capítulos de música. Dirección de Currícula de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2000. Disponible en: <[www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)>. Educación, Diseños Curriculares. Acceso en: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para el Nivel Inicial**. Trayecto de Música. Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2001. Disponible en:<[www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)>, Educación, Diseños Curriculares. Acceso en: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Sonidos de pájaros. **La música en la escuela: la audición**. Barcelona: Graó, 2003.

\_\_\_\_\_. Los Cotidiáfonos en la educación infantil. **Eufonía**. n. 33. Barcelona: Graó, 2005.

\_\_\_\_\_. Las actividades musicales. En: \_\_\_\_\_. **La música en la escuela infantil (0-6)**. Barcelona: Graó, 2008.

\_\_\_\_\_. El lenguaje musical en la primera infancia. En: SARLÉ, Patricia; IVALDI, Elizabeth; HERNÁNDEZ, Laura. (Orgs.). **Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias**. Metas Educativas. Madrid: OEI, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ruidos y Ruiditos: Música para los más chiquitos**. v. 1. Buenos Aires: Tarka, 1976. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Ruidos y Ruiditos: Música para los más chiquitos**. v. 2. Buenos Aires: Tarka, 1981. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Ruidos y Ruiditos: Concierto en la laguna**. v. 3. Buenos Aires: Tarka, 1983. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Ruidos y Ruiditos: Cantos de Cuna y Romances**. v. 4. Buenos Aires:

Tarka, 1988. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Cuadros Sonoros:** Cotidiafonos v. 1. Buenos Aires: Tarka, 2012. 1CD.

AKOSCHKY, J., ALSINA, P., Díaz, M.; GIRALDEZ, A. **La música en la escuela infantil (0-6)**. Barcelona: Graó, 2008. (Incluye DVD)

AKOSCHKY, J; FERNANDEZ, A.; INDA, M.L.; SOTO, C.; VASTA, L.; VIOLANTE, R.. Las formas de concebir la enseñanza de la música en el jardín maternal (0-3). **Eufonía**. n. 59. Barcelona: Graó, 2013.

BOULEZ, Pierre. **Puntos de referencia**. Barcelona: Gedisa, 1981.

DELALANDE, François. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DENNIS, Brian. **Proyectos sonoros**. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

KRÖPFL, Francisco. **Reflexiones sobre el fenómeno musical**. Buenos Aires: Agrupación Nueva Música, 1985.

PAYNTER, John. **Oír, aquí y ahora**. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

PAZ, Juan C. **Introducción a la música de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Sudamericana, 1971.

PIAGET, Jean. **La formación del símbolo en el niño**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1961.

SAÍTTA, Carmelo. **Creación y educación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1978.

SCHAEFFER, Pierre. **¿Qué es la música concreta?** Buenos Aires: Nueva Visión, 1959.



## Acronon: o tempo na educação musical da infância

Dulcimarta Lemos Lino

Como *Acronon* dá o tempo de Ser Música? Para Koellreutter, *Acronon*, a música para piano e orquestra que compôs em 1978-79, é “uma esfera translúcida e transparente como o mundo” (KOELLREUTTER, 2000). A real e sólida esfera de acrílico transparente que construiu é a partitura que Koellreutter apresenta ao pianista. Este deve dialogar com a orquestra, improvisando sob dezoito estruturas sonoras em forma geométrica dispostas dinamicamente sob aquela superfície. Aqui a música parece transcender a própria música na busca da interdisciplinaridade, narrativa do processo criativo de um compositor comprometido com o tempo de viver a experiência estética em detrimento de hierarquias musicais absolutas.

Do grego, *chrónos* significa *tempo*, e *a*, alfa primitivo, que não nega, mas dá margem à superação, à transcendência. Em *Acronon*, o tempo vivencial se sobrepõe ao tempo cronológico, e a música, inserida nesse temporalizar, “é como o mar, está sempre mudando, mas ao mesmo tempo, está sempre igual” (KOELLREUTTER, 2000). As cores que colorem a esfera translúcida que propõe a seus intérpretes indicam os diferentes andamentos do mundo musical utilizados

em sua composição, fruto das escolhas do intérprete. Em vermelho, temos os mais rápidos, em preto, os mais lentos e, em verde, os moderados. Em *Acronon*, não existe ponto final, tudo deve ser criação e interpretação. Segundo Koellreutter (2000), o que importa é a coparticipação do intérprete, comunicando-se consigo mesmo, com o compositor e com o ouvinte em um tempo vivo e dinâmico de ser. Aqui, a interpretação aparece como processo de criação, pois o compositor vê a música fora do tempo do metrônomo, sem precisão absoluta, “mas tão somente como um jogo sonoro ininterrupto, uma variedade imprevisível de sons” (PORTO, 2015, p. 171).

O tempo *acrônico* proposto por Koellreutter serve como motivo para interrogar a categoria tempo na educação musical da infância. Para tanto, a forma de ensaio enquanto “caminho de exploração, caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LAROSSA, 2003, p. 104) é a maneira de aproximar essa reflexão da urgente necessidade de um tempo de *composição de sentidos* na educação musical da infância. Para enfrentar a complexidade envolvida no ensino de música COM crianças, as narrativas constituídas no tempo vivencial, no tempo experimentado, no tempo criativo da vida cotidiana invadem as instituições para afirmar o movimento intenso dos instantes descontínuos no exercício improvisado de fluir, destituídos do tempo cronometrado do metrônomo.

### **Tempo e Infância**

No campo da Filosofia, a investigação de Kohan (2004) tem provocado um deslocamento no conceito e no lugar da categoria *tempo*. Ao valer-se do pensamento de Agamben (2001), para quem a infância é a condição humana para a aprendizagem da linguagem, o autor escreve: “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência humana” (KOHAN, 2004, p. 54). Por essa razão, Kohan (2004) alerta que, quando pensamos em infância, é necessário ampliar os horizontes no que diz respeito a sua dimensão temporal.

Kohan destaca que, em grego, há diferentes palavras para se referir ao tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*. *Chrónos* designa a continuidade de um tempo sucessivo, consecutivo, repetido igualmente. *Kairós* significa medida, oportunidade, temporada, proporção, enquanto *Aión* indica criança que brinca, criando (KOHAN, 2004, p. 51-67).

Assim,

[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra

relação – intensa – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. (KOHAN, 2004, p. 55)

Essa dimensão *aiônica* do tempo, esse estar em movimento, criando, vivendo a intensidade da duração, acaba por romper com a concepção de uma temporalidade estática e sucessiva na medida em que também contempla outras temporalidades, que escapam à captura, escapam à história, fogem da rotina escolar (KOHAN, 2004).

Nas palavras de Bachelard (1988), para conhecer o tempo seria necessário ativar o ritmo da criação e da destruição, da obra e do repouso, dos instantes descontínuos que formam a duração. Para o autor, “o tempo é contínuo como possibilidade [...], mas descontínuo como ser” (BACHELARD, 1998, p. 31). Em música, estar no tempo, ficar no tempo, não perder o tempo ainda parece ser condição unilateral para a aprendizagem musical, condição de “tocar bem”, de criar, de interpretar com qualidade. Por essa razão, os educadores musicais continuam a “gastar” boa parte de suas aulas “dando o tempo” para os alunos, literalmente impondo uma pulsação regular sobre suas orelhas.

Ter o tempo metricamente nas mãos é condição de perdê-lo intensamente, em uma experiência viva com o movimento do próprio corpo como resistência à materialidade sonora do mundo. Ainda parecemos perdidos no movimento de nosso próprio tempo. Para estar no tempo metronômico, com flexibilidade, fluência e mobilidade, torna-se vital que vivamos intensamente a experiência duradoura do não tempo, ou melhor, que nos entreguemos ao tempo em um exercício improvisado do fluir.

Aqui o ritmo da fluidez deve encontrar o *limite* no sentido grego. Limite que não cerceia nem limita, mas é a explícita compreensão dos tempos. Ao participar do processo da experiência humana de brincar com sons num tempo imprevisível, indeterminado, improvisado – “barulhando” (LINO, 2008) –, as crianças têm a possibilidade de manipular o tempo, experimentando seu estar no tempo na pluralidade de possibilidades que se dispõem a vivenciar. Isso porque a conquista do tempo como encadeamento do pensamento não se dá na batida regular do metrônomo, mas nas experiências que as crianças constituem e de que se apropriam em suas narrativas biográficas. Assim, ao viver o seu tempo individual no processo de um tempo coletivo, as crianças podem compartilhar com os outros partícipes da experiência humana o tempo numa vetorialidade de sentidos: pulsos, ritmos, unidades, andamentos e mobilidades emergentes desse

encontro de tempos híbridos.

Ao considerar a categoria tempo como variável fundamental no ato de aprendizagem, Pinto (1997) nos mostra a necessidade de transformá-la na direção tempo do aluno, ao invés de fixá-la no tempo da história que vive das lógicas e da dicotomia. Seu trabalho aponta para a necessidade urgente de inovação e alteração na gestão de hábitos que a escola vem organizando ao se utilizar de concepções dicotômicas para o tempo. Mas como é esse tempo? Quais as suas rítmicas, métricas, pulsos, andamentos? Como dividi-lo? Como organizá-lo? Desvincular-se do tempo moderno, incorporando a dimensão ficcional do tempo, tem sido uma das propostas de Pinto (1997), compreendendo que o ritmo de nossas composições é o resultado do que trazemos para pensar.

Nesse contexto, os estudos de Hernandez (2004) têm ressaltado a necessidade de incorporar o *tempo vivido* nos projetos de trabalho escolar, uma vez que esse tempo, ao contrário do *tempo imposto*, se abrem como possibilidade de experiência de sentidos. O autor assinala que, apesar das mudanças possíveis dentro dos espaços educativos, a escola tem mantido os calendários, os horários, as sinetas e as agendas. Hernandez considera que as conotações valorativas encontradas nesses instrumentos de marcação do tempo, exteriores às crianças, estão presentes no imaginário escolar. Tais instrumentos têm traduzido e banalizado as práticas escolares na medida em que também oferecem subsídios para sua manutenção. Nesse caso, além de expressar o que as escolas são, fazem e propõem, esses instrumentos “estabelecem a rítmica das atividades educativas, dos tempos e espaços escolares, influenciando no delineamento e nas escolhas didático-pedagógicas e em suas formas de realização” (TEIXEIRA, 2004, p. 21). Então, as crianças e toda a comunidade escolar acabam por viver no *tempo imposto* pela escola.

Ao considerar que o tempo “tem um significado e uma estrutura particular em cada cultura”, Hall (1996, p. 92) afirma que é no encontro e na experiência de sentidos em grupo que podemos compreendê-lo. Assim, na tentativa de refletir sobre a categoria tempo na infância, o tempo imposto pelo poder do adulto-educador na rotina infantil institucionalizada precisa ser considerado. O deslocamento dessa concepção provoca a emergência de um tempo criativo por devir, possível àqueles educadores que assumam com responsabilidade as escolhas que oferecem às crianças.

Se o tempo não é só uma realidade dada, mas também o que fazemos com ela (PINTO, 2001) a concepção de um tempo criativo, pessoal e policrônico

relaciona-se diretamente à escuta de sua comunidade. Ao estudar os jovens do ensino secundário, Pinto (2001) concluiu que eles preferiam um tempo flexível e não linear em suas rotinas de trabalho, aceitando prolongá-lo indefinidamente, no viés da relatividade. Com Einstein aprendemos a relatividade do tempo, que, contemplado em sua subjetividade, rompe seu *status* de medida do universo. Então surge o tempo continuamente inventado, e “nossa dificuldade está em aceitar o quanto a ciência é limitada porque ela não tem nenhum instrumento que possa medir ou exprimir essa duração” (PINTO, 2001, p. 76). Um tempo que, ao inventar sua própria condição de ser, alarga e torna mais complexo seu acontecer.

Bergson foi o primeiro filósofo a destacar que a concepção de tempo, definida em termos de um espaço homogêneo, fonte de perigosa retificação, poderia trazer consequências desastrosas à filosofia. Por essa razão, alerta que as relações espaciais tomadas das ciências e projetadas indiscriminadamente sobre as reflexões de tempo poderiam estreitar por demasiado tal concepção (ARAÚJO, 1992, p. 27). Bergson quer resgatar um tempo criativo, um tempo qualitativo, acentuando o papel da intuição para além da aleatoriedade temporal. O filósofo atribui ao tempo um *status* de método rigoroso, destituído da sucessão cronológica, mas calcado na memória e em simultaneidades contínuas inter-relacionadas. Ao destacar que a percepção do tempo é coincidente com a percepção da nossa existência, Bergson ressalta a necessidade de um contato direto com a realidade, relativizando a conceitualização newtoniana para a qual o tempo é uma entidade móvel que se desloca em uma trajetória comparável.

Bachelard (1988) se contrapõe a essa afirmação. Ao concordar com Bergson que a filosofia não se relaciona diretamente à ciência, o autor critica a concepção de um tempo em continuidade imediata e profunda, “que não pode se romper senão superficialmente, no exterior, na aparência, na linguagem que a pretende descrever” (BACHELARD, 1988, p. 16). Para Bachelard (1988), duração é descontinuidade, pois a continuidade da duração não se apresenta como um dado imediato, mas como um problema. Ao considerar que só há complexidade na retificação, ou seja, quando, a partir da ação materializada, abandono o antigo para construir o novo, Bachelard (1988) lembra que o descontínuo é natural. O descontínuo provoca *instantes notáveis*, conquistas interdependentes dessa retificação constante.

Por isso, é tão importante o ritmo na infância, marca dos primeiros pensamentos, das primeiras temporalidades. Sem ritmo, não há pensamento. Bachelard (1988, p. 17) relata que existe uma heterogeneidade “no próprio interior da duração vivida, ativa, criadora”. Duração que não se dá por continuidades, mas por

descontinuidades que, ao conhecer e utilizar o tempo, necessitam “ativar o ritmo da criação e da destruição, da obra e do repouso [...] (Afinal) só podemos reter algo se o reconquistarmos” (BACHELARD, 1988, p. 17). Essas descontinuidades precisam da dimensão ficcional para, no fingimento, realizar as costuras do descontínuo.

Embasada na fenomenologia da imaginação criadora de Bachelard, a destacada investigação de Berle (2013) ainda assume que é a infância o tempo de estar em linguagem, ou seja, tempo de aprender a inaugurar uma ação, modos de ser e estar no mundo. Para a pedagoga, o compromisso do adulto com as crianças que estão vivendo intensamente os seus começos no mundo é o de considerar a temporalidade do corpo sensível, tão caro Merleau-Ponty. Assim, longe da lógica linear e progressiva de um tempo marcado previamente pelo desenvolvimento de etapas na escala dos saberes adultos, a investigação de Berle (2013) afirma a potência da narratividade infantil constituída na coletividade. Segundo a autora, é somente na infância que o humano é capaz de romper com a estabilidade do signo, trazendo a descontinuidade para a vida. Ou melhor, Berle vê a infância como abertura à potência da experiência linguageira.

Assim,

o que a criança significa, a partir de suas experiências, constituirá seu repertório e dará sentido a sua existência. Mas para isso precisa de tempo. A criança em suas aprendizagens, passa por um lento processo de temporalização, seu tempo é de repetição, em que cada vez que faz de novo, faz diferente, e diferente é um fazer que se aprimora no tempo. Assim, o tempo torna-se condição necessária do aprender. (BERLE, 2013, p. 57)

Tempo de viver, tempo de experimentar-se, tempo de expor-se no mundo. Berle (2013) destaca que a educação da infância se dá no encontro narrativo entre adulto e criança, compartilhando sentidos para compor mundos. É, pois, na mistura temporal do viver que o mundo torna-se passível de ser compreendido e o humano passível de aprender a ser outro, inaugurando sentidos no conviver (BERLE, 2013, p. 83).

Neste momento, podemos abdicar dos ideais unificantes da espacialidade molar e concêntrica do tempo regular proposto em diversos modelos educativos para propor encontros de sentires temporais e humanos. Participar do pagode que os alunos do jardim da infância fazem no pátio da escola na hora do recreio sem perder o tempo jamais (LINO e LINO, **Diário de Campo**, 11 nov. 2014); dançar nas rodas de ciranda, onde, em uma “cadência vibratória”, cada criança se

deixa perder no tempo, mas o círculo e a companhia dos cirandeiros oferecem o contratempo anacrúsico para encontrar o não tempo, entregando-se ao exercício de fluir junto, cirandando (LINO e LINO, **Diário de Campo**, 12 fev. 2014); e experimentar as síncopes, os movimentos longos e as pausas da capoeira (LINO e LINO, **Diário de Campo**, 8 out. 2014) têm nos mostrado que acontecer no tempo exige acontecer na vida. Tal encontro criador, potência de transformação de mundos sonoros, cria uma intimidade e uma cumplicidade com a duração a ponto de parecer que esse tempo sempre habitou aquele corpo, sempre esteve lá, território de multiplicidades rítmicas que não se reduz ao cronômetro, mas acontece no encontro de jogar com as descontinuidades; completamente inverso à regularidade do relógio.

### Tempo e Educação Musical

O relógio da música é o metrônomo. Esse dispositivo inventado para controlar o tempo, para definir o andamento, não foi concebido antes da música. O fluir no tempo foi condição de seu surgimento. Tampouco ele foi inventado para deixar os músicos presos ao tempo. Fazer música exige estar no tempo, mas um tempo como acontecimento *multimusical* (CAMPBELL, 2004). Sem temporalidade cronométrica, mas intensidade e direção próprias, a música abre-se ao impreciso, aos poéticos *instantes notáveis* bachelardianos para, só então, com liberdade, encontrar o tempo de soar. Afinal, a obra de arte não se baseia no tempo matemático e medido do metrônomo, ela tem que ir além para se constituir uma obra de arte.

Podemos observar que, até o século XII, as temporalidades da música ocidental eram fluidas e não mensuradas, tendo o cantochão e o *organum* primitivo como as práticas musicais mais difundidas. A partir dessa prática, começa a emergir um paradigma conflitante. Nele, a noção de temporalidade procura a medida, a unidade precisa, o pulso linear. “Não surpreende que os compositores estivessem ansiosos para encontrar alguma medida-padrão através da qual eles pudessem estar certos de que suas obras seriam corretamente interpretadas” (HARDING, 1938, p. 1<sup>1</sup> *apud* CERVO, 1999, p. 14).

Nesse período, o pulso preciso, determinado do exterior, começa a instaurar-se e ganhar ênfase, bem como a adoção dos princípios da notação mensural na prática musical e sua sistematização em escritos teóricos. Em 1817, o protótipo

---

1 DONINGTON, Robert. Tempo. In: THE NEW GROVE Dictionary of Music and Musicians. London: Macmillan Publishers Limited, 1980. p. 675-7. v. 18.

final do metrônomo estava à disposição dos compositores e, pela primeira vez, eles tinham a possibilidade de indicar, através da medida-padrão universal, a velocidade e o caráter de suas músicas (CERVO, 1999). No entanto, para chegar a esse metrônomo, desde 1600, aconteceram diferentes experimentos. O metrônomo, antítese do caráter temporal oscilante da música, passa então a ser o filho tecnológico da era romântica.

Sendo considerado um mal necessário para os compositores do século XIX, atitudes polêmicas quanto ao uso do metrônomo não tardaram. Beethoven, que inicialmente considerou o metrônomo desnecessário, foi induzido a reconhecer seu valor. Preparou uma tabela de andamentos de acordo com o metrônomo para suas (até então) oito sinfonias. Brahms escreveu:

O metrônomo não tem valor. Até onde pelo menos a minha experiência vai, todos, cedo ou tarde, retiraram as suas indicações de metrônomo. Quanto àquelas que podem ser encontradas em minhas obras, bons amigos me convenceram a colocá-las lá, porque eu mesmo nunca acreditei que o meu sangue e um instrumento mecânico se dessem bem juntos. Além disso, o assim chamado andamento elástico não é uma invenção. (DONINGTON, 1980, p. 675<sup>2</sup> *apud* CERVO, 1999, p. 17)

As polêmicas e controvérsias aparecem com o próprio instrumento de medida, desafiando toda uma comunidade de músicos à reflexão. No entanto, a área dedicada ao estudo do Tempo Musical, responsável pelo pensar sobre o metro, o ritmo e o andamento, vê emergir uma mudança de paradigma no que diz respeito aos princípios composicionais a partir do final do século XX (CERVO, 1999). Em contrapartida à priorização dos aspectos visuais e estruturais da partitura musical, surge um interesse especial nos aspectos temporais inerentes à veiculação da música, flexibilizando sua temporalidade.

No que diz respeito à estruturação do tempo na composição musical, podemos destacar a proposição de Kramer (1998), para quem os eventos temporais são percebidos cumulativamente e de maneira não linear simultaneamente (CERVO, 1999, p. 66). Segundo Kramer (1998), há uma compreensão completamente atemporal, abrangente e retrospectiva que reside para além da moldura temporal da obra (CERVO, 1999, p. 66). Assim, somente descobrimos “o tamanho total de uma passagem quando ela termina” (CERVO, 1999, p. 67), quando

---

2 HARDING, R. The Metronome and Its Precursors. In: **Origins of Musical Time and Expression**. London: Oxford University Press, 1938. p. 1-35.



experimentamos a duração temporal em nosso ser.

A partir do desenvolvimento dessas ideias na composição musical, constatamos que o tempo musical está imbricado no tempo social e cultural, constituindo-o, pois a geração de teoria e técnica nunca se dá sem relação direta com a realidade histórica e estética que a cerca. A música do século XXI apresenta “a ambiguidade do tempo como medida do devir e simultaneamente como mudança da própria medida” (PINTO, 2001, p. 24).

A mensuração do tempo surgiu como o paradigma emergente das formulações musicais dos compositores do século XX que chegaram à sua pura materialização e agora presenciam auditivamente o alargamento substancial desse paradigma (CAESAR, 2001). *Acronon*, a música que abre este ensaio, é o exemplo dessa premissa, interperando o discurso sonoro modernista. O interessante neste caso é que cada compositor acaba por criar sua própria medida de tempo, in-corporando suas formalizações e créditos em sonoridades desenvolvidas através de suas obras.

O tempo contínuo e linear que nos foi ensinado pela ciência moderna “não é senão o quadro vazio e homogêneo em que sucedem os fatos, segundo certas leis de causa-efeito ou de condição-consequência” (LAROSSA, 1998, p. 236). Por outro lado, as diferentes concepções de tempo encontradas através dos povos e das culturas têm demonstrado

que não há uma medida fixa, ou que a medida que se tem utilizado não é sempre válida, ou não é sempre justa. Há diferentes maneiras de estar no tempo, de viver o tempo, de organizar. Aceitemos então que a mesma medida não pode ser imposta para todas as civilizações, para as atividades, nem para todas as situações. (PINTO, 2001a, p. 16)

A fita métrica da contagem temporal e a trilha sonora do cardápio escolar vêm demarcando limites universais para o tempo na Educação Musical da infância. Nas instituições de educação infantil, vale tudo para colocar as crianças no tempo do metrônomo, na afinação do diapasão, na harmonia das cadências perfeitas, no passo cronometrado das *musiquinhas disciplinadoras*. Vale tudo para colocar as crianças no *discurso da qualidade* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003)<sup>3</sup>, visto como uma categoria de padronização, normalização e simplificação social.

---

3 A terminologia “discurso de qualidade” quer se referir ao “processo inerentemente exclusivo, didático, realizado por um grupo particular cujo poder e cujas reivindicações de legitimidade lhe permitem determinar o que deve ser entendido como verdadeiro e falso” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 95).

Incorporada na tradição epistemológica do positivismo lógico, a construção da qualidade fundamenta-se na “suposição da existência de que há uma entidade ou essência de qualidade, que é uma verdade conhecível, objetiva e certa que está lá fora esperando para ser descoberta e descrita” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 127). Em diferentes contextos, a Educação Musical da infância tem sido descrita através de perspectivas extramusicais. Nesse caso, argumentos como “a música serve para: melhorar a coordenação motora, contribuir para o relaxamento, desenvolver a sensibilidade, contribuir para o autoconhecimento e/ou auxiliar à alfabetização”.

Cabe destacar que, ao contrário do que pensam muitos educadores musicais, a qualidade não se fará pela “repetição”, como um desvelamento de algo que já existe. Os professores de música esquecem que cada indivíduo tem que compreender sua própria experiência de soar no tempo, conhecendo o peso de seu dedo, a força de sua mão, a forma de tirar um som, de articular etc. Essa atividade exige um trabalho de resistência ao material sonoro. Um corpo vivo que, experimentando, deixa memória e desafia infinitamente a potência de sua narratividade sonora.

Para que a noção de um tempo linear e universal não seja tomada como palavra de ordem na Educação Musical da infância, os estudos na área da etnomusicologia podem contribuir para escutar outras maneiras de estar na música. Ao refletir sobre o conceito de tempo amplamente hegemônico, dividido em partes mensuráveis, isto é, pulsações musicais equidistantes e suas divisões e múltiplos, Araújo (1992) aponta a necessidade de descolonizar o tempo, a noção de música e o poder de suas formas homogeneizadoras. O autor afirma que muitos estudos têm sido empreendidos para contestar essa premissa, ampliando o conceito de música. Nesse sentido, define música

como uma prática historicamente circunscrita em um campo infinitamente mais amplo e conceitualmente mais preciso de práticas humanas verdadeiramente universais. [...] legitimar estas últimas músicas, sejam quais forem os preceitos éticos invocados, apenas nos levaria a um retorno a ditames evolutivos hierárquicos. (ARAÚJO, 1992, p. 26)

O mesmo alerta faz Attali (1985), quando destaca que a música está presa a uma arqueologia hierárquica, instrumento ideológico chave a legitimar a exploração político-econômica. O autor rejeita consonâncias mistificadoras, ouvindo atentamente a maneira como o ruído é sincronicamente introduzido em formas sociais existentes. Outrossim, destaca que essa postura pode servir para refletir

sobre o modo como emergem novas formas acústicas. À medida que a pedagogia musical se propuser a ouvir essas novas fórmulas acústicas, quem sabe possamos flexibilizar a categoria tempo no discurso escolar e encontrar outras possibilidades de brincar com sons, comunicando sentidos.

Por considerar a comunicação através da música a forma mais natural para seu ensino, Koellreutter (BRITO, 2001) propõe *jogos de comunicação*, ou seja, exercícios de diálogo para serem realizados coletivamente nas aulas de música. Nesse caso, o compositor transporta para o plano musical situações presentes na comunicação humana, possibilitando um “relacionamento dialogal”. Tal relacionamento potencializa diferentes formas de iniciar uma composição coletiva. Ao permitir diferentes atuações e a utilização de materiais sonoros que não se reduzem aos instrumentos musicais tradicionais, tais composições, ou *jogos de comunicação*, buscam “traduzir em música situações características em que se encontra o homem, comunicando-se todos os dias” (BRITO, 2001, p. 166). Koellreutter destaca que essas premissas devem ser encaradas como sugestões para a criação e elaboração de outras infinitas possibilidades de agir com sons no coletivo.

Esse estar no processo não significa necessariamente compor, nem interpretar música, mas participar do fazer sonoro num tempo alargado de ser. Assim como não se escreve com ideias, mas com palavras, não se inventa música com pensamentos de som: inventa-se música no ato de sonorizar, “barulhando” (LINO, 2008). O barulhar é essa energia que anima todo o corpo. Ele não quer o tempo da sala de concertos, instala-se no corpo para brincar, para afrontar o poder adulto, para seduzir, para contagiar os pares, para reproduzir coerências musicais, para explorar paisagens sonoras, para imaginar e ensinar o ouvido a escutar, fazendo com que a criança viva a música antes de compreendê-la com sentido (LINO, 2008).

Sons experimentados num tempo de composição de sentidos, porque humanos. Os jogos de comunicação propostos por Koellreutter (BRITO, 2001) são maneiras de compreender a música, musicalmente. Ou melhor, compreender a música com liberdade e responsabilidade, porque respeitando as singularidades de cada um, de cada cultura, para só então, no descontínuo, ressoar sentidos que imprimam e expressem a correnteza poética de ser. Inventar música não é repetir uma cultura e/ou interpretá-la. Inventar música é ir além, transformando imprevisivelmente a materialidade sonora. O poder inventivo é do humano. Logo, a potência do humano está constituída nas narratividades que têm a possibilidade de experimentar.

Quando a infância nos coloca frente a frente com a negação do tempo cronometrado do metrônomo, do tempo delimitado nas condutas da produção sonora, do tempo das fases do desenvolvimento musical ou do tempo linear das etapas do ensino do instrumento – entre tantas outras –, podemos compreender que o tempo é o instante. E a memória só retém o que foi dramatizado pela linguagem. Ao pôr-se em linguagem, a infância constitui narrativas que expressam a escuta plural, complexa e singular de estar no mundo. Porém, são as dimensões languageiras do viver, presentes no tempo cotidiano, que podem provocar os sentidos do discurso. Esse confronto acolhe o outro, escuta o mundo, imprime um modo de ser, potência do devir poético. Isso porque “as crianças abordam o mundo e o desconhecido de modo diferente dos adultos: em sua inexperiência – **outra temporalidade** – [...]” (RICHTER, 2005, p. 249). Entender que tal atividade não tem um tempo predeterminado, mas que emerge ao longo da infância, sublinhando a complexidade de propor encontros de encantamento para barulhar, tem sido nosso grande desafio na Educação Musical da infância.

Vale lembrar que as crianças não compõem música no sentido artístico, elas manifestam a sua forma de brincar com sons, sem uma intencionalidade estética. Assim, suas manifestações sonoras não representam uma primeira fase do desenvolvimento da composição musical. A criança tem em si todas as narrativas sonoras e as expressa a partir das necessidades e da interferência da música no seu contexto social e cultural. Por essa razão, quando decide jogar musicalmente, a criança não quer retomar a história ontológica da música, nem pretende compor neste ou naquele estilo sonoro. As explorações sonoras infantis estão muito mais para a música contemporânea do que para a música dos homens das cavernas, porque as músicas estão nas crianças e, ao manusear as materialidades sonoras dispostas no mundo, elas deixam o tempo linear e se entregam ao descontínuo ficcional. As crianças se entregam ao exercício imprevisível de imaginar, dominando a fluidez e os limites das temporalidades impostas, a partir de sua intimidade na convivência.

Talvez no humano encontremos o ponto de encontro para pensar a categoria tempo na Educação Musical da infância. Mesmo que o poder metafórico das narrativas cotidianas e a necessidade de alimentar a alma através dos jogos de comunicação pareçam estar sendo sistematicamente etiquetados institucionalmente, colonizando não apenas práticas, mas imaginários, este ensaio pretende aproximar a música de suas temporalidades imprevisíveis para, no coletivo, deixar-se envolver pelo *Acronon*. Afinal, precisamos do saber sonoro das crianças para inquietar a segurança de nossos saberes, questionar o poder de nossas práticas e, especialmente, reinventar a própria música.

## Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

ARAUJO, Samuel. Descolonização e discurso: notas acerca do poder, do tempo e da noção de música. **Revista Brasileira de Música**, Escola de Música (UFRJ), Rio de Janeiro v. 20, p. 25-31, 1992-1993. .

ATTALL, Jean-Jacques. **Noise**. Trad. Brian Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1985.

BACHELARD, Gaston [1950]. **A dialética da duração**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. [1961]. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BERLE, Simone. **Infância e linguagem: educar os começos**. 2013. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAESAR, Rodolfo. A escuta como objeto de pesquisa. **Opus**, n. 7, fev. 2001 (digital). Disponível em: [www.anppom.com.br/revista/index.php/](http://www.anppom.com.br/revista/index.php/). Acesso em: 24 abr. 2006.

CAMPBELL, Shehan. **Teaching Music Globally: Experiencing Music, Expressing Culture**. New York: Oxford University Press, 2004.

CERVO, Dimitri. **Relação cronointervalar: uma teoria para a estruturação do andamento musical**. 1999. 192p. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

HALL, Edward. **A dança da vida**. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. Los Proyectos de Trabajo: Pasión en el Proceso de Conocer. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 332, p. 46-51, 2004.

KOELLREUTTER, Sérgio Villafranca. Concertos comentados. **Documenta Video Brasil**. [2000].1 videocassete.

KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, 28 (2), p. 101-115, jul.-dez. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25643>. Acesso em: dez. 2013.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 394p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos; LINO, Andiana Lemos. **Diário de Campo**. Porto Alegre: Espaço de Criação Musical, 2014.

PINTO, José Manuel Souza. **O tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, M. **As crianças contextos e identidades**. Minho: CEI, 1997a. p. 33-73.

\_\_\_\_\_. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 21-36, 2001.

PORTO, Nelio Tanios. O processo de criação de Acronon e H. J. Koellreutter. **Revista de Crítica Genética**. São Paulo, p. 171-198, jun. 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp/dlm/napcg>. Acesso em: mar. 2015.

TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. Marcando o tempo: os calendários escolares. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 30, maio/jun. 2004.

# O uso da flauta doce na formação de professores de Música

**Maria Teresa Mendes de Castro**

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

*Paulo Freire*

**P**rocuro, no presente texto, produzir uma reflexão sobre uma experiência de trabalho realizado nos últimos doze anos junto aos estudantes do curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto. Nesses anos, minha percepção e direção no fazer musical tiveram como foco um público jovem em formação docente inicial, e o espaço de observação desse fazer passou a ser a sala de aula, com alvo na escola onde esses licenciandos pretendiam atuar. A disciplina Educação e Flauta Doce, que ministro desde 2006, se fez centro dessas reflexões com profundas contribuições das orientações de Estágio Supervisionado e, nos últimos dois anos, da demanda dos orientandos do Pibid Ufop Música.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tem a Capes como agência financiadora e idealizadora.

## **Introdução**

Ao longo de uma vida em sala de aula, sempre utilizei a flauta doce como mediadora de todas as minhas ideias musicais. Toquei com crianças, jovens, adultos e velhos, em escolas particulares e públicas, em projetos sociais e em aulas particulares, da escola infantil à especialização em educação musical. Ao me apresentar como professora de Música, destaco o prazer do exercício do magistério, do diálogo com os estudantes e da construção de um fazer musical despojado e vivo.

De todas as minhas buscas para abrir a sala de aula para uma reflexão e um entendimento de como o ensino e o aprendizado de Música podem se concretizar por meio da flauta doce, hoje tão popular na educação musical, apoio-me em duas linhas teóricas muito instigantes e que acredito ampliem meus horizontes e os horizontes dos meus parceiros de sala de aula para questões humanas, pedagógicas e políticas relativas ao ensino de Música. Primeiro, apoio-me em estudos da psicologia sociocultural, com as formulações de Vygotsky na psicologia, do começo do século XX (mais especificamente, na década de 1920), e também considero seus desdobramentos, incorporando as contribuições de outros autores, entre os quais poderíamos destacar os trabalhos de Luria, Leontiev, Bakhtin e Wertsch. No presente texto, apoiarei muitas reflexões nos estudos deste último autor, o pesquisador James Wertsch, por entender que contemplam de forma muito precisa as questões aqui levantadas. Apoio-me também nas reflexões do educador brasileiro Paulo Freire, na medida em que percebo suas análises comprometidas com um entendimento sociocultural, na busca da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e democrática, lugares que busco incansavelmente em todas as minhas ações, no exercício da docência e na minha vida.

Freire considera e busca explicações sobre como os homens vão, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, aumentando o campo de sua percepção, dirigindo sua atenção a coisas que, ainda que presentes, não se destacavam. A partir dessas considerações, ele revela o que entendo como características de um professor pesquisador por meio de uma prática de observação e perguntas que acredito desenvolver com meus estudantes de flauta doce.

## **A sala de aula**

A disciplina obrigatória, Educação e Flauta Doce, é organizada em dois semestres letivos sucessivos, no primeiro e segundo períodos. As turmas são formadas por 25 estudantes, e os encontros são presenciais, em uma sala muito espaçosa, permitindo realizar atividades com os estudantes sentados, em pé, ou ainda andando pela sala, sem qualquer tumulto.



Utilizo inicialmente a flauta doce soprano, as ideias trabalhadas nos dois livros de minha autoria, *Cada dedo cada som* e *Cada som cada música*, e os jogos *Toquinhos musicais* e *Baralhos coloridos*, publicados juntamente com os livros, visando a um público de iniciantes. Por se tratar de uma turma grande, adaptei o jogo de toquinhos, trocando as peças de madeira por grandes figuras de papelão e, quando registramos as sonoridades tocadas, trabalhamos com toda a turma numa grande partitura no centro da sala, guardando os toquinhos para atividades individuais ou pequenos grupos.

Busco, na sala de aula, uma construção de conhecimento musical em que percebo que a música se faz ao alcance de todos e na percepção de cada um. Numa construção participativa tocamos, ouvimos, cantamos, pensamos, criamos e repetimos, e as sonoridades circulam de cá, de lá, de cá, de lá, sempre buscando trazer os estudantes para a ação de se perceber no grupo. Assim, os alunos reconhecem esses “cá” e “lá”, identificam-se com eles, e a escuta é construída por meio de um tocar despojado da técnica *apriori*. Isso significa, aos olhos de uma observadora amparada pela psicologia sociocultural, que uma sala de aula é constituída de inúmeros planos sociais e individuais que se encontram entre “cá” e “lá”, e que, nas diversas contribuições, cada educando possibilita a construção de um grande plano social, que poderá ser também partilhado por todos. Desse plano social, cada indivíduo se apropria do quanto e da forma que quiser ou puder, e essas experiências passarão a corporificar suas percepções musicais e suas vivências e universos sonoros. Ao mesmo tempo que destacamos o quanto tudo isso é importante, percebemos também seus limites e ressaltamos, apoiados em Freire (1987, p. 62): “daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis”.

Trabalhar com um limite de possibilidades sonoras e uma maior liberdade na criação é tema de todas as aulas, mesmo que muitas vezes possamos passar sobre determinadas dificuldades musicais ou flautísticas com mais agilidade, mas sempre escolhendo a calma para que cada estudante tenha tempo de problematizar suas questões com o ensino e o aprendizado dos instrumentos musicais em geral.

Em todo esse trabalho, nas escolhas de bases teóricas e metodologias, viso ao encontro e ao desenvolvimento da percepção do aluno e ao entendimento da sua construção. Trata-se de uma percepção muito particular, uma percepção que nomeia menos e que faz o ser humano um pouco mais íntegro, um pouco mais despojado, mais reflexivo e mais crítico. É desse ponto que sempre busco iniciar a disciplina Educação

e Flauta Doce. Quando realmente encontramos essa percepção, temos a indicação do início no sentido mais original que poderíamos imprimir a essa palavra. E assim eu entendo a vida do professor: um eterno recomeço. A cada momento único que conseguimos perceber e criar, em diálogo musical, percebemos que professor e aluno se transformam. É isso o que busco na sala de aula e percebo que é a isso também que Vygotsky se refere quando afirma que um conhecimento construído num plano social é apropriado pelo indivíduo, no instante em que passa do plano social para o interno, no diálogo entre esses mesmos planos. Nesse instante, compartilhamos música, compartilhamos significados, compartilhamos o mesmo plano interpsicológico ou social, porque nos abrimos no que temos de mais despojado como professores, ao que temos de humano na sua maior beleza: aprendemos.

Acredito que, por meio da reflexão, podemos dimensionar criticamente nossas reais dimensões e buscar aberturas para minimizar enganos, lembrando alguns limites musicais bem claros: trabalhamos com um instrumento melódico na tentativa de ouvir suas possibilidades melódicas e desconstruí-las na medida em que abrimos nossas percepções para outras possibilidades sonoras. Esse é o lugar que quero mostrar como possível, se é que vamos conseguir, uma vez que sempre é um risco. Para tanto, precisamos de um corpo muito hábil, desembaraçado e que perceba as diferenças entre cada corpo; um corpo que se abre para além da própria pele, como afirmou Luria (WERTSCH, 1999), e que acompanha uma ação musical qualquer em que corpo e instrumento se ligam de forma inseparável.

No papel de quem busca criar significados para clarear o caminho de quem, hoje, busca a sala de aula para perpetuar essas novas construções e desconstruções, pedimos ajuda aos antigos para utilizar o que desenvolveram de melhor, ou simplesmente o que deixaram registrado para nós. Chego a Dalcroze, começo do século XX, com a repercussão mundial de suas ideias, que traz o sentir ou a percepção para o centro de suas questões educacionais. Se teve coragem de trazer o sentir, traz o corpo, e o lugar da teoria musical pode ser desconstruído na percepção musical. Todo o trabalho desse reconhecido educador se deu na observação da dificuldade de seus alunos em ouvir internamente aquilo que escreviam. Ele direcionou seu trabalho ao desenvolvimento de uma percepção musical mais rigorosa e, para tanto, elegeu o corpo como primeira instância de desenvolvimento musical, e também a escuta de repertório musical que levasse os estudantes a ouvir com maior profundidade as sonoridades eleitas por ele. No meu encontro com jovens educandos de formações variadas, na licenciatura em Música, percebi que muitas vezes eles não escutam aquilo que tocam e leem, ou mesmo não desenvolveram a escrita musical. Por estar a um século de distância de um educador tão respeitado como Dalcroze, percorri

um caminho inverso ao seu: procurei ouvir a música que meus alunos ouviam e tocavam e, dessa forma, aproximamos nossas escutas.

O trabalho corporal considero, assim como Dalcroze, essencial para um bom desenvolvimento musical. Busco em cada aluno, em cada corpo, a sua própria musicalidade, se assim posso dizer. Percebo uma mente ou um corpo musical relacionados com um contexto cultural, institucional e histórico. Poderíamos perguntar se inventamos um corpo musical em cada flautista. A construção desse corpo depende de onde partimos musicalmente, de como lidamos com ele no seu percurso e aonde pretendemos chegar. Se começamos com “liberdade”, termo que pode ser entendido como os limites dados pelo próprio corpo, teremos um desenvolvimento provavelmente mais criativo, e como acredito que a criação se concretiza melhor em um corpo livre, assim posso estar trilhando um caminho coerente. Um corpo livre não significa sem limites, e sim com limites respeitados e trabalhados na sua maior percepção, em que se escutam as sonoridades produzidas relacionadas a um possível tumulto do meio.

Todo o processo musicalizador que busco utilizando a flauta doce terá seu suporte maior na escuta desse corpo em formação musical. Pretendemos uma escuta do que se toca e do que ainda vai ser tocado – queremos possibilitar escolhas – aqui e agora e no devir de uma formação musical mais completa<sup>2</sup>, na escola e na vida de cada um. Se pretendemos uma escuta construída, precisamos entendê-la como construção, e aqui descarto uma percepção que não sabemos onde é trabalhada, ou seja, algumas habilidades musicais que não conseguimos detectar de que modo se constituíram. Vygotsky traduz minha percepção de desenvolvimento da escuta em fundamentos do conceito de desenvolvimento psicológico:

Uma das leis fundamentais que regem o desenvolvimento psicológico afirma que a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconsciente e espontaneamente. Para submeter uma função ao controle da volição e do intelecto, temos primeiro que nos apropriarmos dela. (VYGOTSKY, 1991, p. 78)

### **Bases teóricas**

É importante partilhar o entendimento do conceito de mediação, dado pelo pesquisador James Wertsch<sup>3</sup>, para tratarmos de um trabalho que entendo como

---

2 Quando digo “mais completa”, refiro-me aos espaços de formação da própria escola de Música e dos contextos em que cada estudante se formou anteriormente.

3 Vygotsky, 1991, p. 78.

uma ação mediada, ou uma ação musicalizadora mediada pela flauta doce<sup>4</sup>. Trata-se de uma ação que só poderá ser realizada e observada quando fechamos o foco no ser humano tocando uma flauta doce. O indivíduo sozinho ou o próprio instrumento separado da ação não revelam qualquer pista dos caminhos que devemos traçar em nossas ações musicalizadoras.

No “ato instrumental”, nem o indivíduo nem os meios mediacionais funcionam separadamente, e se analisados separadamente não podem fornecer subsídios adequados para um relato da ação praticada. Em vez disso, a análise dessa ação deve estar baseada diretamente na tensão irreduzível entre os meios mediacionais e os indivíduos que os utiliza. (WERTSCH, 1998, p. 62)

Com base no entendimento das características intrínsecas a uma ação mediada, minhas reflexões se tornam mais profundas. É importante lembrar que a escolha dos mediadores e a orientação de todo o trabalho tem um professor agindo com todas as suas crenças e recursos musicais e humanos, junto de cada estudante – com todas as suas crenças e recursos musicais e humanos – e também da turma como um todo; e lembrar também que a qualidade dessa experiência poderá definir a apropriação e o uso desses mesmos mediadores.

O indivíduo é agente de suas ações e como tal é autor responsável pelas mesmas; porém o resultado e a eficácia destas dependerão dos instrumentos eleitos e da habilidade do seu uso. De certo modo, poderia dizer que há uma responsabilidade compartilhada entre o agente e os meios empregados. (WERTSCH, 1991, p. 13)

Destaco, assim, algumas características da flauta doce, reconhecidas por mim como definidoras de nossas ações musicalizadoras: a leveza da flauta doce soprano, a possibilidade de soprar e emitir um som sem o desenvolvimento de qualquer técnica anterior e o fato de ser um instrumento melódico. Lembro aqui que esse trabalho está inserido em um contexto maior da vivência dos estudantes na sua formação inicial na licenciatura em Música, e mais: as limitações de todo o processo deverão ser alvo de reflexão em todas as análises críticas elaboradas pelo grupo, buscando a cada momento possibilidades de ampliar seus limites formadores.

Vygotsky (1991) descreve dois tipos de mediadores: os instrumentos, orientados para regular as ações sobre os objetos, reconhecidos como mediadores

---

4 Desenvolvi na Faculdade de Educação da UFMG minha dissertação de mestrado com esse foco. Ver *O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical*. Belo Horizonte, 1999.

externamente orientados; e os signos, internamente orientados para regular ações sobre o psiquismo das pessoas. No primeiro grupo incluímos a flauta doce; e, no segundo, o material musicalizador. O autor descreve a forma elementar de comportamento, que é total e diretamente determinada pela estimulação ambiental, como uma reação direta à situação-problema. Já a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário somado à primeira forma, elementar. Esse elo é um estímulo de segunda ordem, um signo, que cria uma nova relação entre o estímulo e a resposta. A característica de maior importância desse signo é que ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente.

Wertsch (1998), ao aprofundar o entendimento da ação mental como ação mediada, destaca a importância de focalizarmos a unidade de análise no agente ativo usando os meios mediacionais e considera que a ação e os instrumentos mediadores se determinam mutuamente. Se acredito que a ação de tocar flauta define o pensamento musical dos estudantes envolvidos, tento ampliar os possíveis limites dessa ação na mediação do professor, assim como sugere Freire (1987, p. 58):

não é um sujeito cognoscente em um momento e um sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. Ao contrário, é sempre sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos e o objeto cognoscível deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos.

O uso do material musicalizador, escolhido em concordância com toda a turma, tratado como mediador de uma ação musicalizadora, nas mãos de um professor crítico em formação inicial, pode ampliar a sua própria escuta e a consciência dessa ação musicalizadora. Trata-se de uma interação com a flauta doce e a linguagem musical no ato da criação, ou mesmo da reprodução de ideias sonoras. Esse material possibilita uma concretude no registro do som, facilita a reprodução de algumas ideias e, ao mesmo tempo, facilita seu “desregistro” – com a mesma facilidade com que derrubamos uma torre de toquinhos – não se fechando na fixação da escrita (Figura 1).



Figura 1 – Criança de 8 anos criando formas e músicas com os toquinhos (1996).

Acreditamos que através do brincar a criança interaja com o universo musical, tocando, cantando, ou criando, usando os parâmetros do som de forma concreta, sem conceitos da linguagem musical em momento anterior à própria interação, assumindo o papel constitutivo da linguagem musical sobre o sujeito. (CASTRO, 1999, p. 63)

Entendo, ainda, que a ludicidade e o desapoderamento da escrita não são suficientes para amenizar os efeitos do uso de mediadores semióticos em fase inicial da musicalização. Precisamos estar sempre atentos a possíveis consequências desse uso e tentar abrir o trabalho para além desses mediadores por meio de jogos, brincadeiras e escutas não mediadas pelo registro escrito de qualquer natureza. O livro *Cada som cada música* apresenta uma escrita quase tradicional, e acredito ser uma possibilidade interessante trabalharmos com flautistas leitores. Apresento a seguir melodias criadas na sala de aula da disciplina Educação e Flauta Doce, seguindo a mesma possibilidade do pensar provisório da linguagem musical escrita, aproximando essa mesma escrita do tempo efêmero do tocar (Figura 2).



Figura 2 – Registros de melodias criadas por licenciandos (2013) utilizando tampinhas de garrafa pet.

Apresento, ainda, uma frase do Salmo 104 – J. van Eyck (Figura 3), seguido de uma variação com registro em gráfico de toquinho (Figura 4).

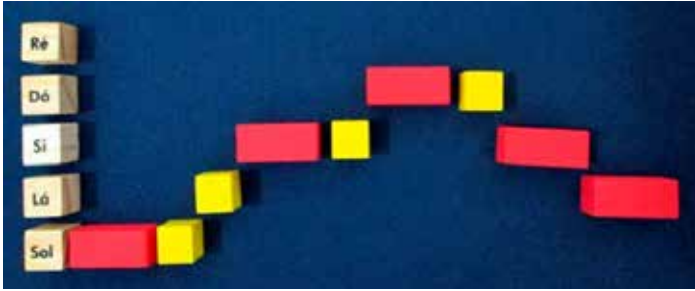


Figura 3 – Melodia de J. van Eyck para o Salmo 104.



Figura 4 – Variação escrita por *Toquinhos musicais* da melodia de J. van Eyck para o Salmo 104.

Todo esse material é pensado em função de facilitar a flexibilidade do seu uso, tanto externa quanto internamente. Acredito que tal cuidado possibilite criar situações de maior participação dos estudantes e sustente a ação de criar melodias, sonoridades, arranjos e brincadeiras ao longo das aulas de Educação e Flauta Doce. Devo advertir que a criação não pode se aprisionar a uma ordem do professor: crie. Se quisermos alterar alguns padrões na produção musical, precisamos nos debruçar sobre nossas práticas docentes e buscar a sustentação de uma ação musicalizadora criativa na ação/reflexão de todo o trabalho proposto. O trabalho reflexivo é fundamental na prática docente, e vários autores podem ajudar nas suas delimitações. Não tratarei desse assunto no presente trabalho, mas o percebo como fundamental na prática docente.

Apresento a seguir um quadro com uma possível transformação do material musicalizador – de brinquedo a signo musical –, em que, ao mesmo tempo em que o registro se desfaz em sua concretude, o signo se faz sonoro.

Quadro 1 – Possíveis transformações do material musicalizador – de brinquedo a signo musical

	<b>Material</b>	<b>Parâmetros musicais</b>	<b>Descontextualização</b>
1	Toquinhos coloridos em 10 tamanhos diferentes	Cor e tamanho do toquinho definem duração. Posição no chão ou papel quadriculado define altura.	Toquinho funciona como signo e brinquedo. Possibilidade de brincar, criar, ler e alterar o registrar do som.
2	Placas coloridas de tamanhos diferentes	Cor e tamanho de placa de papel cartão colorido definem duração. Posição no chão define altura.	Possibilidade de criar, ler e alterar o registro do som coletivamente.
3	Partituras <i>Cada dedo cada som</i>	Cor e tamanho das linhas coloridas definem a duração do som. Posição no quadriculado define altura. Melodias criadas pelas crianças constituem repertório reconhecido.	A partitura perde o caráter de brinquedo e passa a ser signo. Duração e altura se definem mais claramente no quadriculado.
4	Baralhos coloridos	Cor e tamanho da carta do baralho definem duração. Posição da bolinha no pentagrama define altura.	O jogo com cartas e regras traz o caráter lúdico. Possibilidade de criar e registrar.
5	Partituras <i>Cada som cada música</i>	Cor e tamanho das cartas definem a duração do som. Posição da bolinha no pentagrama define altura. Melodias criadas pelas crianças constituem repertório reconhecido.	A partitura perde o caráter de brinquedo e passa a ser signo. Alturas bem definidas no pentagrama.
6	Registro criado pelos alunos	Melodias criadas a partir do material (toquinhos e baralhos) com registros originais criados para a melodia.	Durações e alturas definidas por alterações do uso das cartas e toquinhos.
7	Escrita convencional	Sugestão: melodias com variações: Van Eyck.	Durações definidas por figuras. Alturas definidas pelo pentagrama. Leitura significa a percepção de melodia.



Finalizo minhas reflexões confirmando que o entendimento de uma ação mediada poderá ampliar essa mesma ação e que fazer música desde o primeiro encontro entre professora de flauta e estudantes de Música também amplia a percepção de todos. O domínio das funções mentais desenvolvidas nas sistematizações das percepções musicais trabalhadas algumas vezes amadurecem depois do término dos encontros do semestre. Tenho clareza da contribuição e acredito que tocar ainda é uma ação sedutora na formação musical. Preciso estar o tempo todo muito atenta para não deixar a performance se tornar o foco do desenvolvimento musical pretendido por todos e mesmo por mim. Percebo que tocar em conjuntos de flauta tem sido uma ótima opção para estar em contato com o fazer musical de inúmeros estudantes durante a formação e depois de formados e que o trabalho docente ligado a essa produção musical torna a vida do professor mais povoada de significados e de música.

### Referências

CASTRO, Maria Tereza Mendes de. **O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

CASTRO, Tereza. **Cada dedo cada som**. Belo Horizonte: Mega Consulting, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cada som cada música**. Belo Horizonte: Mega Consulting, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Buenos Aires: Paidós Espanha, 1988.

\_\_\_\_\_. **Voces de la Mente: un Enfoque Socio-cultural para el Estudio de la Acción Mediada**. Madri: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **La Mente en Acción**. Argentina: Aique, 1999.

WERTSCH, James; RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# Música, ensino e Educação Básica<sup>1</sup>

Luciana Del-Ben

**N**este texto, busco compartilhar, por meio de diálogos com a literatura, ideias que, me parece, podem nos ajudar a pensar o ensino de Música na educação básica, principalmente neste momento em que temos, como área, a tarefa de participar do processo de implementação da Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008) ou, pelo menos, de acompanhar esse processo.

Tomo como ponto de partida o seguinte questionamento, que tem atravessado tanto as investigações que venho realizando quanto meu trabalho como professora, particularmente na orientação de estágios de docência de licenciandos em Música: o que ocupa – ou deve ocupar – o tempo/espaço de uma aula de Música na escola de educação básica? Como tomar decisões, como fazer escolhas em relação a isso? Recentemente, inspirada, entre outras, pelas ideias de Junqueira

---

1 Partes deste texto foram apresentadas no XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, realizado em Campo Grande/MS, em outubro de 2014, e na Aula Magna do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista – IPA, em Porto Alegre/RS, em março de 2015. Este trabalho foi produzido no âmbito do projeto *Modos de conceber a formação inicial de professores de música para a educação básica*, financiado pelo CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa.

Filho (2002a; 2002b), um estudioso da educação infantil, acrescentei, a esse, um segundo questionamento: o que buscamos com a educação musical escolar? Promover atividades e vivências musicais na escola ou ensinar música na escola, mediando a aprendizagem musical dos alunos? Seriam a mesma coisa?

Sabemos que não é possível aprender música sem experiência musical ou uma vivência direta da música (seja cantar, tocar, ouvir, compor ou improvisar, por exemplo). Chegar a esse consenso foi uma grande conquista para a área de educação musical. Mas a experiência musical, em si, é suficiente para justificar a presença da música nos projetos pedagógicos ou nos currículos das escolas? Os conteúdos dessa experiência são autoevidentes, sem necessidade de explicitação? E mais: a experiência, por si, garante ou torna evidentes as contribuições da música no processo de escolarização de crianças, jovens e adultos na educação básica? O que me parece estar em questão é o sentido destas expressões: música/atividades musicais na escola; ensino de música na escola; ensino de música como parte da educação básica de crianças, jovens e adultos.

O projeto de Resolução (BRASIL, 2013) aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que ainda não foi homologado pelo Ministério da Educação, deixa claro que a Lei n. 11.769/2008 se refere à operacionalização do *ensino* de Música na educação básica, já que o componente curricular em que a música se insere é o ensino da Arte. E ensino é algo que não se faz sem algum tipo de conteúdo e, mais que isso, sem intencionalidade.

Antes de prosseguir, esclareço que, quando me refiro a conteúdos, não penso em uma listagem de elementos previamente estabelecida, mas em conceitos, práticas, fatos, temas, habilidades, atitudes, valores que caracterizam essa prática social a que chamamos *música*. E que servem para um “começo de conversa” entre professor e alunos (ver JUNQUEIRA FILHO, 2002a). A conversa continua com a identificação de outros conteúdos, aqueles que “existem como significativos na vida de cada grupo” de alunos, aquilo que os alunos querem estudar e, como diz Junqueira Filho (2002a), “querem-porque-precisam-saber”.

Os conteúdos do ensino ou dos componentes dos currículos escolares “visam a construir novas formas de interrogar o mundo” (LEBRUN; LENOIR, 2013, p. 46), o que possibilita compreendê-lo, nele viver e nele interferir. Para que essa finalidade se cumpra, entretanto, cabe lembrar o alerta de Macedo (2012, p. 730), de que “o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida”, pois, em si, não “se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação”.

Todo conhecimento é produzido socialmente, em contextos específicos, para atender a certos interesses e necessidades. É fruto do que se pensa, se vive, se faz. Ele nos diferencia, nos iguala; nos dá poder, nos diminui. Ele deixa marcas, que precisam ser levadas a sério.

Por tudo isso, identificar conteúdos do ensino de música e suas finalidades pode ser um desafio para os licenciandos em Música, como os estagiários que oriento, ou mesmo para professores iniciantes. Entretanto, questionar o que se ensina/aprende, ou se deve ensinar/aprender na escola, não é algo exclusivo desses licenciandos e professores, nem da área de Música. É um problema da escola: fazer com que aquilo que se aprende na escola, seja por meio de disciplinas, componentes curriculares, atividades ou projetos, seja Música, Matemática ou História, tenha sentido para os alunos, dentro e fora da escola; e tenha sentido no presente, e não somente num futuro incerto, visando a estudos posteriores ou à conquista de um emprego, por exemplo.

A educação realizada na/pela escola é diferente daquela realizada em/por outros espaços e instituições, embora não se faça sem relação com esses outros âmbitos. Os sentidos da escola de educação básica não são únicos, mas existem alguns consensos, como aqueles expressos na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.396/1996, que, conforme seu Art. 1º, parágrafo 1º, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Para o nível da educação básica, a Lei estabelece como finalidades, em seu Art. 22, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

As finalidades de cada etapa da educação básica são definidas em artigos subsequentes, como segue:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;  
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;  
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Como se pode perceber, há uma série de finalidades que aparecem junto do domínio de conhecimentos. Os conhecimentos estão vinculados à compreensão do mundo e a finalidades mais amplas, para além dos conhecimentos em si. Aquilo que se ensina na escola, portanto, deve *servir* para algo maior. Tendo em vista a implementação da Lei n. 11.769/2008, me parece fundamental refletir sobre isso. Se, como área, sempre buscamos nos inserir na escola ou justificar a presença da música na escola pelo que nos diferencia, nos particulariza, o momento atual nos exige pensar também no que nos une à escola, no que temos em comum com ela, ou seja: crianças, jovens e adultos, participantes de projetos educativos que visam à formação para uma vida comum, em sociedade.

Entendo que é nesse contexto que a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) definiu como tema de seus encontros regionais de 2014 e do congresso nacional de 2015 *Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. Um dos objetivos dos eventos é refletir “sobre o papel da área na formação humana nos diferentes níveis e contextos de ensino” (ABEM, 2015), tendo em vista as demandas da sociedade contemporânea.

E não tem sido fácil viver nessa sociedade. Exemplos de injustiça, intolerância,

desrespeito à dignidade humana, precariedade da vida humana nos são apresentados diariamente nos meios de comunicação, e não é difícil identificar alguns desses exemplos bem perto de nós, no nosso dia a dia. Isso tudo vem sendo denunciado, há algum tempo, por estudiosos de diversas áreas. Mas parece que o conhecimento produzido por esses estudiosos, os muitos acordos e declarações mundiais e as políticas delas decorrentes e a existência de vários espaços formativos na sociedade não têm garantido uma vida digna para todas as pessoas e grupos, nem o fortalecimento “dos laços de solidariedade humana e a tolerância recíproca em que se assenta a vida social”, como indica a LDBEN (BRASIL, 1996); não nos têm ajudado a construir uma vida boa e justa para todos.

É a ideia de formação humana que passo a abordar, não sem antes ressaltar minha convicção de que pensar em formação humana ou buscar essa formação não implica o abandono dos conteúdos musicais. Para refletir sobre o que entendemos por *formação humana*, recorro a alguns de nossos filósofos da Educação.

A formação humana, na definição de Severino (2006, p. 621),

significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...].

E é nisso que consiste a educação: a educação, ao menos na cultura ocidental, “foi sempre vista como processo de formação humana” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Rodrigues (2001, p. 243) esclarece que o sujeito, ao nascer, “é apenas uma possibilidade, um projeto, uma intenção de futuro”. A educação oferece

a esse ser, que é apenas um devir, [...] uma possibilidade de vida, tanto do ponto de vista da sobrevivência quanto da realização de outras condições e possibilidades. Isso aponta para o fato de que o ser humano recebe uma educação que tem por fim produzir nele uma rejeição ao que lhe é dado no nascimento, como natureza, para se tornar algo novo num mundo igualmente novo: uma vida inserida no mundo da cultura. E essa cultura nada apresenta de fixo e imutável, pelo contrário, é um eterno movimento em direção a algo que não se sabe o que pode ser.

Por isso, educar implica retirar do indivíduo tudo que o confina nos limites da Natureza e dar a ele uma outra conformação, só possível na vida social. (RODRIGUES, 2001, p. 243)

Essa outra conformação, ou o que o ser humano pode se tornar, não é algo que está dado. Ao contrário, é definido a partir de nossos diferentes modos de conceber a humanização dos homens e mulheres. Severino (2006), ao discutir os diferentes sentidos da formação humana construídos ao longo da tradição filosófica ocidental, diz o seguinte:

[...] num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina – [...] a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz. E agora, no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria idéia da formação humana e, conseqüentemente, também se transforma o modo de se ver a educação. Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo da nossa tradição filosófica ocidental. Sem perder as imprescindíveis referências éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo. Para o olhar da contemporânea Filosofia da Educação, o homem, ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação. (SEVERINO, 2006, p. 622)

O que estaria em jogo, na contemporaneidade, é a ideia de formação cultural como nova matriz da humanização (SEVERINO, 2006, p. 622; p. 629).

Por algum tempo, confiamos que, como ainda defendem Saviani e Duarte (2010, p. 432), “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” seria suficiente para promover a formação humana. Hoje, no entanto, conforme Goergen (2006, p. 591), “a desconstrução do conceito moderno de sujeito, capaz de conhecer, dominar e conduzir os rumos da história”, entre outras incertezas, coloca a educação

diante de novos desafios que são cruciais para o estabelecimento de seus objetivos e suas práticas. Não sendo possível voltar no tempo e recuperar os fundamentos e valores do passado nem tolerável seguir



vivendo na instabilidade, torna-se premente encontrar novas formas de legitimação. (GOERGEN, 2006, p. 591)

Além disso, como salienta Dussel (2009), pesquisadora argentina, “hoje, tanto a ideia de ‘cultura comum’ como a própria noção de tradição e reprodução cultural parecem sob assédio” (p. 351), indicando o “declínio do ideal humanista” (p. 352). Segundo Dussel (2009, p. 352),

A cultura comum esteve, ao menos para boa parte de nossos países, definida por um núcleo de humanidades modernas que estruturavam saberes, disposições e sensibilidades a serem passadas ou legadas às novas gerações. Lugar de privilégio, símbolo de distinção, as humanidades foram as que ofereceram um núcleo de referências comuns que permitiam às pessoas sentir-se parte de alguma coisa comum, de uma vida comunitária – com suas hierarquias, inclusões e exclusões... mas comum enfim.

No entanto, a legitimidade das humanidades hoje está declinando.

E a autora questiona:

Como conseguir uma certa estabilidade na transmissão intergeracional capaz de assegurar a jovens a passagem da cultura de adultos? Como estabelecer certos pontos de referência se tanto os pontos de partida como os de chegada estão em permanente mudança e questionamento? (DUSSEL, 2009, p. 356)

Acredito que seja por isso que os ideais de humanização ou formação humana que encontramos na literatura, especialmente nos chamados clássicos, não parecem suficientemente potentes para pensar a formação humana na educação musical hoje. Esses ideais encontraram sua força e foram legitimados em tempos bem diferentes do nosso. Hoje, talvez, essa perda de sentido também tenha relação com o fato de esses ideais serem tomados como essência. Acabam virando uma coisa, fora do sujeito, como um discurso desencarnado, e talvez, também, uma espécie de capa, com que nos escondemos ou nos protegemos da nossa existência diária. Uma proteção que, muitas vezes, nos priva de questioná-la, nos priva da reflexão, até mesmo sobre sua necessidade ou relevância. Além disso, a impressão é que o humano, o ser humano é apresentado sem ambivalências ou contradições.

Gert Biesta, filósofo da educação, observa que

Qualquer tentativa de definir a essência do ser humano – qualquer tentativa de definir o que é um ser humano real, apropriado, saudável, puro – o faz traçando uma linha entre aqueles que são capazes de encarnar, de

viver essa definição e aqueles que não o são e, desse modo, leva à exclusão e, fundamentalmente, à aniquilação daqueles que não se encaixam no âmbito de uma determinada definição. (BIESTA, 2012a, p. 587)

O humanismo, como busca da essência humana, não só não é possível como também não é desejável. Ele “deve ser denunciado ‘porque não é suficientemente humano’”, como propõe o filósofo Emmanuel Levinas, citado por Biesta (2012a, p. 587). Este último explica que, “para Levinas, a ‘crise do humanismo na nossa sociedade’ se manifesta nos ‘eventos desumanos da história recente’”. Essa crise, no entanto, não está localizada somente “nas desumanidades como tais, mas, fundamentalmente, na incapacidade do humanismo de efetivamente contrariar e enfrentar essas desumanidades e também no fato de muitas das desumanidades do século 20” – como as guerras mundiais, o fascismo, o nazismo, a bomba atômica e genocídio – terem “sido baseadas e motivadas por definições particulares do que significa ser humano” (BIESTA, 2012a, p. 587). “Do ponto de vista educacional”, prossegue Biesta (2012a, p. 587), “o problema com o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humano *antes* da manifestação real de ‘exemplos’ ou ‘casos’ de humanidade”.

Depois de algumas leituras, foi em Biesta que encontrei um caminho para entender melhor a formação humana. As proposições por ele apresentadas são aparentemente simples, são “questões básicas”, como ele mesmo as define (BIESTA, 2012a, p. 582). E é exatamente por isso que elas me parecem potentes para pensarmos a formação humana na educação musical escolar. Quais seriam essas questões que nos permitiriam falar com algum grau de segurança sobre e para a educação?

Começo com a ideia, um tanto óbvia, de que a educação é uma relação, uma atividade relacional, em que “seres humanos buscam intencionalmente exercer certas influências uns nos outros” (BIESTA, 2012a, p. 584). É uma relação permeada por ou construída a partir de intenções. Apesar das intenções, a educação é uma atividade aberta, que sempre envolve algum risco, porque não há como prever e controlar todos seus resultados, já que, em algum ponto, o que as instituições educativas e os professores querem é a liberdade dos estudantes, que eles “sejam capazes de pensar e agir por si próprios” (BIESTA, 2012a, p. 585). A educação expressa um interesse no ser humano como sujeito, não como objeto” (BIESTA, 2012a, p. 586) a ser treinado ou moldado.

A educação tem propósitos, busca atingir certas finalidades e objetivos. E é por isso que Biesta (2012a, p. 583) insiste que “a educação é sobre educação, não sobre aprendizagem”. As diferenças entre educação e aprendizagem, para Biesta, devem

ser ressaltadas, principalmente pela “tendência recente de se referir a qualquer assunto educacional em termos de uma linguagem da aprendizagem” (o que ele chama de *learnification* da educação): os professores se tornam facilitadores da aprendizagem; as escolas, ambientes de aprendizagem; os alunos ou estudantes, aprendizes; a formação de adultos, aprendizagem ao longo da vida; e a educação, processo de ensino e aprendizagem.

Biesta (2012b, p. 816) esclarece que a ênfase na aprendizagem resulta “de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, em parte, até contraditórios”. Esses fatores incluem:

1. a ascensão de novas teorias de aprendizagem que deram ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e da compreensão e ao papel mais facilitador dos professores; 2. a crítica pós-moderna à ideia de que os processos educacionais podem e devem ser controlados por professores; 3. a chamada explosão silenciosa da aprendizagem (FIELD, 2000) como evidenciada pelo enorme crescimento da aprendizagem informal na vida das pessoas e 4. a erosão do Estado de Bem-estar e a subsequente ascensão das políticas de educação neoliberais nas quais o indivíduo é priorizado em relação a outros fatores, o que muda a responsabilidade pela aprendizagem continuada (ao longo da vida) do provedor para o consumidor, transformando a educação de um direito, em um dever. (BIESTA, 2012b, p. 816)

O autor deixa claro que não questiona a aprendizagem ou a linguagem da aprendizagem como tal. Apenas alerta que ela não pode substituir a linguagem da educação. E a principal razão para isso é que “a educação é uma prática *teleológica*, isto é, uma prática estruturada e constituída por propósitos” (BIESTA, 2012a, p. 583). Biesta (2012a, p. 583) explica:

A demanda educacional *não* é que os estudantes aprendam, mas que eles aprendam *alguma coisa* e que o façam por determinadas razões, com referência a determinados ‘resultados’ [entendidos de forma ampla] desejados.

O discurso da aprendizagem se transforma em discurso educacional somente quando se pensa a aprendizagem a partir de perguntas sobre o quê e para quê.

A ênfase no discurso da aprendizagem tem levado ao desaparecimento do professor e do ensino (cabe aqui ressaltar que, na área de educação musical, não é incomum encontrar resistências ao uso das palavras *ensino* e *professor*). Biesta defende que é preciso “devolver o ensino à educação”, chamado que define o

título de outro artigo publicado em 2012, já que “os professores estão lá para ensinar” (BIESTA, 2012c, p. 35). Não se trata de defender a ideia de ensino como instrução ou treinamento ou de que os professores devam buscar o controle da situação educacional, incluindo a aprendizagem. Um dos pontos dessa proposta de valorização do ensino e do professor tem relação com as próprias definições de formação humana, com a ideia de aprender com o outro, de se formar a partir da experiência de outros seres humanos, da experiência da humanidade. Biesta (2012c, p. 38) entende que, nos processos educacionais, os estudantes não aprendem individualmente e sozinhos; eles aprendem a partir de outra pessoa. Ao reduzir a educação à aprendizagem, o resultado é a invisibilização dos processos de ensino e, por consequência, do trabalho do professor.

Além disso, segundo o autor, somente se tivermos alguma clareza sobre o que queremos ou buscamos por meio dos nossos esforços educacionais é que será possível tomar decisões sobre conteúdos e processos. Isso significa que “todos os julgamentos em educação são inteiramente pragmáticos”, pois, “na educação não há nada que seja desejável em si mesmo” (BIESTA, 2012c, p. 38). É o caráter teleológico da educação, a sua intencionalidade que coloca o professor numa posição central: não como aquele que facilita a aprendizagem ou implementa diretrizes, mas como aquele que é responsável por julgar o que é educacionalmente desejável (e relevante) em cada situação concreta e única que emerge do encontro entre professor e alunos (BIESTA, 2012c, p. 39), processo em que se dá a formação humana não somente dos alunos, mas também do professor.

Biesta não define o que é ou seria desejável em educação, o que é ou seria uma boa educação, já que, em sociedades democráticas, isso deve ser continuamente discutido e negociado (BIESTA, 2012c, p. 39). O que ele apresenta é “uma estrutura conceitual baseada numa distinção entre a função de qualificação, socialização e subjetivação da educação”, que, como ele acredita, “pode nos ajudar a fazer perguntas melhores e mais precisas sobre objetivos e fins educacionais” (BIESTA, 2012b, p. 813). A qualificação das crianças, jovens e adultos é uma das funções mais importantes da educação. Segundo Biesta (2012b, p. 818),

Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como a capacitação para um trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.). A função de qualificação é, sem dúvida, uma das mais importantes

funções da educação organizada e é um argumento importante para a existência de uma educação pública em primeiro lugar.

A função de socialização, por sua vez,

tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica. Às vezes, a socialização é ativamente buscada por instituições educacionais, por exemplo, em relação à transmissão de normas e valores particulares, em relação à continuidade de tradições culturais ou religiosas determinadas ou para fins de socialização profissional. [...] Pela sua função de socialização, a educação insere os indivíduos em modos de fazer e de ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis. (BIESTA, 2012b, p. 818)

A educação, no entanto, além de contribuir para a qualificação e socialização das pessoas, também impacta o que Biesta (2012b, p. 818-819) nomeia como “processos de subjetivação – de se tornar um sujeito”. Ele esclarece que

A função de subjetivação talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente [...]. Se toda educação realmente contribui para a subjetivação é um aspecto discutível. Alguns argumentariam que nem sempre é esse o caso e que a influência real da educação pode ser restringida à qualificação e à socialização. Outros argumentariam que a educação também sempre impacta o indivíduo – e dessa forma também tem sempre um efeito individualizador. O que mais importa, no entanto – e aqui precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação – é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade – ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais. (BIESTA, 2012b, p. 819)

Pensando, então, nessas três funções, retomo, aqui, resultados de duas pesquisas por mim conduzidas, além de trabalhos de autores da área de educação musical. Não quero dizer que esses trabalhos representam toda a produção da área, mas eles representam parte dessa produção e, a partir deles, acredito ser possível refletir sobre como temos pensado e realizado o ensino de Música na educação básica.

Uma das minhas pesquisas (DEL-BEN, 2013) teve como objetivo analisar modos de conceber a educação musical escolar, conforme apresentados em parte da nossa produção científica. Analisei 81 artigos publicados na Revista da Abem, entre 2000 e 2010, que tomam a educação musical escolar como objeto de estudo. Em vários dos artigos publicados, são recorrentes as críticas ao modo de ensinar música nas escolas, considerado, por vários autores, como algo desvinculado da vida dos estudantes. Alguns textos auxiliam a esclarecer que isso é decorrente dos modos pelos quais, de um lado, os alunos (principalmente adolescentes e jovens) e, de outro, as escolas se relacionam com música. Uma das críticas é que as escolas propiciam aos alunos uma relação abstrata com a música e, como consequência, como aponta Souza (2004, p. 10), o currículo escolar não amplia “as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola” (DEL-BEN, 2013, p. 135).

Já nos trabalhos que focalizam concepções e práticas educativo-musicais de professores nas escolas, as críticas tomam outras feições:

É recorrente a ideia de que falta “clareza sobre as funções, conteúdos e práticas de ensino de arte [música] nas escolas” (PENNA, 2004, p. 12) ou de que os professores têm visões equivocadas ou reducionistas sobre a educação musical escolar (BELLOCHIO, 2002, p. 45; SOBREIRA, 2008, p. 49). O equívoco, nesses casos, não faz referência à distância entre as práticas escolares e as relações dos alunos com música fora da escola, mas, principalmente, às chamadas finalidades extrínsecas atribuídas pelos professores à educação musical escolar, sejam professores unidocentes, sejam especialistas. (DEL-BEN, 2013, p. 136)

Essas finalidades desconsideram as especificidades do conhecimento musical. Nesses casos, a educação musical escolar se justifica por seus chamados valores instrumentais ou utilitários, como desenvolvimento emocional, meio para a comunicação social, lazer e recreação, entendimento e tolerância cultural, entre outros. São finalidades que contrariam aquelas frequentemente defendidas pelos autores das investigações, como ampliar o universo artístico e cultural do aluno ou expandir sua experiência artística e cultural (DEL-BEN, 2013, p. 136-137).

Essa relação, por vezes tensa, entre aspectos chamados extrínsecos e intrínsecos da educação musical escolar, ou entre formação geral e formação musical, também foi encontrada em outra pesquisa que realizei (DEL-BEN, 2012), que buscou investigar as representações sociais sobre o ensino de Música na educação básica de nove licenciandos em Música. São grandes as responsabilidades que esses licenciandos atribuem à educação básica:

Para alguns, cabe a ela “formar a pessoa”, o que inclui o desenvolvimento de valores e sensibilidades, como independência, responsabilidade, solidariedade e respeito ao outro, e de habilidades como “aprender a refletir” ou “aprender a pensar”. A educação básica também é espaço de convivência, “de cuidar”, de relações sociais, a partir das quais se desenvolvem atitudes e valores diversos. Ela prepara para a “vida real”, para “compreender melhor o mundo”. Seu objetivo é “formar cidadão, [...] formar pessoas conscientes”. (DEL-BEN, 2012, p. 55)

Quando discorrem acerca das finalidades do ensino de Música na educação básica, o desenvolvimento de habilidades, como aprender a estudar, refletir e resolver problemas, é retomado por alguns licenciandos. Mas ensinar Música também é importante porque

a música é uma das coisas “que cerca[m] a nossa vida”. O ensino de música, portanto, deve objetivar “um pouco da música por si só”; “é a música pela música”, concebida como um “saber” específico, ideia que parece sustentar boa parte das justificativas e finalidades de se ensinar música na escola. (DEL-BEN, 2012, p. 56)

Como disse uma das entrevistadas, a música “entraria [no processo de escolarização] pra desenvolver a parte artística das pessoas’. Isso é necessário ‘porque a gente tem que saber das coisas, usar as coisas humanas e também a gente tem que desenvolver a arte, tem que experienciar’” (DEL-BEN, 2012, p. 56).

Nesse caso, não me parece haver uma desvinculação entre formação geral (ou humana) e formação musical. O que me pareceu problemático é que esse “saber específico” é tratado somente em seus aspectos procedimentais e conceituais, o que é necessário, mas não suficiente. Os conhecimentos, nesse caso, perdem “suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam”; não evidenciam “como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais”, como sustentam Moreira e Candau (2007, p. 24).

Nessas duas pesquisas, a educação musical escolar parece ser entendida nas suas funções de qualificação e socialização. Os alunos parecem ser concebidos apenas como futuros representantes dessa linguagem (ver MACEDO, 2012, p. 734). Mais uma vez, ressalto que não se trata de negar as particularidades do conhecimento musical. Sabemos que, independentemente do contexto, não há como ensinar ou aprender música sem a presença da música ou, mais precisamente, sem experiências musicais. Os benefícios dessas experiências, entretanto, não podem ser tomados como autoevidentes, como indica Bowman (2012, p. 1), filósofo da

educação musical. Cantar, tocar, criar, escutar, analisar ou refletir, por exemplo, podem levar ao desenvolvimento de habilidades, ao domínio de procedimentos e à construção de conceitos musicais, mas não garantem, por si, uma formação básica, quer isso signifique o desenvolvimento de habilidades amplas, valores e sensibilidades, a formação do cidadão ou a formação humana.

Num contexto marcado por finalidades, propósitos e intencionalidades, como é a educação básica, experiências musicais não podem ser imediatamente tomadas como experiências formativas da nossa humanidade (qualquer que ela seja). É preciso refletir se, e como, nossas práticas ou experiências de ensino e aprendizagem contribuem, de fato, para a formação dos alunos, e que formação é essa que buscamos quando ensinamos o que ensinamos.

Regelski (2012a), outro autor do campo da Filosofia da Educação Musical, alerta para o problema do que ele chama de *musicianism* entre professores de Música. É a perspectiva daqueles professores que se importam mais com a música, são muito mais cuidadosos “com a música do que com as necessidades musicais de seus estudantes e da sociedade”. Nesse caso, há o risco de os professores “servirem às suas próprias necessidades musicais – necessidades nutridas pelas experiências musicais que eles tiveram em seus cursos de [formação]” e “que eles buscam replicar em seus próprios programas” de ensino (REGELSKI, 2012a, p. 24). Em outro artigo, Regelski (2012b, p. 45) propõe que o ensino de música seja pensado a partir de

uma ética do cuidado, que, centralmente, envolva cuidado com/pelos alunos e suas necessidades, pelo menos, tanto quanto cuidado com os ‘padrões’ musicais, as necessidades dos programas de ensino de música, as preferências dos professores, etc. (REGELSKI, 2012b, p. 45)

Com esses exemplos da literatura da área de Educação Musical, não quero dizer que não temos buscado, ou mesmo realizado a subjetivação de que nos fala Biesta. Entretanto, parece-me que temos uma tendência a enfatizar o conhecimento como algo dado e, por consequência, a qualificação e a socialização. E aí corremos o risco de nos distanciar mais e mais de uma concepção de ensino de Música para a educação básica. Mas como se dá a subjetivação? Não será por meio de um programa de ensino, de um corpo de saberes sistematizados ou de uma lista de estratégias que vamos chegar à singularidade do sujeito. Recorro novamente a Biesta.

Com base em Levinas, Biesta (2012a, p. 587) propõe que o sujeito, que a subjetividade seja pensada a partir da noção de unicidade, porque essa noção é



o oposto de qualquer tentativa de apresentar uma definição do que significa ser humano; ela não parte de ideais ou de uma essência previamente definida. Essa unicidade não é definida pela diferença, ou seja, aquilo que me faz única em relação aos outros, que seria uma essência singular; a unicidade é definida pela “impossibilidade de substituição”. A questão, para Biesta (2012a), partindo de Levinas, não é o que me faz única, singular, mas

“quando importa que eu seja única, que eu seja eu mesma e não outra pessoa?”. E a resposta a essa questão [...] é que isso importa naquelas situações em que eu sou chamada pelo outro, quando o outro me chama, e quando eu tenho que responder a esse chamado (e eu tenho, é claro, liberdade para responder ou não a esse chamado). (BIESTA, 2012a, p. 588)

Esse chamado me coloca “numa posição de responsabilidade pelo outro e é da minha inteira responsabilidade responder ou não a ele e, assim, concretizar minha unicidade” (BIESTA, 2014, p. 19). “Unicidade como impossibilidade de substituição” não tem a ver com essência, mas com existência, esclarece Biesta (2012a, p. 588). Também não tem a ver com reconhecimento (me reconhecer no outro; reconhecer a singularidade do outro a partir de mim), porque o reconhecimento acontece a partir de algo conhecido, do que é familiar e seguro. Ao contrário, unicidade como impossibilidade de substituição tem a ver com interrupção, com ruptura dessa posição segura (BIESTA, 2012a, p. 588).

Levando isso para o campo da educação, Biesta (2012a) diz que não é possível produzir ou promover a subjetividade. “A educação pode, no máximo, buscar criar aberturas para que a subjetividade possa emergir” (BIESTA, 2012a, p. 588), abertura que será sempre interrupção de um estado normal, seguro. Para isso, precisamos sair do domínio seguro das essências (pré-definidas) e passar a operar no domínio da existência, com suas incertezas e seus riscos. Para isso, Biesta (2012a, p. 590), partindo de Levinas, nos incita a levar a sério o encontro com o outro, e não buscar explicar esse encontro de antemão (o que me remete à ideia de Junqueira Filho (2002a), de sempre questionar o que os alunos querem-porque-precisam-aprender).

Voltando à proposta de valorização do ensino e do professor, para Biesta (2012c, p. 41), “ensinar não é repetir o que já está dado, mas trazer algo novo – e talvez seja importante dizer: algo *radicalmente* novo – para a situação” em que se encontram professor e alunos. Ele diferencia a situação de aprender a partir do professor e a situação de ser ensinado pelo professor. No primeiro caso, o professor é

um recurso que o aluno usa, como poderia fazer com a internet ou com um livro. Aquele que aprende tem o controle da aprendizagem. Na experiência de ser ensinado, a situação está fora do controle de quem aprende. É algo que vem de fora; algo novo, que pode gerar resistência e ruptura, porque vem do outro (BIESTA, 2012c, p. 42). O que acontece é a possibilidade de se expor ao mundo, de um encontro com o outro (BIESTA, 2012c, p. 43).

Essa maneira de entender a subjetivação sugere que, em relação a essa função da educação, não há como construir uma agenda a ser seguida. Isso não significa, contudo, que não exista responsabilidade educacional, que é a possibilidade de intervenção do outro, de onde pode surgir a possibilidade de uma outra forma de existência, uma outra forma de se fazer ser humano (BIESTA, 2014, p. 19).

As proposições ou ideias aqui apresentadas podem ser entendidas só como mais um discurso, sem uso prático. Ou então como sendo muito vagas. De certa forma, sim, o que não vejo como problema se entendo a educação e o ensino como um encontro humano (BASABE; COLLS, 2010), atravessado por intencionalidades. E é somente nesse encontro, numa situação concreta, particular, que será possível decidir, junto às pessoas que ali estão, o que é bom e justo naquele lugar.

A preocupação com a formação humana atravessa muitos dos nossos discursos: o manifesto que culminou na Lei n. 11.769/2008, o Projeto de Resolução do CNE, antes mencionado, muitos dos textos que publicamos e das falas que proferimos nos eventos da área. Não podemos deixar que essa preocupação se transforme em um discurso pouco potente, principalmente neste momento em que a área de Música vem se fortalecendo como parte do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos. Não podemos esquecer que nossas instituições educativas formam pessoas que vão agir no mundo, influenciando ou podendo influenciar a vida de outras pessoas e das instituições. Eles também precisam aprender a ter responsabilidade pelos outros que vão encontrar no seu caminho. Quais são nossas intenções? Quais são nossos projetos, individuais e coletivos, para a vida comum? A quem e a que interesses eles servem? Nossas escolhas têm implicações na vida das pessoas. Esses projetos não se constroem somente a partir do conhecimento e para o conhecimento, para a experiência musical. Se fazemos educação musical, não podemos esquecer que está em jogo uma relação, e uma relação intencional, com propósitos que impactam a vida de outras pessoas, para o bem e para o mal.

Entendo as proposições de Biesta como pistas, compromissos, ou, de modo mais

simples, como peças que podem nos levar a construir uma relação pedagógica, mais especificamente, uma relação pedagógico-musical, mais humanizada. Uso a palavra *pedagógica* para reforçar que é uma relação formalizada, teorizada, refletida, com intenções claras e que devem ser justificáveis. Essas relações, e nelas, o conhecimento, deixam marcas. E essas possíveis marcas também precisam ser levadas a sério. Como nos ensina Levinas, um dos outros de Biesta (2012a, 2014), é a responsabilidade do eu para com o outro, essa responsabilidade insubstituível, que nos humaniza (ver PASSOS, 2013). Essa é, para mim, uma ideia central, para que consigamos fazer com que o ensino de Música na educação básica, sem abrir mão de suas particularidades, seja, também, um espaço de formação humana e, assim, nos ajude a viver, juntos, uma vida boa e justa.

### Referências

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. **XXII Congresso Nacional da Abem**. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos/> Acesso em: 31 mar. 2015.

BASABE, Laura; COLLS, Estela. La Enseñanza. In: CAMILLONI, A. (Org.). **El Saber Didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.

BIESTA, Gert. Cultivating Humanity or Educating the Human? Two Options for Education in the Knowledge Age. **Asia Pacific Educ. Rev.**, n. 15, p. 13-19, 2014.

\_\_\_\_\_. Philosophy of Education for the Public Good: Five Challenges and an Agenda. **Educational Philosophy and Theory**, v. 44, n. 6, p. 581-593, 2012a.

\_\_\_\_\_. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012b.

\_\_\_\_\_. Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. **Phenomenology & Practice**, v. 6, n. 2, p. 35-49, 2012c.

BOWMAN, W. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 11, n. 1, p. 1-19, set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília (DF), 4 de dezembro de 2013.

BRASIL. **Lein. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, de 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em Música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul./dez 2012.

DUSSEL, Ines. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606, set./dez. 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras – uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL (ANPEDSUL). 2002a, Florianópolis. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Trabalho/09\\_37\\_28\\_t278.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/09_37_28_t278.pdf) Acesso em: 31 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Linguagens geradoras e formação de professores em educação infantil. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL (ANPEDSUL). 2002b, Florianópolis. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Mesa\\_Redonda/08\\_07\\_42\\_m52-278.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/08_07_42_m52-278.pdf) Acesso em: 31 mar. 2015.

LEBRUN, Johanne; LENOIR, Yves. O papel secundário dos saberes disciplinares no discurso dos futuros professores do primário: reflexo da relação estabelecida com as finalidades da escola? **Pro-Posições**, v. 24, n. 1 (70), p. 43-59, jan./abr. 2013. MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e

ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

PASSOS, Filipe Caldas Oliveira. **A ruptura do ser pela humanidade do homem: ética, metafísica e humanismo em Emmanuel Lévinas**. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

REGELSKI, Thomas A. Musicianism and the Ethics of School Music. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 11, n. 1, p. 7-42, 2012a. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11_1.pdf). Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. The Good Life of Teaching or the Life of Good Teaching? **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 11, n. 2, p. 42-78, 2012b. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11_2.pdf). Acesso em: 02 out. 2013.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out./2001.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.



# Mediar escutas musicais no ensino médio: uma proposta metodológica para a aula de música

Helena Lopes da Silva

**D**esde 1989, ano em que completei a graduação em Educação Artística (licenciatura plena em Música), tenho me dedicado ao ensino de música no espaço escolar. De 1990 a 2004, atuei como professora de Música nos segmentos educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul. Dentre essas experiências docentes, a maior parte foi com os anos iniciais da escolarização – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – visto que a música estava presente predominantemente nesses segmentos. Embora a minha experiência como professora de Música do ensino médio tenha acontecido em apenas três das oito escolas em que atuei como professora em períodos diferentes, em meu mestrado (2000)<sup>1</sup> e doutorado (2009)<sup>2</sup> escolhi dedicar-me à temática juventude, música e escola.

Para mim, dar aula de música para os jovens que estão na escola sempre representou um grande desafio, um verdadeiro “enigma a ser decifrado”:

---

1 Dissertação intitulada **Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso**, defendida em 2000 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

2 Tese intitulada **Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: um estudo de caso realizado na Escola Chapéu do Sol**, defendida em 2009 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Como educadora musical atuante há mais de dez anos em sala de aula, enfrentei vários problemas durante minha prática pedagógica com alunos adolescentes. Lembrei-me de uma situação ocorrida em uma 8ª série [atual 9º ano do Ensino Fundamental], onde os alunos nem sequer me deixavam falar e muito menos trabalhar com música. Na concepção desses alunos, música era tudo o que costumavam ouvir por prazer, menos o que uma professora de música não tão jovem quanto eles pudesse ensinar. (SILVA, 2000, p. 1-2)

Mesmo sabendo da forte relação que os jovens têm com a música, pois dedicam parte considerável de seu tempo ouvindo e compartilhando suas músicas preferidas, aprendendo a tocar um instrumento, compondo canções, ou mesmo falando sobre música em chats especializados (GARBIN, 2001) e/ou entre amigos, na escola, mais especificamente, na aula de Música, não sabemos muito bem como lidar com todas essas práticas e saberes por eles trazidos. Talvez o maior “enigma a ser decifrado” pelo professor de Música seja a diversidade de práticas, saberes e preferências musicais dos jovens, uma vez que terá que lidar com essas diferenças não apenas sob o ponto de vista técnico-musical, mas também do sociológico. Afinal, o que ensinar a esses jovens do ensino médio? Como ensinar? Quais repertórios? Quais conteúdos? Quais práticas musicais?

Do ponto de vista sociológico, no espaço escolar, a música desempenha papéis de poder, demarca identidades sociais, econômicas, étnicas e de gênero, constituindo-se uma ferramenta atribuidora de popularidade ou exclusão entre o grupo de colegas e, ainda, pontuando diferenças geracionais entre os jovens e os adultos com os quais convivem. Isso denota a necessidade de reflexão sobre as funções sociais das escolhas e das práticas musicais dos jovens, que não são isentas de significados particulares e coletivos (SILVA, 2012).

Se, por um lado, é necessário que o professor compreenda os significados sociais da música para a realização de uma aula de música significativa na escola, por outro, na aula de música é preciso ensinar música. Embora, no ensino médio, o ensino de Música ainda não seja uma realidade nas escolas brasileiras, dada a “desimportância” desse conhecimento frente às disciplinas consideradas “importantes” na preparação do jovem para disputar uma vaga nas universidades, a Lei 11.769/08 determina que a música seja incluída como conteúdo obrigatório da educação básica. Frente a essa situação paradoxal, talvez devêssemos refletir sobre os sentidos da aula de Música nesse cenário: Quais as nossas concepções acerca do ensino de música no ensino médio? O que ensinar? Como ensinar?



## Músicas, juventudes e escolas: concepções acerca do ensino de música no ensino médio

Para falar de minhas concepções acerca do ensino de música no ensino médio, optei por usar o plural nas palavras músicas, juventudes e escolas. Embora a temática *juventude* tenha sido amplamente debatida na área da educação<sup>3</sup> e, de forma mais tímida, na área de educação musical<sup>4</sup>, é fato que a pluralidade da categoria *juventude* pode ser considerada mais como um discurso do que como uma prática, especialmente quando nos referimos a ela no contexto escolar.

Em uma pesquisa realizada na escola pública, Juárez Dayrell (1996, p. 139) questiona: “Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?”. O autor responde: “Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: **são alunos**” (grifos do autor).

Dayrell afirma que esse olhar homogeneizante sobre os jovens na escola, tomando-os apenas como “alunos”, advém de uma universalização do espaço escolar, a qual é considerada, grosso modo, como um espaço único. Concordando com a sua análise acerca da uniformidade do olhar dos professores sobre os jovens considerados apenas como “alunos”, e sobre a escola como um espaço desprovido de singularidades, remeto-me à pesquisa que realizei sobre as oficinas de música do Programa Escola Aberta<sup>5</sup>, nas quais os jovens ensaiavam um grupo de *hip hop* durante os finais de semana.

Embora não tenha sido objetivo deste estudo comparar práticas e concepções pedagógico-musicais que aconteciam na escola aberta em relação à escola regular, não pude deixar de observar que a escola aberta trazia da escola regular um modelo de educação escolarizada, como, por exemplo, a definição dos espaços a serem ocupados para oficinas de música, o critério de seleção meritocrático que definia quem podia ou não participar das oficinas de música e, ainda, a predominância de um discurso homogeneizante sobre o ensino de música que focalizava apenas o objeto musical e desconsiderava as práticas e escolhas musicais dos jovens que participavam do grupo/oficina de *hip hop*.

3 Ver SPOSITO, Marília P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

4 Ver ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da Abem**, n. 21, p. 53-66, 2009.

5 O Programa Escola Aberta (Unesco/MEC) consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania para os jovens e para as comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social.

Esses discursos e práticas escolarizadas que ocorriam na escola aberta na qual realizei a pesquisa apareceram nas falas dos jovens entrevistados em relação às “maneiras corretas” de ensinar a dançar *break*<sup>6</sup> e a cantar *rap*:

[...] se eu fosse fazer alguma oficina de hip hop, eu queria ter um professor junto comigo pra além de me apoiar, apoiar os alunos também, que vão tá lá, né? Que a gente vai trabalhar bastante com letra, né? E aí, eles podem escrever certo, as letra (sic), né? (MC, 16 anos)

A música pra começar assim, pra ensinar pra pessoa, a pessoa tem que relaxar. [...] Na oficina tu bota uma música e aí tu bota as pessoas a ficar em fila, assim, reto. Eu já vi isso daí. Aí tu faz a respiração e aí tu suga o ar pra dentro e solta o ar pela boca. Umas três vezes. E depois, eu ia ensinar a fazer batida com a boca [beat box]. (SHAO-LIN, 18 anos)

Ensinar o movimento [do break] no chão... Ensinar a base, né? Aquelas primeiras coisas simples, entendeu? Primeiro, as coisinhas mais fáceis, coisa mais simples... Assim que comecei! Demora um tempão! (MV Bill, 19 anos)

Tem que aquecer a voz... Não é só colocar a música e sair cantando, é aquecer a voz, colocar, aí depois que tiver bem a gente canta... (BELO, 15 anos)

A importância que esses jovens atribuíam aos aspectos técnico-musicais, bem como aos aspectos atitudinais para ensinar e aprender o *hip hop* prevaleceu em todos os discursos citados. Embora tivessem aprendido a cantar, compor e dançar através de processos informais, isto é, uns com os outros, com rappers<sup>7</sup> ou B.boys<sup>8</sup>, ou através dos vídeos postados na internet, ao se colocarem na posição de professores das oficinas de música, os jovens revelaram uma concepção tradicional acerca dos processos de ensino e aprendizagem de música, bem aos moldes da educação formal.

Voltando à análise de Dayrell (1996, p. 140) sobre o espaço escolar, pode-se dizer que a perspectiva homogeneizante sobre esse e sobre os sujeitos jovens que dele participam privilegia também “a homogeneidade de conteúdos, ritmos

---

6 *Breakdance*: dança característica do *hip hop*, também conhecida como “dança de rua”. Praticada em rodas, é caracterizada por movimentos acrobáticos e/ou pantomímicos. Seu nome deriva das quebras rítmicas (*breaks*) entre e dentro das músicas. In: SOUZA, Jusamara *et al.* **Hip hop**: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.

7 *Rapper*: cantor de rap. In: SOUZA, Jusamara *et al.* **Hip hop**: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.

8 *B. boys*: “b” é abreviação de *break* e *boy* significa garoto, logo o termo refere-se ao dançarino de *breakdance*. In: SOUZA, Jusamara *et al.* **Hip hop**: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.

e estratégias, e não a diversidade”. Alinhada à crítica do autor, penso que, embora o modelo escolar permaneça o mesmo do ponto de vista arquitetônico e organizacional, as propostas de educação musical a serem desenvolvidas na escola, e no caso desse ensaio, no ensino médio, devam ser concebidas no plural, a exemplo do subtítulo proposto acima. Em outras palavras, as propostas para aula de Música na escola poderiam ser pensadas também a partir do conceito plural de educação musical: “educações musicais” para os diferentes jovens e os diferentes contextos escolares.

Há alguns anos atuando como formadora de professores no curso de licenciatura em Música da Uemg e pela minha própria experiência docente na educação básica, tenho plena convicção de que, para dar aula de Música na escola, não basta apenas saber música. Em primeiro lugar, porque o conhecimento musical de qualquer pessoa é sempre limitado e, portanto, nunca será suficiente para lidar com a diversidade de estilos, práticas e gostos musicais dos diferentes alunos; e, em segundo lugar, porque é necessário que o professor tenha formação didática e pedagógica para que consiga promover aulas significativas frente à heterogeneidade e ao elevado número de alunos por turma.

#### **“Escola como espaço sociocultural”: Possibilidade ou utopia?**

Se partíssemos da ideia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? (DAYRELL, 1996, p. 145)

No modelo de escola proposto por Dayrell como um “lugar de reflexão e ampliação dos projetos dos alunos”, a música, e as artes, em geral, deveriam ser centrais. A concepção de escola como espaço sociocultural proposta pelo autor implica “superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado”:

Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Nessa perspectiva, tomar a escola como espaço sociocultural implica, necessariamente, tomar o jovem, que também é um aluno, como um sujeito

sociocultural, construído a partir “do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos” (DAYRELL, 1996, p. 143).

Essa concepção alinha-se ao pressuposto de que a educação necessita promover o diálogo entre a escola, o mundo vivido e, ao meu ver, o mundo que ainda precisa ser descoberto. A realidade, a cultura e os saberes dos alunos precisam, em algum momento, se entrecruzar com a realidade, a cultura e o conhecimento do professor, que, por sua vez, precisam se entrecruzar com culturas e conhecimentos que estão fora da escola e de seus cotidianos.

Como questiona Swanwick (2003, p. 108),

Como pode um professor e cada escola, isoladamente, prover o acesso a tal diversidade musical como, por exemplo, gamelão, tambores de lata, instrumentos-padrão da orquestra ocidental em todas as suas variedades, uma extensão da experiência coral, pequenos grupos tocando *rock* e *pop* e possivelmente *jazz*, música indiana e a da África e do Pacífico? Muito raramente os alunos podem dizer que estão tendo experiências autenticamente musicais. Não me surpreendo se a “música da escola” parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo, abstraída pelas restrições da sala de aula e currículo e sujeita aos curiosos arranjos para avaliação.

Quando Swanwick afirma que, na escola, dificilmente os alunos estão tendo “experiências autenticamente musicais”, e que a música da escola parece, para muitos jovens, uma “subcultura”, refere-se à urgência de promovermos uma educação musical sociocultural. O autor provoca-nos a refletir sobre uma possível e necessária mudança nos modos de operacionalização da aula de música, e nos modos de ensinarmos música de maneira “autêntica”, sem necessariamente didatizá-la. Para que isso ocorra de fato, torna-se necessário que as experiências musicais ocorram também em outros ambientes, como salas de concerto, comunidades, ONGs, estúdios de música, museus, ou mesmo em outros ambientes escolares, como, por exemplo, os espaços de lazer, o auditório, os saguões da escola, entre outros.

Sem ser demasiadamente utópica, embora, a meu ver, sem utopia não se possa trabalhar com arte, a proposta de tornarmos a escola um espaço sociocultural encontra apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.396/1996), quando estabelece, em seu artigo 23, que a educação básica poderá organizar-se “[...] na competência e em outros critérios, ou por forma

diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). Isso significa que viabilizar a proposta de educações musicais socioculturais também possa tornar-se uma realidade, e não apenas uma teoria ou mero discurso.

### **A mediação da escuta como proposta para a aula de música do ensino médio**

Bem, mas então, qual seria uma proposta para o ensino de música no ensino médio? Partindo do pressuposto de que a escola deveria ser, por excelência, o local de acesso democrático ao ensino de música e que a maioria dos jovens que ali estão relacionam-se com a música, principalmente por meio da escuta, proponho a ampliação e o aprofundamento das escutas musicais dos jovens no ensino médio como um objetivo central para a aula de Música desse segmento.

Não restam dúvidas de que, na grande maioria do tempo em que os jovens escutam música (quase o tempo todo), essa escuta é mediada pela tecnologia, dada a facilidade da portabilidade das mídias eletrônicas (Ipods, smartphones, tablets etc.), ao acesso à Web, rádios e programas de TV em todas as classes sociais. Essa facilidade de acesso à música por meio da tecnologia é analisada por Iazzetta (2012, p. 13), que diz que se, por um lado, a tecnologia ampliou o acesso à escuta e tornou a música “quase onipresente”, por outro, nesse cenário, a nossa escuta se tornou “fragmentada e desatenta”:

Temos a ilusão de conhecer muitas músicas. Todas elas, de todas as épocas, de todos os gêneros e todos as culturas estão ao alcance das mãos nas prateleiras das lojas de disco. O ouvinte se tornou então uma espécie de **coleccionador** que conhece não a música, mas **fragmentos** dela. É capaz de assobiar uma melodia que escutou no rádio, se encantar com um trecho de canção ao passar por uma loja, mas cada vez menos tem tempo e iniciativa de realizar uma escuta atenta e imersiva. (IAZZETTA, 2012, p. 13. Grifos meus.)

Transformar ouvintes que apenas “coleccionam” músicas em ouvintes críticos e conscientes, que saibam mensurar ou descrever os elementos musicais e afetivos em uma experiência de escuta não poderia ser considerada como uma justificativa para a aula da Música no ensino médio?

É sabido que a música na juventude tem um papel importante na definição dos grupos de convivência, bem como na demarcação das identidades sociais, étnicas, de gênero, entre outras. Em pesquisa realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental, pude observar uma relação estreita entre as preferências musicais dos jovens com a identidade de gênero. Pude perceber, naquele cenário,

que, em muitos momentos, a relação entre música e gênero tornava-se uma verdadeira “camisa de força” que impedia os jovens de declarar seus verdadeiros gostos musicais na aula de Música por receio de receberem rótulos que viessem a desmerecer sua condição masculina ou feminina (SILVA, 2000).

Discutindo acerca da importância da ampliação do gosto musical dos jovens para além de suas preferências, Schafer (1991, p. 24) observa:

Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar e dizer. Quem se arrisca a ser ridicularizado pelos seus gostos individuais em música (e isso vai acontecer) demonstra coragem. [...] Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único.

Diferente do ato mecânico de ouvir música, “escutar é um exercício, é prestar atenção a alguma coisa, é uma atitude em relação a um conteúdo sonoro. É também uma atitude multissensorial. Não há escuta sem visão, sem olfato” (IAZZETTA, 2009, p. 37). Nas perspectivas de Iazzetta e Schafer, a escuta musical é antes de tudo, uma disposição para escutar qualquer organização sonora, independentemente de qualquer associação afetiva ou preconceito. Embora não acredite que a música possa ser escutada sem nenhum tipo de associação, de forma “asepticamente pura”, Schafer (1991, p. 23) insiste na proposição de que devemos perseguir uma escuta que “deixe a música falar por si mesma”.

Temos que considerar que aprender a escutar música é um exercício complexo, pois, ao contrário das artes visuais, não há como colocarmos a música como um objeto dentro de um museu. A música nada é sem que haja um intermediário ou um ato performativo que a faça acontecer (HENNION, 2002). Como propõe Schafer (2014, p. 14), “as experiências visuais são instantâneas. As experiências aurais levam tempo para se desenvolver. O olho procura. O ouvido deve esperar”.

Essa natureza fugidia, temporal e abstrata do discurso musical exige do ouvinte conhecimentos específicos para que sua escuta seja significativa. Conforme analisa Barbosa (2014, p. 116),

Por um lado, o sonoro nunca se deixa apreender em todos os detalhes. As modulações da sonoridade são percebidas, mas há sempre algo que nos escapa na escuta. Por outro lado, cada instante musical é atravessado por múltiplas linhas sensoriais que vêm e vão para outros instantes. Essas linhas não se apreendem completamente, mas tornam sensíveis blocos de tempo. São conexões, pela escuta, de sonoridades separadas no tempo e podem revelar diferentes processos de expansão ou contração, aproximação ou afastamento, surgimento ou desaparecimento progressivos.

Nesse sentido, na escola, a mediação entre os ouvintes e a obra musical torna-se imperativa para que compreendamos o discurso musical, e por conseguinte, consigamos realizar a fruição da obra musical. Barros (2013, p. 13) define o conceito de mediação como um “processo de circulação de sentidos nos diferentes sistemas culturais, operando um percurso entre a esfera pública e o espaço singular e individual dos sujeitos”. Para o autor, mediação é “uma operação cognitiva, simbólica e informacional que se faz presente em processos tanto de formação quanto de educação”.

Trazendo o conceito de mediação proposto por Barros (2013) para a escuta musical, poderíamos fazer as seguintes analogias: operações cognitivas – conhecimento da linguagem musical; operações simbólicas – relativa aos afetos, sinestésias, singularidades dos sujeitos e suas respectivas bagagens culturais; e operações informacionais – contextos sócio-históricos da obra musical. Se assim pensarmos, a proposta de ensino de música centrada na mediação da escuta precisará considerar os aspectos sociológicos, históricos e musicais do objeto, do contexto e dos sujeitos envolvidos.

Uma vez que a presente proposta está alicerçada na premissa de tomarmos a escola e os jovens, a educação musical e o processo de mediação a partir de uma perspectiva sociocultural (DAYRELL, 1996; SWANWICK, 2000; BARROS, 2013), torna-se imprescindível a relação da escola com outros espaços culturais e educacionais.

### **Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do ensino médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio<sup>9</sup>**

O projeto de Iniciação Científica *Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do ensino médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio*, surgiu da análise do “estado da arte” das pesquisas da área de educação musical realizadas em âmbito nacional que tratam especificamente sobre a temática música e juventude, especialmente em relação ao contexto escolar (ARROYO, 2009; SILVA e MIRANDA, 2014).

---

<sup>9</sup> Projeto de Iniciação Científica (Pibic/Uemg/CNPq) em andamento.

No meio acadêmico brasileiro, há um predomínio da abordagem sociocultural nas pesquisas que tratam especificamente da articulação entre juventudes, música e escola. Muito embora saibamos da importância de tal abordagem para a compreensão dos significados da música para os jovens e tenha representado uma “virada epistemológica” para a área,

há que se avançar para além das descrições dos processos musicais em direção à concretização de propostas de ensino e aprendizagem de música para o segmento do qual os jovens fazem parte na escola regular. (ARROYO, 2009, p. 61)

As pesquisas mostram que os jovens, independentemente de classe social ou condições socioeconômicas, possuem uma estreita relação com a música, e que essa ocorre de múltiplas maneiras e em diferentes contextos, sejam eles formais, sejam não formais. Embora os jovens possam se relacionar com a música através das atividades de *performance*, apreciação e criação musical, a escuta é, sem dúvida, a primeira e a mais importante ferramenta de contato, isso porque “nós estamos sempre ouvindo alguma coisa. Não temos pálpebras nos ouvidos”, portanto, “estamos condenados a ouvir” (SCHAFER, 2014, p. 14). Saber escutar música de maneira atenta, crítica e afetiva é bastante diferente de ouvir música do ponto de vista físico-sonoro. Ainda que tais atividades não sejam excludentes, “‘escutar’ estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção” (GRANJA, 2006, p. 65), e nesse sentido, cabe à educação musical promover esse conhecimento na escola.

Ao eleger a escuta musical como a atividade central desse projeto de educação musical, considere necessária a integração com a área da composição, dada a especificidade dos conhecimentos envolvidos nelas, conhecimentos pedagógicos e analítico-musicais. Frente a isso, propus dialogar com o compositor Rogério Vasconcelos Barbosa (UFMG), que ficou responsável pela parte analítica das obras musicais selecionadas.

A escolha de Schafer e Berio como referenciais teóricos e musicais para o presente projeto justifica-se pelo fato de a proposta educativo-musical de Schafer (2011) estar centrada na preparação e no desenvolvimento da percepção auditiva de crianças e jovens para que consigam fruir as novas sonoridades do mundo contemporâneo, e também pelo fato de a obra de Luciano Berio (1925-2003) abranger um enorme leque de formações instrumentais, vocais e meios eletroacústicos, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma escuta musical renovada e esteticamente diferenciada, que demandará dos alunos e do professor um alargamento ou uma quebra de conceitos acerca do que entendem por “música”.



Além disso, Schafer e Berio são, incontestavelmente, considerados no meio acadêmico e no contexto da música de concerto contemporânea, mas não necessariamente compreendidos e, portanto, pouco utilizados, no contexto educativo musical. Ambos trazem propostas estéticas não familiares à maior parte dos educadores pelo fato de trabalharem com elementos musicais que ainda estão à deriva dos currículos dos cursos de licenciatura em Música, muito embora sejam artistas de nosso tempo que trabalham com a estética musical também de nosso tempo. Portanto, a música contemporânea ainda é vista pelo senso comum como algo destituído de “sentido”, ou mesmo de “beleza”, pois ainda nos escolarizamos apenas através da música do passado.

### **Construindo a proposta: primeiros passos**

Em 1964, Schafer atuou como compositor convidado em um projeto educacional envolvendo alunos de 13 a 17 anos, no Canadá. A primeira atividade proposta por ele, intitulada “primeiro contato”, consistia em dois pontos principais: a quebra de paradigmas acerca das preferências musicais dos jovens e a ampliação do conceito de música. Das atividades reflexivas e práticas empreendidas pelo compositor junto aos alunos nesse “primeiro contato”, destacaram-se a formação de ouvintes curiosos e a definição de música como “uma organização de sons com a intenção de serem ouvidos” (SCHAFER, 1964, p. 36).

Construir ouvintes curiosos, não preconceituosos, e criar disponibilidade para escutar repertórios não familiares ou desconhecidos pelos jovens também tornaram-se pontos norteadores para o presente projeto. Nesse sentido, a escolha do repertório a ser trabalhado tem sido discutida a partir de três critérios:

1. **Conteúdos musicais:** Quais conteúdos musicais podem ser desenvolvidos a partir do repertório selecionado da obra de Berio?
2. **Ampliação de repertório:** Quais repertórios ou estilos musicais podem ser aprendidos e explorados a partir das similaridades de elementos percebidos nas obras escutadas?
3. **Estratégias de escuta:** Quais estratégias de escuta musical propostas por Schafer poderiam ser úteis para a compreensão das peças musicais selecionadas?

Considerando os critérios acima, a primeira peça escolhida foi *Sequenza III per Voce Femminile* (1966). A escolha dessa peça deu-se através do artigo de Zagonel, *Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula* (1997). Nesse artigo, a autora destaca elementos didáticos inerentes à peça, os quais, segundo ela, poderiam servir como facilitadores para aplicação em sala de

aula, tais como: a percepção tímbrica facilitada (única voz), a presença de um texto que auxilia a acompanhar as ideias musicais e os aspectos relativos à concentração do ouvinte leigo (tempo curto de duração da peça, em torno de 7 minutos, o uso de sons vocais inusitados e cômicos e inúmeros elementos de surpresa).

Na primeira oficina<sup>10</sup> de análise musical realizada com o compositor Rogério Vasconcelos Barbosa sobre a *Sequenza III*, alguns aspectos trabalhados ampliaram a escuta da peça. A pesquisa de Berio iniciou-se com seu estudo sobre as qualidades expressivas da voz e as dimensões acústicas da linguagem. Através de Umberto Eco, Berio entra em contato com a obra literária de James Joyce e encontra um potencial musical que se põe a explorar. Por exemplo, no fragmento das sereias, em *Ulisses* (JOYCE, 1966, p. 290), Joyce sugere uma “fuga per canonem”, que Berio busca explorar na peça eletroacústica *Thema (Omaggio a Joyce)* (1958). Berio assimila, também, conquistas técnicas de compositores que o precedem, como o *Sprechgesang*, de Schoenberg, em que o canto tradicional é substituído por uma espécie de declamação ritmada, e a fragmentação fonética do texto vocal realizada por Varèse em *Nocturnal* (1961)<sup>11</sup>.

Além das informações acerca das influências anteriores de Berio para a criação da *Sequenza III*, Barbosa destacou a incorporação de sons cotidianos, como risadas, choro e outros gestos vocais como materiais musicais da obra. Segundo Berio (2006, p. 68), assim como na dança, uma coreografia pode ser elaborada a partir de movimentos cotidianos do corpo, um sentido musical poderia ser desenvolvido a partir daqueles gestos vocais.

Segundo Barbosa, outro elemento importante da *Sequenza III* é a estruturação de três dimensões expressivas diferentes, recombinadas incessantemente de variadas maneiras: a primeira trata dos gestos vocais, passando pelo riso, choro, murmúrio, canto etc.; a segunda consiste nas emoções associadas aos gestos, completando um leque enorme de variações, como urgente, distante e sonhador, espirituoso, muito tenso, nervosa, impassível etc.; a terceira dimensão refere-se ao texto, que

---

10 O Projeto de Iniciação Científica *Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do ensino médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio* (Pibic/Uemg/CNPq) prevê a realização de cinco oficinas de escuta musical sobre algumas peças musicais de Luciano Berio, coordenadas pelo professor e compositor Rogério Vasconcelos Barbosa (Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais). Participam dessa atividade a equipe executora do Projeto de IC e os professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (Gepemus Esmu/Uemg).

11 Para maiores detalhes, RAMAZZOTTI, Marinella. *Sequenza III: from Electronic Modulation to Extended Vocal Technique*. **Ex-tempore. A Journal of Compositional and Theoretical Research in Music**. Disponível em: <http://www.lucianoberio.org/node/2949>. Acesso em: 30 mar. 2015.

também podia ser apresentado em diferentes níveis de fragmentação, passando pelo fonema, sílaba, palavra ou frase. Essas três dimensões passavam por uma *ars combinatoria* e geravam diferentes materiais que o compositor moldava com liberdade e imaginação, incorporando teatralidade à *performance*.

Essas informações foram fundamentais para a mediação da escuta do grupo que participou da oficina. Passamos a escutar *Sequenza III* a partir de seus aspectos metafóricos e musicais, o que contribuiu para o aumento de nosso interesse e curiosidade sobre a peça, levando-nos a construir sentidos para o que nos parecia demasiado abstrato em uma primeira escuta. Fomos conduzidos a entrar no discurso musical propriamente dito, identificando os elementos, a recorrência e variação das ideias presentes na obra.

Penso que é disso que trata a proposta da escuta musical mediada. Saber escolher os caminhos mais adequados para que o primeiro contato entre o ouvinte e a obra seja bem-sucedido. Entendo como uma educação musical significativa aquela que promove o diálogo com o mundo vivido dos sujeitos, mas também amplia o olhar para um mundo até então desconhecido por estes. Nesse sentido, trazer a música contemporânea mediada por estratégias didáticas que promovam escutas criativas parece ser um desafio instigante e necessário para estabelecer pontes entre os saberes musicais dos jovens com novos conhecimentos, bem como para ampliar suas concepções e gostos musicais.

## Referências

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da Abem**, n. 21, p. 53-66, 2009.

BARBOSA, Rogério V. Sobre a composição musical: metamorfoses entre escuta e escritura. In: NASCIMENTO, Guilherme; ZILLE, José Antônio B.; CANESSO, Roger (Org.). **A música dos séculos 20 e 21**. Barbacena: EdUEMG, 2014. p. 111-120. (Série Diálogos com o som – Ensaio, v. 1).

BARROS, José Márcio P. Mediação, formação, educação: duas aproximações e algumas proposições. **Revista Observatório Itaú Cultural**: OIC, São Paulo, n. 15, p. 8-14, dez. 2013/maio 2014.

BERIO, Luciano. **Remembering the Future**. London, England: Harvard University Press, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

GARBIN, Elisabete M. **WWW.IDENTIDADES MUSICAIS JUVENIS.COM.BR – Um estudo de chats sobre música da Internet**. 2001. 270p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Editora Escrituras, 2010.

HENNION, Antoine. **La Pasi3n Musical**. Barcelona: Paid3s Iberica, 2002.

IAZZETTA, Fernando. **M3sica e media33o tecnol3gica**. S3o Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. Da escuta mediada 3 escuta criativa. **Contempor3nea** – Revista de Comunica33o e Cultura, v. 10, n. 1, p. 10-34, 2012.

JOYCE, James. **Ulisses**. Trad: Ant3nio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Civiliza33o Brasileira, 1966.

RAMAZZOTTI, Marinella. Sequenza III: from Electronic Modulation to Extended Vocal Technique. **Ex-tempore. A Journal of Compositional and Theoretical Research in Music**. XV/1, p. 81-96, Spring-Summer 2010. Dispon3vel em <http://www.lucianoberio.org/node/2949>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. S3o Paulo: Editora da Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. Sound around. **Reflex3o e A33o** (Online), v. 22, p. 11-17, 2014. (Vers3o eletr3nica). Dispon3vel em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

SILVA, Helena Lopes da. **M3sica no espa3o escolar e a constru33o da identidade de g3nero: um estudo de caso**. 2000. 197f. Disserta33o (Mestrado em M3sica) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta:** um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, v. 1, 2012. p. 41-60.

\_\_\_\_\_. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. **Reflexão e Ação** (Online), v. 22, 2014. p. 122-147. (Versão eletrônica disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>).

SILVA, Helena Lopes da; MIRANDA, Vanessa Regina E. A interdisciplinaridade como uma possibilidade de implementação da Lei 11.769/08: reflexões a partir dos projetos Pibid – Música – Uemg. In: FRANÇA, Cristiane; ALEXANDRINO, Daniela F.; SILVA, Kelly; MELO, Renato da S. (Org.). **Pibid: construindo práticas e saberes docentes.** Barbacena: EdUEMG, 2014. p. 84-99. v. 1.

SOUZA, Jusamara *et al.* **Hip hop: da rua para a escola.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

SPOSITO, Marília P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

ZAGONEL, Bernadete. Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula. **Revista da Abem**, n. 4, p. 37-51, 1997.



## Educação musical com as tecnologias da EaD

Daniel Gohn

A presença constante das tecnologias digitais no nosso cotidiano é observada sem nenhuma dificuldade, sendo praticamente impossível permanecer alheio às transformações causadas por elas. Em um passado recente, o uso de softwares como o Skype, que possibilita comunicação de texto, áudio e vídeo por meio da internet, poderia ser considerado como complexo e inacessível. Agora, na segunda década do século XXI, é comum presenciar usuários de todas as idades aproveitando a gratuidade e a facilidade desse recurso em computadores e celulares, tornando-o tão corrente quanto o e-mail ou o celular. Da mesma maneira, aplicativos de celular para gerenciar reservas em hotéis ou contas nos bancos são corriqueiros em anúncios comerciais e estão servindo como ferramentas habituais para muitos indivíduos que não se consideram “tecnológicos”, o que demonstra uma maior confiança nas mediações digitais para lidar com questões importantes da vida pessoal.

No campo da educação, as transformações também são aparentes e estruturais, sem existir a escolha de ignorá-las. A onipresença de mecanismos de busca como o Google para responder a qualquer tipo de pergunta é um dos elementos principais

desse processo, mas há outros que devem ser destacados. O fortalecimento da educação a distância (EaD), por exemplo, abre caminhos tanto para cursos em que alunos e professores se encontram em poucas ocasiões (ou em nenhuma), como para os cursos tradicionalmente presenciais, que começam a utilizar meios tecnológicos na expansão do ensino para além dos muros das instituições. Muitos autores já apontaram a tendência para que, no futuro, toda educação seja *blended* ou híbrida (TORI, 2008; MORAN, 2011; BOWMAN, 2014; JOHNSON *et al*, 2015), ou seja, os processos exclusivamente “presenciais” irão diminuir e será comum ter momentos de encontro face a face misturados com atividades realizadas a distância, com apoio nas experiências obtidas com a EaD.

No Brasil, o cruzamento da educação musical com a história da educação a distância teve um grande avanço em 2007, quando foram iniciados cursos de licenciatura em Música dentro do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), tendo ambientes virtuais como eixo central. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Estado de São Paulo, há um curso presencial desde 2004 e outro a distância, criado com a UAB em 2007. Percebemos o movimento rumo ao hibridismo em disciplinas presenciais que usam o ambiente virtual como complemento, assim como na utilização do e-mail e de redes sociais como o Facebook ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)) para organizar ensaios e distribuir materiais. Ao enviar conteúdos que serão trabalhados em ocasiões futuras, cria-se a “sala de aula invertida” (MORAN, 2014; JOHNSON *et al*, 2015), na qual os alunos podem se preparar para o que vai acontecer, estudando antecipadamente e formulando suas dúvidas. Esse procedimento é comum e especialmente útil nas práticas instrumentais, quando as partituras são distribuídas antes dos ensaios e, além disso, ocorre com o envio de textos e indicações de vídeos em serviços de compartilhamento como o YouTube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)). Professores que lecionam nos dois cursos (presencial e a distância) tiram proveito da bagagem que acumulam com as tecnologias e modificam suas aulas continuamente.

Portanto, de certa maneira, os termos “tecnologia” e “educação a distância” se confundem, pois ambos estão ligados a uma crescente autonomia na aprendizagem (GOHN, 2003). Alunos têm acesso direto ao conhecimento e podem ser direcionados pelos professores, a distância ou presencialmente. Em anos recentes, observamos o crescimento e a solidificação de cursos que são parcial ou integralmente na modalidade EaD, em diversas áreas do conhecimento, conforme demonstram os relatórios publicados anualmente pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014). Nesse contexto, as tecnologias estão deixando de ser “da EaD” para ser “da educação”, pois se tornam ubíquas,



presentes em todas as esferas de ensino e aprendizagem, mas alimentadas principalmente pelos experimentos realizados na modalidade a distância.

Embora a ampliação da educação a distância seja visível, ainda persiste uma série de preconceitos (LITTO, 2010), que aos poucos estão desaparecendo. Há resistência por parte de educadores em cerca de 10% das instituições que já mantêm cursos nessa modalidade (ABED, 2014), com a justificativa de que a presença de professores e alunos no mesmo espaço físico seria fundamental para o processo educacional, mas “é válido notar que é possível encontrar aprendizagem de alta qualidade e de baixa qualidade tanto *on-line* como em cenários tradicionais de aulas face a face” (BOWMAN, 2014, p. 17). O fato é que muitas instituições cometem infrações diversas que prejudicam a imagem da EaD (LITTO, 2012), desde um “relaxamento” nas avaliações até a venda de diplomas por faculdades “de fachada”, mas “tratar a aprendizagem a distância como uma prática de amadores, exclusivamente ‘caça-níquel’ e sem uma literatura científica que acompanhe seu desenvolvimento, é uma atitude inculta, agravada pelo preconceito” (LITTO, 2013/2014, p. 64-65). Diversos são os exemplos de excelência educacional com o uso de educação a distância, amplamente comprovados por investigações rigorosas. Portanto, a qualidade de processos educacionais independe da modalidade de ensino e, na escolha entre presencial ou virtual, não há garantias de resultados positivos. O que podemos e devemos fazer é manter um olhar científico em todos os cursos de EaD, incluindo formais, não formais e livres, para empregar suas boas práticas também em outras conjunturas de ensino.

Nesse sentido, a seguir serão destacados cursos *on-line* que são encontrados abertamente na internet, discutindo-se possibilidades que surgiram a partir deles e outras que poderão ser realizadas no futuro. Além disso, são analisadas algumas das tecnologias disponíveis e os modos como elas podem ser acopladas a situações de ensino presencial, ampliando ações que já existiam e criando novas formas de acesso ao conhecimento.

### **Ensino de música**

Segundo Fredric Litto (2010), uma das perspectivas da EaD é voltar aos tempos da Renascença, quando as pessoas viajavam até a cidade de seus mestres e lá permaneciam durante meses ou anos, absorvendo conhecimentos. No entanto, agora não há a mesma necessidade de deslocamento. Por meio da internet, temos uma estrutura global que proporciona o contato com renomados intelectuais ou pensadores, potencialmente formando grupos de estudos em estágios muito avançados. Deixa de existir a limitação geográfica para a escolha de professores,

pois quaisquer indivíduos com acesso a redes eletrônicas podem manter encontros virtuais com a regularidade desejada.

Vários exemplos demonstram tal circunstância na educação musical, abrindo conexões com instrumentistas reconhecidos por seu talento e que dificilmente estariam acessíveis sem a mediação tecnológica. É o caso de Chick Corea, pianista de jazz que despontou mundialmente nos anos 60, tocando na banda de Miles Davis, e que desde então é uma figura constante em gravações e turnês de grande prestígio (COOKE; HORN, 2002). Em seu website (<http://chickcoreamusicworkshops.com>), Corea mantém conteúdos de vídeos e organiza workshops para demonstrar suas técnicas e conceitos. Em outros endereços eletrônicos, diversos modelos de ensino *on-line* são facilmente encontrados, sempre tendo como base a comunicação em vídeo (seja síncrono, em tempo real, seja assíncrono, com vídeos pré-gravados – ver GOHN, 2013). No site Artist Works (<http://artistworks.com>), por exemplo, estão disponíveis professores como Chuck Loeb, guitarra jazz; Paul Gilbert, guitarra rock; John Patitucci, contrabaixo jazz; Nathan East, contrabaixo elétrico; e Luis Conte, percussão. Além de instrumentos como trompa e trompete, a lista inclui outros como banjo e bandolim, assim como aulas de *scratch* com o DJ Qbert, usando o toca-discos como instrumento musical. Já no website Lesson Face ([www.lessonface.com](http://www.lessonface.com)) há professores para dezenas de instrumentos, do didgeridoo à cítara, da gaita de fole ao dulcimer. Observam-se então dois tipos de acesso: a músicos de grande reconhecimento artístico e a instrumentos não tradicionais. Na maior parte das cidades brasileiras, a dificuldade para ter um professor de determinados instrumentos pode ser considerada como motivo para buscar aulas *on-line*. Ao mesmo tempo, nas grandes metrópoles, onde a oferta de professores de música é maior, as complicações de trânsito e perigos urbanos servem como estímulo ao envolvimento com a EaD.

O foco dos exemplos acima está no ensino de instrumentos musicais a distância, uma área sobre a qual a pesquisa científica ainda é rara e incipiente, principalmente quando o assunto é a comunicação síncrona. A justificativa para essa escassez de investigações está na tecnologia: a videoconferência de boa qualidade é recente e poucas pessoas têm acesso a ela (BOWMAN, 2014). É previsível que, com o passar do tempo, esse recurso fique mais comum e seja integrado à realidade de uma maioria populacional. Softwares como o Skype, mencionados anteriormente como usuais para contatos de vídeo em tempo real, não foram feitos para transmitir música. Esses sistemas são direcionados para a transmissão da voz humana, para possibilitar a compreensão de palavras

faladas, permanecendo dentro de limites de frequências de 80Hz a 8.000Hz (SHEPPARD; HOWE; SNOOK, 2008), ao passo que o espectro da audição humana é geralmente aceito como sendo de 20Hz a 20.000Hz. Além disso, a compressão do áudio é intensa e, mesmo com uma excelente conexão de internet, as nuances da performance de qualquer instrumento musical são perdidas. Por essa razão, essa não é a ferramenta ideal para o ensino musical, embora uma simples busca na internet por “aula de música via Skype” resulte em centenas de professores particulares oferecendo seus serviços. Também é importante destacar que esse tipo de programa é bastante útil em diversos momentos, principalmente como apoio para a resolução de dúvidas. Um caso que serve de exemplo é o projeto Music Theory Tutor (<http://musictheorytutor.weebly.com>), patrocinado pelo Journal of Music Theory Pedagogy (<http://jmtptp.ou.edu>) e pela Universidade de Oklahoma, nos Estados Unidos. Trata-se de uma “consultoria” *on-line* com tema específico, gratuito e aberto a todos que tiverem questões sobre teoria musical. Basta consultar a disponibilidade de cada tutor na agenda e marcar um horário, de qualquer local com acesso à internet, tendo o inglês como língua de interação.

Sem dúvidas, o surgimento de novos softwares e websites, dentre os quais se destacam Skype e YouTube, tem causado uma revolução no ensino musical, em diversos contextos, pelas novas oportunidades que criam. O uso de tais recursos para o ensino de instrumentos é recorrente tanto em cursos livres como em universidades, conforme demonstram as experiências de Kruse *et al.* (2013), assim como em comunidades musicais nas quais convergem os universos *on-line* e *off-line*, a exemplo do estudo de Waldron (2013) sobre grupos que buscam aprendizado de banjo ([www.banjohangout.org](http://www.banjohangout.org)). Casos como esses comprovam cientificamente que há aprendizagens musicais significativas nas interações via internet, e que as tecnologias disponíveis gratuitamente contribuem de forma consistente para esse resultado. Todavia, essas interações comuns são apenas a ponta do *iceberg* em relação ao que é possível ver realizado. A comunicação de vídeo, que podemos chamar de “avançada”, por ser em tempo real com áudio sem compressão, transmitindo sem atrasos na sincronia de som e imagem, irá possibilitar aulas em que cada detalhe de uma performance musical seja perceptível, o que ainda não ocorre com tecnologias como Skype, Google Hangout e outras similares. Sem uma excelente qualidade na transmissão de dados, o processo de ensino e aprendizagem musical é bastante prejudicado (GOHN, 2011).

Para chegar a uma situação adequada, três elementos principais devem existir: 1) o *software* deve privilegiar o áudio, sem compressão de dados; 2) a conexão

com a internet deve ser rápida o suficiente para que o *software* funcione; e 3) os meios de captação e reprodução do som devem ser adequados aos instrumentos musicais sendo tocados. Sem a combinação desses fatores, haverá perdas que possivelmente irão comprometer a transmissão musical. Conforme já colocado, se o *software* comprimir os dados de áudio, não adiantará que a velocidade de acesso à internet seja rápida. Se o *software* for apropriado, há requisitos mínimos para a conexão com a rede, demandando um amplo canal para a troca de informações digitais. E, considerando a grande amplitude sonora no universo de instrumentos musicais, é preciso ter microfones propícios para captar o áudio e um sistema de reprodução sonora que permaneça relativamente fiel aos sons originais. Constatamos detalhes importantes para uma boa captação ao perceber as variáveis nas especificações técnicas dos microfones. Por exemplo, os que são comumente usados para violinos possuem características bastante diferentes daqueles usados para peças graves de percussão. Da mesma maneira, os resultados de uma audição musical dependem das caixas acústicas utilizadas, sendo um teste com os alto-falantes de um *laptop* bem distinto de outro com os monitores que são usados para referência em estúdios profissionais.

Um *software* em que não há compressão de dados é o LOw LATency (LOLA), desenvolvido pelo Conservatório de Música Giuseppi Tartini, em Trieste, Itália. Pesquisas indicam que esse programa, quando utilizado como ferramenta educacional em estilos musicais que têm o “tocar junto” como aspecto integral do processo de aprendizagem (por exemplo, o jazz), apresenta resultados bem superiores ao Skype (RILEY; MACLEOD; LIBERA, 2014). As principais dificuldades para o uso do LOLA estão ligadas a pré-requisitos de componentes específicos de *hardware*, sem os quais o *software* não pode funcionar. Na medida em que ferramentas como essa ficarem mais comuns, veremos um enorme avanço nas interações síncronas via internet, com grandes implicações para a educação musical. As experiências realizadas com o LOLA pela Internet2 (<http://www.internet2.edu>), uma comunidade formada por pesquisadores, membros de empresas e governos que desenvolve redes de alta velocidade, demonstram claramente o potencial real da videoconferência, ao qual esperamos ter acesso num futuro próximo. Mesmo com o extraordinário desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, não é possível afirmar se os custos de *softwares* como esse irão baixar ao alcance do “cidadão comum” e, caso afirmativo, quando isso ocorrerá. Na realidade atual, a possibilidade começa a entrar nos domínios acadêmicos, colocando universidades em contato e criando projetos de EaD entre as instituições. Se as conexões domésticas à internet tiverem a mesma abertura, terá início a verdadeira revolução na educação musical.

## Novas tecnologias, práticas antigas

Em muitas situações, novas tecnologias são utilizadas para realizar atividades que já existiam, sem nenhuma transformação que podemos considerar como positiva. Por exemplo, observam-se professores que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle (<http://moodle.org>) apenas para distribuir textos aos alunos. Essa utilização elementar, em que a plataforma é um simples repositório de conteúdos escritos, deixa de explorar as possibilidades mais interessantes das tecnologias. O Moodle é utilizado em muitos cursos de EaD no mundo todo<sup>1</sup>, servindo para realizar vários tipos de tarefas, promover debates em fóruns, sistematizar materiais e avaliações com a combinação de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Ao contrário do que acontece nas aulas presenciais, com debates *on-line* pode-se dar continuidade às discussões por vários dias, com tempo para reflexão e pesquisa para melhores argumentações. Certamente o Moodle pode servir só como “depósito de textos”, e, conforme observou Bowman (2014, p. 142), esse tipo de uso pode ser uma etapa para que futuramente a disciplina torne-se híbrida ou aproveite mais os recursos do ambiente virtual. No entanto, é comum que o professor “congele” o aspecto virtual e tenha suas discussões apenas na sala de aula, mas ainda assim é necessária a criação de um ambiente específico para a disciplina e de um perfil para cada aluno, com a complicação do acesso mediado por nome de usuário e senha. Se a única finalidade é a distribuição de textos, o mesmo resultado seria alcançado com alternativas mais simples, como o envio de e-mails, ou com outros meios mais diretos para o compartilhamento de dados<sup>2</sup>. Assim sendo, chegamos à conclusão de que nossas escolhas tecnológicas devem ser pautadas por suas consequências reais, e não por um desejo de “aparência tecnológica”, o que pode nos levar a processos mais burocráticos e atravancados.

O bom uso das tecnologias, com transformações vantajosas, pode resultar em três quadros distintos: 1) facilitação de atividades que já ocorriam; 2) novas formas de realizar atividades que já ocorriam; e 3) realização de atividades que não eram possíveis. Para exemplificar esses casos, podemos pensar em aplicativos para aparelhos celulares, que aproveitam sua alta capacidade de processamento e têm como grande vantagem a mobilidade. Essas são tecnologias que quebram a aprendizagem fixa e estática, que deve obrigatoriamente acontecer em determinado

---

1 O Moodle é usado em instituições de 227 países (<https://moodle.net/stats>), incluindo a Universidade Aberta do Reino Unido, referência em EaD desde o seu início, em 1971, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que o utiliza em todos os cursos, incluindo os de música, desde 2007.

2 Um exemplo é o compartilhamento via Dropbox ([www.dropbox.com](http://www.dropbox.com)), Google Drive ([www.google.com/drive](http://www.google.com/drive)) ou outros serviços em que o envio de um e-mail possibilita o acesso direto e permanente a conteúdos que ficam em um servidor.

local, viabilizando tarefas em diferentes espaços e durante deslocamentos. Mas, ao mesmo tempo, são alternativas para a educação presencial, seja dentro da sala de aula ou como forma para trabalhar fora dela.

1) A facilitação de atividades ocorre, por exemplo, com os metrônimos: antes era comum o uso de um equipamento (mecânico ou eletrônico) para a marcação do tempo em batidas por minuto. Atualmente, o uso de aplicativos nos celulares possibilita carregar o metrônomo “no bolso”, estando sempre disponível, sem necessidade de energia elétrica e com saída para amplificação.

2) Certas tarefas agora são feitas de maneira diferente, com vantagens evidentes. Como exemplo, pode-se citar o treinamento auditivo na música, que no passado frequentemente demandava algum instrumento musical. Para esse treinamento, era comum que um indivíduo tocasse o instrumento (por exemplo, um piano), para que outro, com base apenas no som, identificasse intervalos, acordes ou escalas musicais. Com aplicativos de celulares, esse estudo pode ser feito sozinho, com fones de ouvido, em qualquer local, escolhendo-se sonoridades de diferentes instrumentos para a prática.

3) Novas formas de acesso à informação criam atividades que não eram possíveis sem a tecnologia. Por exemplo, os aplicativos SoundHound e Shazam fazem o reconhecimento de músicas em bancos de dados *on-line*, indicando título e compositor e dando acesso a vídeos, letras e imagens dos intérpretes. Para isso, basta alimentar o celular com a música a pesquisar, seja a partir de uma gravação ou com o cantarolar da melodia. Essa possibilidade não existia quando a identificação de músicas era realizada somente com base na memória de cada indivíduo.

Percebemos que as tecnologias digitais causam transformações em duas frentes: na facilidade de acesso e na “maleabilidade” da informação binária. Sobre a facilidade, os exemplos são aparentes e fáceis de constatar. Temos acesso a recursos de estudo, como nos exemplos do metrônomo e do treinamento auditivo, assim como a conteúdos musicais, seja baixando arquivos ou ouvindo diretamente da internet. Ouvir música gravada é uma prática comum desde o início do século XX, mas a forma de alcançá-la foi modificada pelo avanço tecnológico. No passado, músicas eram compartilhadas por meio de discos, fitas K7 e *compact discs*, até chegarmos à era do *pen drive*. Hoje, o compartilhamento ocorre em redes sociais e no YouTube, com a indicação de links e acesso instantâneo. O YouTube deixou de ser um simples “website de vídeos” para se tornar um gigantesco repositório de conteúdos, de áreas variadas, com forte impacto na educação musical. Muitos professores utilizam esse recurso como referência para acompanhar as músicas que seus alunos ouvem, levando-o para a sala de aula e indicando os vídeos de interesse

– as boas interpretações de um determinado artista, diferentes versões de uma mesma música etc., mas nem sempre os mecanismos do YouTube são explorados por completo, principalmente na organização de aulas. É possível, por exemplo, criar *playlists* com todos os vídeos relacionados a um assunto, gerenciando os comentários para estimular trocas e ampliar o repertório dos alunos.

Na outra frente de transformação, percebemos como a digitalização da música a torna “maleável”, ou seja, passível de ser modificada de várias maneiras. Esse avanço fica evidente quando comparamos os discos de vinil com os atuais arquivos sonoros: hoje é possível alterar a velocidade de uma gravação sem mudar sua altura (e vice-versa), o que não acontecia com o disco. No passado, em uma prática comum para aprender passagens difíceis de uma música, ao “tirar de ouvido”, instrumentistas reduziam manualmente a rotação do toca-discos. Dessa forma, era reduzido o andamento da música, mas também eram afetadas as frequências. Na atualidade, diversos *softwares* e aplicativos de celulares oferecem controle independente entre andamento e frequência de arquivos sonoros<sup>3</sup>, abrindo caminho para novos tipos de estudos musicais. Como exemplo prático disso, podemos citar professores que criam diferentes versões de um dueto, com as vozes isoladas e em tempos mais lentos ou acelerados, para que seus alunos o pratiquem com desafios variados.

A maleabilidade digital também tem como consequência uma ampla potencialidade de edições em arquivos sonoros. Em programas simples e gratuitos como o Audacity (<http://audacity.sourceforge.net>) podemos copiar, cortar e colar trechos de gravações. O professor pode registrar suas aulas ou levar músicas preparadas, com colagens de trechos destacados que demonstram um tema determinado. Performances gravadas podem ser compartilhadas com os alunos, comparando-as com interpretações de artistas para direcionar pontos de interesse. Podemos usar efeitos digitais como reverberação, distorção e eco, para uma espécie de “engenharia reversa”, na qual se aprende como as músicas industrializadas são produzidas, desenvolvendo assim a percepção do som modificado em relação ao original. Ao constatar que a maior parte das músicas que chega a nossos ouvidos é gravada, e não tocada “ao vivo”, percebemos a importância dessa distinção, independentemente do gênero musical em questão. Obviamente, certos casos envolvem uma maior carga tecnológica, com produção multipistas e várias edições digitais. Em outros,

---

<sup>3</sup> Entre os *softwares* mais antigos que realizam especificamente tal tarefa estão o Best Practice, desenvolvido por Robert Moerland, e o Amazing Slow Downer, criado por Rolf Nilson. Atualmente, aplicativos como o Jammit ([www.jammit.com](http://www.jammit.com)) também possibilitam isolar o controle de volume para cada instrumento de determinadas gravações, assim como criar *loops* e acompanhar partituras das músicas.

há algo semelhante a uma “fotografia sonora”, retratando o que foi tocado de forma mais aproximada, mas sempre existe uma interferência da gravação. As escolhas para o posicionamento dos microfones e suas características, por exemplo, modificam bastante o resultado final, transformando as ondas sonoras em um produto. Estudar o processo que leva a esse produto é um dos desafios da educação musical contemporânea, para que se desenvolvam a percepção e a compreensão sobre a música gravada nos dias atuais.

### **Acompanhando as mudanças**

As tecnologias têm modificado continuamente os meios de produção musical, assim como de ensino e aprendizagem da música. Acompanhar tais mudanças implica, primeiramente, assimilar os novos processos de produção, ainda que seja de forma incipiente. Ou seja, não é necessário dominar por completo os procedimentos para utilização de *softwares* de produção musical, mas é fundamental entender do que esses programas são capazes e como os efeitos digitais alteram as gravações. Entre os muitos elementos do universo tecnológico atual, é importante saber que existem instrumentos virtuais e reconhecer sonoridades características das tecnologias. Por exemplo, identificar o uso de programas que “afinam” a voz humana, por meio da intervenção digital<sup>4</sup>, que pode resultar em timbres metálicos e robóticos. Fugir de tais realidades seria o equivalente a não reconhecer a música produzida a partir do século XX como válida, “fechando os ouvidos” para a produção do nosso tempo e causando um distanciamento das gerações mais jovens.

Da mesma maneira, perceber os novos sistemas de ensino e aprendizagem da música demanda um acompanhamento do desenvolvimento tecnológico, o que nos faz retornar ao ensino mediado por ferramentas digitais e à educação a distância. Diversos autores (BOWMAN, 2014; LITTO, 2013/2014) nos alertam que nem todos os alunos têm o perfil para EaD, pois muitos não se adaptam aos modelos existentes e não possuem a autodisciplina para manter os estudos. Porém, conforme o que foi apresentado neste texto, não é preciso que exista distância entre professores e alunos para que sejam aproveitados os benefícios dessa modalidade de ensino. O que atingimos no envolvimento com a EaD é uma consciência da amplitude de ferramentas tecnológicas disponíveis, pois a aprendizagem é dependente da mediação desses recursos. Entramos em contato com *softwares* e aplicativos, assim como aprendemos a modificar nossos conteúdos para atender às necessidades de cada situação.

---

4 Os *softwares* Auto-Tune e Melodyne podem ser citados como exemplos.



É imprescindível notar que o conhecimento de *softwares* e equipamentos de áudio não necessariamente corresponde a um bom conhecimento da EaD, pois, “claramente, saber como usar a tecnologia não é a mesma coisa que saber como ensinar com tecnologia” (BOWMAN, 2014, p. 63). Encarregar um profissional de estúdio de gravação da tarefa de formar futuros professores de música não garante que o aprendizado será aplicável na atuação docente, pois aos aspectos técnicos devem ser somados os pedagógicos. É preciso que a tecnologia seja sempre um meio e não um fim, e somente com uma visão educacional esse objetivo é alcançado. Portanto, além de dominar as tecnologias de forma autossuficiente, é necessário saber ensinar, buscando equilíbrio entre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, em uma interseção de saberes que a literatura tem referenciado como TPACK<sup>5</sup> (MISHRA; KOEHLER, 2009).

Uma tendência para o futuro é que alunos utilizem, no ambiente educacional, os seus próprios equipamentos eletrônicos (JOHNSON *et al*, 2015). Já é comum a imagem de jovens com celulares e cada vez mais os veremos com *tablets e laptops*. O que fazer diante de tal quadro? Quais são as alternativas para que esses recursos sejam incorporados na educação, ao invés de se tornarem meras distrações? As respostas mais imediatas demandam um interesse do professor por tecnologias e uma abertura para aprender procedimentos dos *softwares e hardwares* mais comuns. Esses interesses são os mesmos que a EaD requer, para lidar com a produção de conteúdos e os desafios na oferta de disciplinas. Ademais, deve haver uma abertura para novos modelos de ensino, como os sistemas híbridos e a sala de aula invertida, colocando partes do aprendizado sob mediação tecnológica e aproveitando o envolvimento das gerações mais jovens com as ferramentas digitais.

Esperamos que a inserção desses recursos seja feita de forma a criar novas oportunidades educacionais, com objetividade e avanços reais. Sem dúvida, lidar com tecnologias serve como preparo para a vida na sociedade atual, mas somente se houver processos com conteúdo significativo e reflexão constante, caso contrário estaremos mergulhados em comportamentos automatizados, vazios e desprovidos de aprendizagens expressivas. Enquanto acompanhamos o desenrolar da teia tecnológica com *softwares* e aplicativos específicos para música, aguardamos a chegada da comunicação síncrona de vídeo com as melhores condições existentes, transformando especialmente o ensino de instrumentos musicais. Diante disso, além de todo o espectro tecnológico já disponível, teremos

---

5 Os autores originalmente usaram TPCK, depois TPACK, como acrônimo de Technological Pedagogical Content Knowledge, ou conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo.

um grande salto qualitativo para a música na EaD, contribuindo para a circulação de conhecimentos e para o avanço da educação musical em nosso país.

### Referências

ABED. **CENSO EAD.BR**: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Curitiba: IbpeX, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BOWMAN, Judith. **Online Learning in Music**. Foundations, Frameworks, and Practices. New York: Oxford University Press, 2014.

COOKE, Mervyn; HORN, David. **The Cambridge Companion to Jazz**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte – v. 2. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, p. 367-373, 2012.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

GOHN, Daniel M. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 25-34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Autoaprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.

JOHNSON, Larry; ADAMS BECKER, Samantha; ESTRADA, Victoria; FREEMAN, Alex. **NMC Horizon Report**: 2015 Higher Education Edition. Austin: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2015.

KRUSE, Nathan B.; HARLOS, Steven C.; CALLAHAN, Russell M.; HERRING, Michelle L. Skype Music Lessons in the Academy: Intersections of Music Education, Applied Music and Technology. In: **Journal of Music, Technology &**

**Education**, v. 6, n. 1, p. 43-60, 2013.

LITTO, Fredric M. As interfaces da EaD na educação brasileira. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 57-66, 2013-2014.

\_\_\_\_\_. Infrações que prejudicam a imagem da EAD. In: LITTO, Frederic M.;

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. What is Technological Pedagogical Content Knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009.

MORAN, José Manuel. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, São Paulo, n. 7, p. 33-37, 2014.

\_\_\_\_\_. **Novos modelos de sala de aula**. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos\\_aula.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf)>. Acessado em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 45-86.

RILEY, Holly; MACLEOD, Rebecca; LIBERA, Matthew. Low Latency Audio Video Potentials for Collaborative Music Making Through Distance Learning. In: **Update: Applications of Research in Music Education**. Publicado on-line em 17/11/2014. DOI: 10.1177/8755123314554403.

SHEPPARD, Brian K.; HOWE, Gregory; SNOOK, Tom. Internet2 and Musical Applications. **Proceedings of the National Association of Schools of Music 84th Annual Meeting**, Seattle, 2008. Disponível em <<http://briankshepard.com/pdf/2008Proceedings.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. p. 121-128.

WALDRON, Janice. YouTube, Fanvids, Forums, Vlogs and Blogs: Informal Music Learning in a Convergent On- and Offline Music Community. In: **International Journal of Music Education**, v. 31, n. 1, p. 91-105, 2013.



## Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida?

Teresa Mateiro

**P**ara compreender o processo de formação e profissionalização do professor de música, duas definições filosóficas fundamentais dadas à música podem ser destacadas. A primeira, de acordo com Abbagnano (1998, p. 689), considera a música “como revelação de uma realidade privilegiada e divina ao homem”, podendo ser concebida como ciência ou arte, enquanto a “segunda considera-a como uma técnica ou um conjunto de técnicas expressivas que concernem à sintaxe dos sons”. A partir dessas definições, pode-se entender a história da educação musical e refletir, por exemplo, sobre o predomínio de uma ou outra concepção e quais as consequências das correntes estéticas no sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, desde o ensino básico até o superior.

Já em 1854, Hanslinck (1992, p. 15) dizia:

A música – como nos ensinam – não pode entreter o intelecto através de conceitos, como a poesia, e nem mesmo o olho, através de formas visíveis, como as artes plásticas; sua tarefa, portanto, deve ser a de atuar sobre os sentimentos do homem.

O predomínio da estética musical é considerar o belo apenas em relação às sensações despertadas por ele, sem indagar que belo é esse. E, nessa linha de pensamento, Hanslinck (1992, p. 13) diz que “tais estéticas, quando aplicadas à mais etérea de todas as artes, adquirem desde logo um certo caráter sentimental, tão prazeroso para as belas almas, mas que oferece pouquíssima elucidação aos que estão desejosos de aprender”. Aproximadamente cem anos depois, o papel da música parece não ter mudado, como se pode observar por meio das palavras de Souza (1991, p. 17), em seu artigo sobre a prática da educação musical no Brasil durante a década de 1930: “A música nas escolas é vista, na maioria das vezes, como uma área da educação estética ou artística, onde tem a função principal de ‘embelezamento’ e ‘elevação’ do ser humano”.

Durante a Idade Média, a música foi incluída entre as sete artes liberais (*Trivium* – gramática, retórica e lógica; *Quadrivium* – geometria, aritmética, astronomia e música) como uma ciência especulativa. A descoberta de que os números eram essenciais ao ritmo e à harmonia, conduzindo à perfeição suprema, transformou a música em um dos pilares da educação medieval (ABBAGNANO, 1998). Aqui houve a primeira tentativa de entender a música como identidade, reconhecendo a multiplicidade de técnicas. Observa-se que a música foi incluída no conjunto das matérias matemáticas, pressupondo-se, portanto, que a teoria dos números era mais importante que a habilidade para cantar ou tocar algum instrumento, ou seja, a razão sobrepõe-se ao sentimento.

O mesmo acontece mais tarde, durante o século XVIII, quando se estabelecem as universidades no mundo ocidental e se criam espaços para os debates filosóficos e científicos. Conflitos epistemológicos surgem com as ideias de Locke, Berkeley e Hume de um lado, enquanto empiristas, e Kant de outro, com o princípio da ordem e da medida. Consequentemente, surge a separação das ciências: as exatas, com sua origem no *quadrivium*, e as humanas, com sua origem no *trivium*. Somente as primeiras permanecem nas universidades por adquirirem o *status* de ciência, enquanto as demais se espalham por outras instituições. As artes vão para os conservatórios e academias.

A criação de conservatórios tem sua origem no conservatório italiano dos séculos XVI e XVIII. Como afirma Tafuri (2000, p. 115), “o conservatório, instituição muito antiga nascida na Itália no século XIV como instituição assistencial, tinha como objetivo o de ‘conservar’ e preservar da miséria os órfãos e abandonados ensinando-lhes algumas artes, estando a música incluída”. A música, nesse contexto, é concebida como uma atividade de controle social. Entretanto, foi no

início do século XVIII – quando as áreas do conhecimento foram separadas e colocadas dentro e fora da universidade – que essas intuições se dedicavam a formar cantores e instrumentistas, como uma produção burguesa. É nessa época que a música se fortalece por ela mesma, sem ser relacionada ao seu contexto ou à sua utilidade sacra ou profana, como até então.

O mais célebre conservatório surge em Paris em 1795 e, durante o século XIX, esse modelo de instituição se espalha por toda a Europa e Estados Unidos. No Brasil, o Conservatório de Música do Rio de Janeiro é fundado em 1847 (KIEFER, 1976), e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906 (GILIOLI, 2003). Os conservatórios de música, normalmente localizados no centro cultural e político dos países, caracterizavam-se por serem escolas de carácter técnico, com o objetivo de formar profissionais a serviço da elite, os consumidores de arte, conforme ressalta Penna (1995), ou seja, os conservatórios eram centros de excelência que tinham como finalidade a profissionalização artística.

Mesmo com mudanças e reformas sucessivas, muitos conservatórios ainda mantêm metas muito similares. A estrutura e a metodologia dos cursos oferecidos seguem o mesmo modelo de aulas isoladas e que pouco consideram a importância da atividade de composição, por exemplo, ou ainda o conhecimento pedagógico necessário à docência. Tafuri (2000, p. 116) diz que “as diferentes especialidades têm uma duração muito diversificada, que não depende somente das dificuldades técnicas refletidas no repertório próprio de cada instrumento, mas também da consideração social que têm e das possíveis demandas profissionais”. Apesar de essa citação referir-se aos conservatórios italianos, em nada difere das demais instituições espalhadas pelo mundo, como se pode observar nos relatos de profissionais da área publicados no livro *Educação musical em países de línguas neolatinas*, organizado por Hentschke (2000).

A tradição conservatorial com ênfase na técnica instrumental valorizava a individualidade do intérprete, ou seja, o produto, a execução. A aula era centrada no professor, pois era ele quem determinava o repertório e que mostrava ao aluno o que fazer, como e de que maneira. O aluno, por sua vez, aceitava e conformava-se com as regras a ele ditadas. O conteúdo era, portanto, desenvolvido a partir de conceitos determinados pelo professor ou pelo autor do livro adotado. Esses procedimentos resultavam em um ensino estático, repetitivo e enfadonho, assim como em uma aprendizagem mecânica, imitativa e dependente.

## **Ensinar música: ocupação individual**

Para quê professores de música em uma sociedade? Ao longo da história, percebe-se que os músicos, por diversas razões, dedicaram parte do seu tempo ao ensino, como orientadores, instrutores, professores ou, até mesmo, educadores. Para ilustrar, exemplos da vida de alguns músicos da história ocidental podem ser citados. Bach (1685-1750), conhecido como notável organista e cravista, escreveu numerosas peças para órgão, compôs música orquestral, de câmara e para teclado. Sua genialidade como compositor veio a ser reconhecida no século XIX. Foi um músico por excelência que, além de suas funções como instrumentista e compositor, teve seus discípulos, como se pode observar no minucioso trabalho de Geiringer (1989) ao escrever sobre a vida e obra de Bach.

Alunos talentosos proporcionavam um enriquecimento adicional. Entre eles estavam dois excelentes organistas, Johann Martin Schubart e Johann Caspar Vogler, e também Johann Tobias Krebs, um Kantor que, durante sete anos, caminhou regularmente da aldeia de Butteltstädt até Weimar para receber instrução de Walter e Bach. [...] Mas havia um irmão mais velho, o príncipe Ernst August, que também estava interessado em música e estudou teclado com Bach. (GEIRINGER, 1989, p. 52-53)

Bartók (1881-1945) é outro exemplo. Apesar de ter emigrado para os Estados Unidos, continuou sendo o mais húngaro de todos os músicos húngaros. Pianista, etnomusicólogo e compositor, deu aulas de piano na Academia de Budapeste durante vinte e sete anos. De Bach a Bartók, são praticamente duzentos anos em que outros tantos músicos (Beethoven, Liszt, Wagner ou Schönberg, por exemplo) também exerceram o papel de professor em algum momento de suas vidas. Entre os músicos, incluem-se os compositores que, na opinião de Oliveira (1994), p. 20), geralmente, por questão de sobrevivência, veem-se obrigados a dar aulas:

acredita-se que “sua criatividade inata” o predisponha, sem qualquer preparo pedagógico, a exercer estas funções. A civilização ocidental valoriza, às vezes, excessivamente a obra de arte, o fruto da criação dos “gênios”, contanto que este “gênio” não esteja por perto para reivindicar seus direitos. (OLIVEIRA, 1994, p. 20)

Constata-se, antes de tudo, de acordo com esse autor, que ser músico significa ser capaz de tocar um instrumento musical e, de preferência, um instrumento nobre. Músicos passam seus conhecimentos teóricos, práticos e técnicos a seus discípulos, os futuros instrumentistas preparados para atuar em salas de concertos.

Entretanto, foi a partir da década de 1910, no Brasil, que se observou uma



mudança histórica no ensino musical, segundo Gilioli (2003, p. 137):

[...] de saber técnico-profissional, a arte dos sons encaminhou-se conscientemente para uma tendência de pedagogização e escolarização, coroada com a criação oficial do título de *professor de canto orfeônico* e da cadeira de *canto orfeônico* em 1930.

Esse processo ocorre no Brasil por meio da implementação da pedagogia do canto orfeônico e, de outras formas e em diferentes momentos, em todas as Américas. Lawler (1945 *apud* GILIOLI, 2003), comparando o ensino de música nos Estados Unidos e nos países hispânicos, afirma que a mudança ocorre praticamente depois da 2ª Guerra Mundial:

[...] os professores de música das escolas públicas se convenceram de que ser diplomados em conservatórios não significava necessariamente que fossem bons professores e que, além da preparação musical, necessitavam conhecer a técnica de ensino. Compreenderam que o sistema de ensino individual que se usa nos conservatórios difere grandemente do usado nas escolas públicas [...]. Deram-se conta de que as técnicas próprias de profissionais diferem radicalmente das que requerem os não-profissionais. (LAWLER<sup>1</sup>, 1945 *apud* GILIOLI, 2003, p. 138)

É importante relacionar essas mudanças com o conjunto de ideias que surgiam na Europa no início século XX acerca do ensino de música que, concebido como linguagem e forma de conhecimento, torna-se acessível a todos os indivíduos e não apenas àqueles que tinham a oportunidade de estudar em conservatórios ou com um professor particular de instrumento. Essa premissa filosófica é encontrada inicialmente nos trabalhos de Dalcroze (Suíça, 1865-1950), Kodály (Hungria, 1882-1967) e Orff (Alemanha, 1895-1982) e, posteriormente, na proposta de Paynter (Inglaterra, 1931-2010), entre outros<sup>2</sup> que, como pedagogos musicais, se dedicaram ao ensino desenvolvendo métodos e pedagogias de educação musical.

### **Ensinar música: profissão aprendida**

Para quê formar professores de música? A formação de professores de música no Brasil acompanhou três momentos de inovação e ruptura estética: o modernismo, na década de 1920, a criatividade, na década de 1960, e a era pós-moderna, na década de 1990. O modo de ver, ouvir e fazer arte são distintos em cada um desses períodos e, conseqüentemente, tem repercussões na formação docente

---

1 LAWLER, Vannet. **Educación Musical en 14 Republicas Americanas**. Trad. do inglês para o espanhol: Santiago Ortiz. Washington, D. C.: Oficina de Música de la Unión Panamericana, 1945. (Tradução nossa).

2 Ver MATEIRO e ILARI, 2011.

e nos procedimentos de ensino das artes. Fica evidente que “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1996, p. 75).

Na década de 1920, surge o professor de canto orfeônico durante o governo do então Presidente Getúlio Vargas que, por meio Decreto n. 19.891, de 11 de abril de 1931, torna o canto orfeônico obrigatório nas escolas primárias e secundárias – hoje denominadas de escolas de educação básica – e, conseqüentemente, há a necessidade de ampliar o quadro docente. A formação profissional acontece nas Escolas Normais, onde a única prática musical era o canto coletivo. De acordo com Fucks (1991), a forma tradicional de se ensinar música – herança do conservatório – estava presente tanto na escolha do repertório e no ensino da teoria musical quanto na concepção do aluno talentoso e afinado. Entretanto, novas metodologias de ensino para crianças, jovens e adultos foram surgindo com os trabalhos de Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone, Gazzi de Sá, Koellreutter, Esther Scliar, entre outros.<sup>3</sup>

A partir da década de 1960, depois do Movimento Música Viva, que teve a formação, criação e divulgação como três frentes de ação (KATER, 2001), a educação musical brasileira viveu tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Com a introdução da Educação Artística<sup>4</sup> nos currículos escolares de primeiro e segundo graus, em 1971 – hoje denominados de ensino fundamental e ensino médio –, o professor de música passa a ser formado em cursos de Educação Artística oferecidos por instituições de ensino superior, de duração entre três (licenciatura curta) e cinco anos (licenciatura plena). Esse modelo de formação que se efetua a partir do conhecimento geral das áreas artísticas (música, teatro, desenho, artes visuais, dança, cinema) segue a concepção de integração das artes na educação de crianças e jovens (MATEIRO, 2010), com o predomínio do enfoque mecânico-tecnista.

No final do século XX, vê-se um movimento de ruptura com a era moderna e, assim, a estética, a ciência e o conhecimento devem se adequar a essa mudança. O perfil do novo profissional está fundamentado no desenvolvimento de competências, caracterizadas como um conjunto de habilidades individuais, privilegiando a prática e a experiência como elementos centrais de uma formação de qualidade

---

3 Ver MATEIRO e ILARI (no prelo).

4 Ver PENNA (2008).

(LDB 9.394/96). O professor de música é formado em cursos de licenciatura em Música oferecidos por instituições de ensino superior. A análise de diversos projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura em Música demonstrou que, de maneira geral, o conhecimento técnico de música desfruta de uma posição privilegiada (MATEIRO, 2009, p. 64). Dessa forma, “o alto *status* do conhecimento científico no currículo é evidente, fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor”, mantendo características conservatoriais. Entretanto, a ressignificação do estágio curricular supervisionado presente nos documentos oficiais e já incorporada nos programas curriculares das licenciaturas é um caminho que pode gerar um perfil docente diferenciado daquele em que

os estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1996, p. 73)

Diante do exposto, entendem-se os possíveis conflitos que surgem durante a elaboração de projetos políticos pedagógicos para os cursos de formação de professores de música, ou seja, as licenciaturas em Música. Primeiro, porque é difícil romper com a tradição conservatorial, propondo novos modelos de formação e outros pressupostos filosóficos que ultrapassem as ideias da educação estética sentimental e da educação técnica e racional. Depois, pela corrente de desvalorização profissional do professor e pela demanda social que aponta para ações diversificadas possíveis de serem realizadas pelo professor de Música, para além da sala de aula escolar.

### **Ser músico e ser professor**

Historicamente, ser músico e ser professor tem sido uma questão que perpassa o *status* social e acadêmico, a relação com o conhecimento, a dualidade da identidade profissional e as experiências pessoais, escolares e profissionais. Stephens (2013), ao refletir sobre como conhecimentos e habilidades estão relacionados às diferentes identidades e papéis profissionais, diz:

é interessante que, em todo o mundo, o status está regrado mais no conhecimento da matéria do que na aplicação desse conhecimento, e sobre os níveis de ensino – universidade é mais importante do que o ensino médio, e o ensino médio mais importante do que o fundamental. (STEPHENS, 2013, p. 90)

Normalmente, os professores que se percebem “bons” músicos fazem a separação de ser “bons” professores, sendo o inverso também verdadeiro (HARRISON,

2008). A pesquisa de Moreira (2014) ilustra a primeira afirmação: ao entrevistar um professor de violão, que dá aulas de instrumento há mais de vinte anos em uma escola livre de música, percebeu que foram poucas as vezes em que o professor, durante as conversas informais e as entrevistas, se referiu a ele mesmo como “professor”. Ao contrário, ele se autodenominava “músico de sala de aula”. Essa identidade profissional é compreendida pelo maior destaque dado pelo entrevistado à sua formação musical (aulas particulares de violão) em relação à sua formação pedagógica (graduação em Pedagogia).

Estudo realizado com um grupo de estudantes de uma universidade pública (MATEIRO, 2007) revelou que eles escolheram a licenciatura como um meio para alcançar outros objetivos, estando o primeiro deles relacionado ao estudo do instrumento. O ser professor estava entre as opções, porém o fato de ser uma profissão relacionada à música foi o argumento mais utilizado. É evidente que a grande maioria dos estudantes em formação docente deseja ser músico, porém boa parte deles já atua como professor de música, seja de instrumento, teoria da música, canto, regente de coro etc. Essa tensão identitária é observada em alguns licenciandos, tornando-se mais acentuada no momento de enfrentar os semestres do estágio curricular supervisionado que ocorre na educação básica, ou seja, normalmente na escola da rede pública de ensino.

O dilema entre ser músico ou ser professor é constatado desde a escolha pela profissão, fato este apontado por vários autores. O debate sobre a identidade profissional do professor de instrumento, ou seja, o músico que ensina, pode ser encontrado nos trabalhos de Bozzetto (1999), Louro (2004), Vieira (2009) e Mills (2004). Por sua vez, a identidade profissional do educador musical, isto é, do professor que faz música, toca e/ou canta, é discutida mais especificamente por Stephens (1995), Swanwick (1988; 1999), Mark (1998), Bouij (2010), Bernard (2010), Froehlich (2007) e Ballantyne, Kerchner e Aróstegui (2012). Além da discussão acerca da dualidade da identidade profissional, encontra-se a relação com o conhecimento, tema que tem despertado interesse de pesquisadores da área de educação musical nos últimos anos.

### **Conhecimento profissional**

As pesquisas sobre os conhecimentos de que o professor necessita para ensinar têm sido desenvolvidas a partir de diversas perspectivas. Algumas referências<sup>6</sup> clássicas da década de 1990 são os estudos de Elbaz (1991) sobre o conhecimento

---

6 Para uma visão mais ampla, ver PEMBROOK e CRAIG (2002).

prático, as pesquisas de Clandinin e Connelly (1995) sobre o conhecimento prático pessoal e os estudos de Eraut (1994) sobre o conhecimento profissional, competência e experiência através da educação profissional. A proposta de Shulman (1986; 1987) sobre o conhecimento do ensino e as teorias do conhecimento profissional como as de Schön (1983) têm sido a base da maioria dos trabalhos que surgiram posteriormente.

Em educação musical, pesquisas sobre o conhecimento profissional de professores de música no ensino fundamental e professores de instrumento (BALLANTYNE; PACKER, 2004; BALLANTYNE, 2006; JORQUERA JARAMILLO, 2008; PERKINS; TRIANTAFYLLAKI, 2013; MOREIRA, 2014), assim como com estudantes em formação docente (CAMPBELL; BURDELL, 1996; MATEIRO, 2009; MATEIRO; RUSSELL; WESTVALL, 2009; BURTON, 2013; FINK-JENSEN, 2013; LEHMANN-WERMSEER, 2013; MATEIRO; WESTVALL, 2013) têm sido levadas a cabo. Esses estudos analisam o conhecimento necessário ao ensino de música nas escolas, relacionando-o, por vezes, ao programa superior de formação docente. Para ilustrar, descrevo a seguir três desses trabalhos.

Ballantyne e Parcker (2004) analisaram as respostas de setenta e seis professores de Música formados nos últimos quatro anos. O questionário aplicado perguntava sobre os conhecimentos e habilidades necessárias ao ensino de Música nas escolas e solicitava uma avaliação do curso superior que realizaram. Os professores responderam que não se sentem “totalmente satisfeitos” com a formação recebida para dar aulas de Música no ensino médio. Em suas práticas pedagógicas, sentem necessidade de desenvolver aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo e ao conhecimento profissional não pedagógico. Ballantyne (2006) entrevistou quinze professores, dentre aqueles que haviam respondido ao questionário na pesquisa anterior (BALLANTYNE e PACKER, 2004). Os resultados revelaram que o conhecimento musical e o conhecimento pedagógico do conteúdo são áreas que estão diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas pelos professores em suas aulas de Música e que nem sempre foram desenvolvidas de forma satisfatória durante o curso de formação docente.

Nessas duas pesquisas, o conhecimento musical abrange habilidades de execução instrumental e de percepção auditiva, conhecimentos de história da música e composição e habilidades de regência. O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se a técnicas de ensino que propiciem a participação ativa dos alunos em atividades musicais, à capacidade de explicar e demonstrar conceitos musicais, de avaliar as habilidades musicais dos alunos nos diversos aspectos da música e

de implementar o currículo de forma efetiva. E o conhecimento profissional não pedagógico trata de competências como a organização de atividades musicais extracurriculares, questões legais, orçamentos na área de música, coordenação de pessoal, comunicação com a comunidade, colegas e pais de alunos (BALLANTYNE e PARCKER, 2004; BALLANTYNE, 2006).

Paralelamente, resultados semelhantes com licenciandos em Música foram encontrados em estudo realizado no Brasil (MATEIRO, 2003a). O objetivo do estudo foi examinar o ponto de vista de três estudantes sobre as condições doutrinárias, curriculares, organizacionais e pessoais sobre a prática de ensino. Quanto ao conhecimento profissional, os estudantes mostraram ter dificuldades em transformar conhecimentos musicais em conhecimentos pedagógicos, resultando na dissociação entre teoria e prática. Adaptar os conhecimentos à realidade da sala de aula e transformar a informação em saber, por meio da comunicação e da ação interativa, foram questões constantes durante o período de estágio. Essa combinação de conhecimentos que se adquirem a partir da ação e da reflexão sobre a ação foi o ponto frágil encontrado na formação dos licenciandos em Música. Os estudantes também reconheceram que, para dar aulas em todos os níveis do ensino fundamental e médio, não basta dominar os conteúdos musicais, sendo fundamental e necessário ter conhecimentos e habilidades pedagógicas adequadas.

O “saber-fazer” (TARDIF, 2008), no sentido de saber-tocar/cantar, é um conhecimento que professores de música e estudantes em formação docente dominam. Entretanto, o saber-ensinar, que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), aquele que se caracteriza por ser o conhecimento típico do professor, precisa ser aprendido na prática, no dia a dia da sala de aula, ou seja, é um conhecimento que se aprende na ação e, portanto, é individual e socialmente construído, como apontam, por exemplo, os trabalhos de Mateiro, Russell e Westvall (2009), Perkins e Triantafyllaki (2013).

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo, busquei apresentar ideias e argumentos que evidenciassem que o processo de ensinar música na perspectiva da profissionalização docente é uma profissão aprendida – como destacado por Shulman (1987) – deixando, portanto, de ser uma ocupação individual. Historicamente, é possível compreender por que existem professores de música numa sociedade e para quê são formados. A formação docente em Música no Brasil esteve praticamente sempre aliada à legislação educacional: primeiro, para sustentar o projeto do canto orfeônico; depois, a proposta da Educação Artística fundamentada na criatividade; e, por

fim, para recuperar a formação específica a cada uma das linguagens artísticas, diluída pela prática polivalente dos últimos trinta anos. Dessa forma, o perfil do professor foi se modificando para atender às demandas da sociedade.

Entretanto, certos pressupostos filosóficos acerca da música, como dom, técnica, arte ou ciência são visões arraigadas que vão sendo incutidas e transmitidas de geração a geração e que podem ser identificadas no decorrer deste texto. A dificuldade reside em tomar consciência dessas crenças para depois decidir se serão incorporadas ou não às práticas do ensino de música e aos programas de formação docente. Para ilustrar, menciono uma pesquisa realizada com licenciandos em Música acerca dos fatores que os influenciaram e motivaram a estudar Música e a escolher a profissão docente (MATEIRO, 2007). Onze sujeitos, dos vinte e oito que responderam ao questionário, assinalaram ambas as opções: “por gostar muito de música” e “vocação”. Nenhum significado foi atribuído ao termo *vocação*, nem por parte da equipe de pesquisa, que elaborou as perguntas, nem pelos estudantes que assinalaram a alternativa. Contudo, ficou claro naquele momento que poderia haver um pensamento implícito para explicar essa relação: considerar a música como um resultado do talento e da inspiração divina.

A metáfora da prática de ensino tecnicista ou do professor como um técnico prevaleceu durante o século XX tanto nos processos de aprendizagem musical como nos processos formativos dos futuros profissionais, sejam eles músicos, sejam professores. Contudo, a análise das práticas pedagógicas, a construção do saber docente no cotidiano da escola e os processos alternativos de formação têm se revelado como uma demanda importante no campo da investigação educacional, uma vez que podem gerar novos conhecimentos, teorias e modelos.

Os estudos acerca tanto da formação de professores como da organização de currículos têm utilizado o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma ferramenta de pesquisa, criando possibilidades para compreender o conhecimento do professor sobre a forma de pensar o ensino. O professor é visto, portanto, como alguém que elabora conhecimentos, e não apenas aquele que transmite conteúdos aprendidos *a priori*. A construção desse conhecimento não pode estar restrita às aulas de disciplinas curriculares como Metodologia de Ensino, Didática da Música ou outras disciplinas afins, pois trata-se de um conhecimento criado na ação, ou seja, em situações de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário pensar como os licenciandos podem ser mais bem preparados para adaptar o seu conhecimento (saber-fazer) em diferentes contextos de trabalho durante sua vida profissional.

Da mesma forma, torna-se imprescindível, nos cursos de licenciatura, a valorização das disciplinas relacionadas aos estágios curriculares que privilegiam a formação de novas competências, estimulando o estudante a ser um professor autônomo, criativo e reflexivo sobre sua própria prática. É importante, no desenvolvimento da formação profissional tanto do estudante em formação quanto do professor em exercício, que eles possam investigar a própria atividade e serem autores de novos conhecimentos que integrem conteúdos, atividades e contextos. Nessa direção, é relevante refletir acerca de pressupostos filosóficos que fundamentem uma proposta que justifique o ensinar música como uma profissão que se aprende.

### Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BALLANTYNE, J. Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. **Research Studies in Music Education**, n. 26, p. 37-50, 2006.

BALLANTYNE, J.; PACKER, J. Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-Career Music Teachers. **Music Education Research**, v. 6 , n. 3, p. 299-312, 2004.

BALLANTYNE, J.; KERCHNER, J.; ARÓSTEGUI, J.L. Developing Music Teacher Identities: An International Multi-Site Study. **International Journal of Music Education**, v. 30, n. 3, 2012.

BERNARD, R. Making Music, Making Selves: a Call for Reframing Music Teacher Education. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 4, n. 3, p. 2-36, 2010. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BOUIJ, Ch. Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 3, n. 3, p. 2-14, 2010. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BOZZETTO, A. **O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional**. 1999. 148f.



Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Coleção das Leis do Brasil, Rio de Janeiro, GB, Poder Executivo, 31 dez. 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BURTON, Suzanne. Constructing Professional Paths in a School-Embedded Methods Course. In: GEORGII-HEMMING, E.; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Aldershot: Ashgate, 2013, p. 111-125.

CAMPBELL, M. R.; BURDELL, P. A. Conceptions of Knowledge and Teaching Practice among Music Education Students and Elementary Education Students. **McGill Journal of Education**, v. 31, p. 231-245, 1996.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

ELBAZ, F. Research on Teacher's Knowledge: the Evolution of a Discourse. **Journal of Curriculum Studies**, v. 23, n. 1, p. 1-19, 1991.

ERAUT, M. **Developing Professional Knowledge and Competence**. London: The Falmer Press, 1994.

FINK-JENSEN, Kirsten. Astonishing Practices: a Teaching Strategy in Music Teacher Education. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Hampshire, England: Ashgate, 2013. p. 139-155.

FROEHLICH, H. C. **Sociology for Music Teachers: Perspectives for Practice**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007.

FUCKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GEIRINGER, Karl. **Johann Sebastian Bach: o apogeu de uma era**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GILIOLI, R. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola**

paulista da primeira república (1910-1930). 2003. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

HANSLINCK, E. **Do belo musical**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

HARRISON, Scott. **Music Teacher Attributes, Identity and Experiences: Informing Teacher Education**. London: VDM Verlag Dr. Müller, 2008.

HENTSCHKE, L. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 47-64.

JORQUERA JARAMILLO, M. C. The Music Educator's Professional Knowledge. **Music Education Research**, v. 10, n. 3, p. 347-359, 2008.

KATER, C. **Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa Editora, Atravez, 2001.

KIEFER, B. **História da música brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1976.

LEHMANN-WERMESER, Andreas. Artistic Knowledge Among Music Education Students in Germany: Being Trained to Be Exactly What? In: GEORGII-HEMMING, E.; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Aldershot: Ashgate, 2013. p.127-138.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MATEIRO, T. Um estudo comparativo sobre o conhecimento profissional em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Abem, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado**

**de Música en Brasil: Tres Estudios de Caso.** 2003. 466p. Tesis (Doctoral) – Universidad del País Vasco, España, 2003a.

\_\_\_\_\_. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **OPUS**, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma análise de projetos políticos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57-66, 2009.

\_\_\_\_\_. Músicos, Pedagogos y Arte-Educadores com Especialidad em Educación Musical: un Análisis sobre la Formación Docente em Países Suramericanos. **Revista Profesorado**, v. 14, n. 2, p. 29-40, 2010.

\_\_\_\_\_. Education of Music Teachers: a Study of the Brazilian Higher Education Programs. **International Journal of Music Education**, v. 29, n. 1, p. 45-71, 2011a.

\_\_\_\_\_. Preparing Music Teachers in Brazil. In: ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). **Educating Music Teachers for the 21st Century**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011b. p.147-174.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes (no prelo).

MATEIRO, T.; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MATEIRO, T.; WESTVALL, M. The Cultural Dimensions of Music Teachers' Professional Knowledge. In: GEORGII-HEMMING, E.; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Aldershot: Ashgate, 2013. p. 157-172.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student Music Teachers' Perceptions of Pedagogical Content Knowledge-in-Action: an Inquiry across Three Countries. **Finish Journal of Music Education**, v. 15, p. 53-63, 2012.

MILLS, J. Working in Music: Becoming a Performer-Teacher. **Music Education Research**, v. 6, n. 3, p. 245-261, 2004.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. “**Transformar música**”: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. 2014. 135p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, J. A educação musical contemporânea na perspectiva de um compositor. **Boletim do NEA** – Núcleo de Estudos Avançados em Educação Musical, ano II, n. 1, p. 17-22, 1994.

PEMBROOK, Randall; CRAIG, Cheryl. Teaching as a Profession. In: COWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Ed.). **A Project of the Music Educators National Conference *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (MENC)**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 786-817.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (Coord.). **É este o ensino das artes que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 113-134.

PERKINS, Rose; TRIANTAFYLLAKI, Angeliki. School and Conservatorie Music Teachers’ “Vocational Habitus”: Lessons for Music Teacher Education. In: GEORGII-HEMMING, E.; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Aldershot: Ashgate, 2013. p. 173-185.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 2, n. 2, p. 72-89, 1996.

SCHÖN, D. **The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action**. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

\_\_\_\_\_. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, J. Política na prática da educação musical nos anos trinta. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 17-32, 1991.

STEPHENS, J. Artist or Teacher? **International Journal of Music Teacher**, n. 25, p. 3-15, 1995.

\_\_\_\_\_. Artistic Knowledge in Practice. In: GEORGII-HEMMING, E.; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Aldershot: Ashgate, 2013. p. 73-96.

SWANWICK, K. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

\_\_\_\_\_. **Teaching Music Musically**. London: Routledge, 1999.

TAFURI, J. La Educación e Instrucción Musical en Itália. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 107-122.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, A. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



# A avaliação integrada ao ensino e à aprendizagem: indícios de um sistema

Moacyr Laterza Filho

Platão exige que se comece pela formação da alma, quer dizer, pela música. No sentido amplo da palavra grega, esta não abarca só aquilo que se refere ao tom e ao ritmo, mas também – e, segundo a acentuação platônica, inclusive em primeiro lugar – a palavra falada, o *logos*.

*W. Jaeger - Paideia*

**F**alar daquilo que nos é bem próximo é sempre mais difícil. Essa máxima não se aplica somente a mim, mas a muitos profissionais, colegas de trabalho, amigos e companheiros na Fundação.<sup>1</sup> Tendo sido professor ali por bem mais de vinte anos, sem contar outros tantos anos em que estive lá como estudante, ousou dizer que talvez tenha passado mais tempo da minha vida lá dentro do que em minha própria casa. Assim, o que me sobra em aderência ao objeto que pretendo observar falta-me em distanciamento, necessário a qualquer

---

<sup>1</sup> Para nós, da casa, e, arrisco dizer, no meio cultural e artístico de Belo Horizonte (e mesmo fora daqui), a FEA (Fundação de Educação Artística) é sempre tratada apenas por “Fundação”. Não se trata de arrogância, mas de um jeito carinhoso de abreviar um nome que, extenso, diz muito, mesmo sem seus “sobrenomes”.

análise crítica. Dessa forma, menos que a descrição objetiva e sistemática dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em que se estruturam os cursos de instrumento da Fundação, gostaria de fazer aqui um exercício de autoanálise. Não se trata de um memorial. Trata-se de tentar verificar como esses processos, que, na Fundação, têm uma configuração *sui generis*, lhe constituem um diferencial em relação a outros estabelecimentos de ensino de música, oficiais ou não, ligados ou não a quaisquer tipos de projetos de ação social.

É claro que, com isso, corro sempre o risco de cair em um tom laudatório ou apoloético. Se vier a ser esse o caso, peço, de antemão, o perdão de quem, com um olhar mais crítico e isento, venha a ler estas poucas páginas. No entanto, afirmo que este escrito não tem nenhuma proposição dessa natureza, mas tão somente a de descrever uma experiência pessoal de quem, quase organicamente, passou de um lado a outro da sala de aula, e que fez dessa experiência um propósito de vida.

Para estabelecer aquele diferencial a que me referi antes, é claro, são necessários alguns parâmetros de comparação. Longe de mim, porém, incorrer em maniqueísmos. Esses parâmetros hão de funcionar tão-somente como matizes para tentar mostrar como os cursos de instrumentos da Fundação oferecem alternativas dignas de serem consideradas e que, bem ou mal, atendem a uma parcela complexa, porque muito heterogênea (como é e sempre foi o corpo discente da Fundação), da sociedade.

Em primeiro lugar, seria conveniente mencionar a Lei n. 11.769/08, que reintroduz a obrigatoriedade do ensino de Música na educação escolar. Desde a sua promulgação, essa lei tem sido alvo de debates e discussões dentro e fora dos meios universitários e dos órgãos oficiais de educação. Há ainda, norteando essas discussões, dois pontos fundamentais: primeiramente, como e qual deverá ser a formação dos profissionais que hão de trabalhar, na educação formal, com a Música, tomada como disciplina curricular; em segundo lugar, qual será a organização e constituição programática dessa disciplina, tendo em vista a imensa diversidade cultural, social e econômica da sociedade brasileira. No entanto, via de regra, essas discussões tomam como ponto central a própria educação, considerada tanto em sentido amplo quanto estrito. Raramente a Música entra como foco central da discussão, exceto quando esbarra inevitavelmente em conteúdos programáticos ou aspectos didáticos. Trata-se, arriscaria dizer, de um movimento que vai da educação para a Música, em que esta se torna apenas um dos muitos aspectos de um compósito maior, constituído no sistema global da educação formal.



Não nego a importância disso. Ao contrário, acho fundamental que se incluam o estudo sistemático da Música e de outras formas de manifestação artística (a Literatura inclusive) de forma cada vez maior, mais extensa e mais presente nas organizações e práticas curriculares da educação formal, em todas as suas etapas. Mas é importante chamar a atenção do movimento quase a contrapelo que a Fundação realiza e sempre realizou: o compromisso primeiro da Fundação é com a Música e com a formação musical de seus alunos.

O movimento, ali, vai da música para a educação. Assim, não é de se espantar que, na Fundação, raramente se ouça falar em projetos de inclusão social que (aos moldes dos muitos que hoje há) visem a, pela música, “tirar os jovens das ruas”. O objeto central da Fundação não é fazer da música um trampolim assistencialista para a recuperação ou para a inclusão social. Trata-se, antes, de, pela música e pela formação musical, estabelecer e construir novas consciências. Mas o foco fundamental, ali, nunca deixa de ser a música.

Pode-se, com isso, criar a falsa impressão de que a dimensão escolar (que de fato existe) da Fundação tenha um caráter elitista e alienado, cego a demandas sociais cada vez mais urgentes. Isso não é verdade. Os processos de inclusão social permeiam todo o sistema educacional da Fundação, desde a sala de aula até para bem além dela. Basta observar a imensa heterogeneidade das turmas e do corpo de alunos da Fundação para verificar que ali se encontram, convivendo sem nenhum tipo de preconceito, os mais diversos e distintos estratos sociais, étnicos, culturais e econômicos, agregados por um foco fundamental, que é justamente a música.

Não quero, mais uma vez, minimizar a importância social de certos projetos que têm a música como instrumento de ação. Quero somente tentar mostrar que o fundamento da Fundação parte da música para o social, e não o contrário.

Por isso mesmo, há que se entender que a ideia de Educação que permeia o pensamento da Fundação vai para muito além da mera estrutura curricular (e de sua aplicabilidade) e extrapola os limites da sala de aula. Arrisco dizer que tudo o que ocorre na Fundação tem um propósito educacional que, insisto, coloca a música sempre em primeiro plano: desde eventos e concertos, passando por cursos de curta duração (sem falar nos cursos regulares que ela mantém) e pela própria convivência de alunos e professores, chegando à criação e ao abrigo de grupos musicais que têm ou tiveram ali o seu berço.

Dessa forma, dada a complexidade dessa ideia original de educação, posta em

prática quase involuntariamente no cotidiano da Fundação, dada também a heterogeneidade de seu corpo discente, a imposição de um programa curricular em seus cursos de instrumentos entraria em desacordo completo com sua premissa essencial: a de que todos têm o direito de estudar música e, assim, a própria música pode e deve fazer parte constante das consciências sociais e individuais. A elaboração e aplicação de um sistema programático impositivo implicaria necessariamente um mecanismo de exclusão, pelo afunilamento que produziria ao atender somente aqueles que fossem capazes de cumprir esse mesmo sistema.

A prática e a educação musicais se tornariam, então, um processo excludente, fundamentado em habilidades técnicas predeterminadas e na reprodução de padrões culturais e artísticos cristalizados, destruidores de quaisquer investidas criativas. Potencialidades individuais se veriam cerceadas por um esquema estabelecido *a priori*, incapaz de oferecer a prática e a educação musicais a quem procure, na música, o que ela sempre pode oferecer de melhor, guardados anseios, limitações, objetivos e pretensões individuais.

Felizmente, essa não é a prática da Fundação. No entanto, não quero dizer, com isso, que a liberdade curricular e programática dos seus cursos de instrumentos os deixe de tal forma soltos que não promovam progressos ou que os esvazie de metas e de objetivos. Confesso que estes nem sempre se mostram muito claros, mas frequentemente delineiam-se, paulatinamente, de acordo com o crescimento e com o progresso individual de cada um dos alunos. Impõe-se, com isso, uma grande questão: quais são os parâmetros para se medir ou determinar esse crescimento ou esse progresso?

De novo, a proposta educacional da Fundação lança uma alternativa: ao invés de centrar-se em modelos categóricos que sirvam de critérios para determinar o que sejam progressos individuais, a atenção particular e pessoal dada a cada aluno acaba por moldar infinitos parâmetros, tantos quantos sejam seus estudantes, em função, repito, de suas limitações, de seus objetivos, de suas pretensões, de seus anseios... E, acrescento, de sua fase de vida.

Assim, o desenvolvimento técnico no instrumento, a escolha e a prática do repertório, a participação em atividades extraclasse, a prática musical em conjunto, a *performance* musical pública propriamente dita, dentre tantas outras atividades musicais possíveis (inclusive a audição de concertos, ou espetáculos musicais, por exemplo), tudo isso leva em consideração essas questões individuais, que acabam por nortear, para cada aluno da Fundação, seu próprio programa curricular, sua própria postura como

estudante e a própria prática didática e pedagógica de seu professor.

É interessante notar que essa prática pedagógica, original porque se distingue vivamente daquelas adotadas pelas instituições oficiais de ensino de música, encontra ressonância em um ideal educacional que, posto que muito antigo, ajudou a moldar (não é exagerado dizer) muito da mentalidade ocidental. Isso é o que nos ensina W. Jaeger (1967), ao comentar o ideal platônico de conhecimento (que, por extensão, poderíamos associar a um ideal de educação e de formação individual).

O ideal platônico de conhecimento, diz Jaeger (1967, p. 624), é um processo gradual que vai se desenvolvendo ao longo da vida e que “faz com que a alma se pareça cada vez mais com a essência dos valores que aspira a conhecer”. Segue Jaeger (1967, p. 624):

O bem não pode ser concebido como algo formalmente conceitual situado fora de nós, sem que de antemão tenhamos participado previamente de sua natureza; o conhecimento do bem se *desenvolve* no homem na medida em que se vai fazendo realidade e vai tomando forma nele mesmo. Portanto, para Platão, o caminho que conduz à educação dos olhos da inteligência é o da educação do caráter, a qual, sem que o homem tenha consciência disso, modifica a sua natureza de tal modo, pela ação das forças espirituais mais vigorosas (a poesia, a harmonia e o ritmo), que por fim lhe é dado alcançar o princípio supremo através de um processo que o vai aproximando de sua mesma essência. [...] Só temos uma cultura ‘música’, no sentido pleno do vocábulo, quando sabemos perceber e apreciar devidamente, sempre e em todas as suas manifestações, no pequeno e no grande, as ‘formas’ do domínio de si mesmo e da prudência, da valentia e da generosidade, da distinção e de tudo que com ela se relaciona, da mesma forma que suas manifestações reflexas.

Não é o caso, em hipótese alguma, de entrar no mérito das questões morais e éticas que esse ideal platônico estabelece. É interessante, no entanto, considerar esse aspecto individual da formação do conhecimento, que se desenvolve interna e individualmente à medida que vai se tornando uma realidade cada vez mais nítida.

É isso que, voluntária ou involuntariamente, os processos pedagógicos e didáticos dos cursos de instrumento da Fundação consideram. Nesse sentido, pode-se dizer que, na Fundação, o conhecimento musical não é exatamente tratado como “coisa” que se adquire, tendo em vista um sistema ou um conjunto de saberes preestabelecidos, mas um processo de construção que leva em consideração os processos individuais de cada estudante, que buscam, na música, arquitetar uma parte de sua própria realidade pessoal, individual e social.

Em um sistema de tal forma afastado dos esquemas tradicionais e oficiais de educação musical, é de se esperar também que os processos de avaliação (e é certo que os há) dos cursos de instrumentos da Fundação fujam aos métodos estabelecidos pelos modelos tradicionais.

O que acontece é que, ali, os métodos e os processos de avaliação nem sempre ganham a visibilidade que se lhes são dados em outros estabelecimentos, mais tradicionais, de ensino. Não é sem orgulho que posso dizer que, nos cursos de instrumento da Fundação, não há provas, exames, concursos, testes ou outros métodos anacrônicos e ultrapassados de avaliação, especialmente em se tratando da educação musical, ou das práticas de ensino e aprendizagem de instrumentos. Tais métodos ou sistemas avaliativos não caberiam numa mentalidade educacional como a que já procuramos brevemente delinear acima.

O foco central da educação musical, do ensino e da aprendizagem dos instrumentos, então, na Fundação, se deslocam: menos do que focados em direção a um evento artificial e totalmente avesso a qualquer prática musical genuína, como o de uma prova à frente de uma banca de professores, ou de um teste de habilidades técnicas, ou de pretensos dotes musicais, os processos avaliativos da Fundação centram-se no indivíduo, em sua relação com a música, em sua intimidade com a linguagem musical e sua prática.

O estudante é avaliado, consciente ou inconscientemente, a cada aula, em seu grau de envolvimento com a prática musical, em seu grau de entusiasmo por essa prática, no grau de intimidade que estabelece com a música, que pode ser observado desde o empenho que ele demonstra na prática, pública ou não, do repertório que lhe é sugerido, até o interesse (ou a prática) em participar, em maior ou menor grau, de atividades que tenham a música como polo central: assistir a concertos ou espetáculos musicais, atuar em grupos musicais de diversas naturezas, frequentar cursos de curta duração, ouvir e comentar gravações, e mesmo questionar determinadas posições ou opiniões do próprio professor.

À parte isso, há, na Fundação, audições semestrais de alunos. Todos aqueles que se sintam confortáveis com o repertório que estejam trabalhando são estimulados a participar delas, indiscriminadamente. Nessas audições, não apenas os alunos são postos à prova, mas também (e, às vezes, sobretudo) os professores! Nesses eventos, em que a música vale muito mais do que a habilidade de cada executante, o professor pode se questionar permanentemente sobre seus processos pedagógicos, colegas (alunos e professores) ouvem-se uns aos outros, pais, parentes e amigos

observam em que grau a música se configura como parte integrante da vida e da mentalidade de cada executante, independente de sua faixa etária, de sua origem social e de sua capacidade técnica ou musical.

Em tal sistema avaliativo, é impossível a mensuração numérica do desenvolvimento musical e técnico do estudante. Outros parâmetros, às vezes puramente afetivos, vêm à tona. No entanto, mesmo estes podem se configurar como critérios avaliativos, nesses eventos, partindo-se do modelo educacional que se procurou demonstrar antes. Cito um exemplo: é frequente, na Fundação, em uma audição de alunos, ouvir um estudante perguntar se é possível ele também tocar uma obra ouvida, executada por um seu colega. Independente da resposta, positiva ou negativa, isso se trata de um indício de que a execução da própria obra tenha sido minimamente satisfatória, técnica e musicalmente, a ponto de ter movido a sensibilidade do ouvinte, colega ou não. Trata-se, portanto, de um processo avaliativo que coloca a música, muito mais que o executante, em primeiro plano.

Assim, a ideia tradicional de avaliação se torna, nos cursos de instrumentos da Fundação, completamente impraticável. Dizem Cristina Tourinho e Alda Oliveira (HENTSCHKE; SOUSA, 2003, p. 13):

A avaliação tem uma grande importância na implementação dos programas de música e possui muitas funções, como: avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região ou, ainda, coletar dados para uso em pesquisas, gerando conhecimento para orientar outras situações de avaliação baseadas em sistemas mais adequados.

Embora tais critérios se imponham como fundamentais em estabelecimentos tradicionais ou oficiais do ensino de música, na Fundação eles não são, em absoluto, aplicáveis. Note-se, que a música, nesses aspectos, não aparece senão em um plano secundário. O envolvimento individual, seja do professor, seja do aluno, com a música, no sentido em que tentamos mostrar acima, tal como a Fundação tenta desenvolver, em tal conceito de avaliação, como exposto pelas autoras, não aparece senão em um plano secundário.

Nesse sentido, é fato que a Fundação oferece um modelo alternativo de educação musical e, embutido nele, um modelo alternativo de avaliação. Não quero, com isso, negar a eficácia de certos sistemas que têm formado músicos importantes e profissionais de renome no cenário nacional e internacional. Quero, tão-somente, mostrar que modelos alternativos de educação musical, como o que se solidificou

na Fundação, são igualmente “eficientes” para também o fazer. Nisso, a história da Fundação fala por si só. Ademais, o processo de “inclusão musical” em que a Fundação se empenha, às vezes inconscientemente, demonstra que não somente a formação do músico profissional precisa estar presente nos processos e sistemas de educação musical.

A formação de consciências culturais, de novos ouvintes e de mentalidades capazes de discutir e questionar o sistema educacional tradicional e oficial, oferecendo alternativas concretas, é imprescindível para a concretização de uma cidadania plena e para a consolidação de um Estado genuinamente democrático. Talvez seja esse o principal predicado do modelo de educação que se exercita na Fundação.

### **Referências**

HENTSCHKE, Liane; SOUSA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

JAEGER, Werner. **Paideia**: los Ideales de la Cultura Griega. Trad. espanhola de Joaquín Xirau e Wenceslao Roces. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

# Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural\*

Luis Ricardo Silva Queiroz

Fizeste-me ver a claridade do mundo e a possibilidade da alegria.  
Tornaste-me indestrutível, porque, graças a ti, não termino em  
mim mesmo.

*Pablo Neruda*

**A**s palavras do poeta exaltam a condição do amor de nos “outrificar”, de nos possibilitar ir além de nós mesmos com e para o “outro”, podendo assim enxergar a luz do mundo e perceber caminhos capazes de nos levar à felicidade. Sem a habilidade de poetizar com a destreza de Neruda, evoco aqui sua sabedoria para pensar uma “outrificação” da educação musical, acreditando em uma formação em música em prol do amor à humanidade, que rompa limites e preconceitos definidos por um “eu”, ilusoriamente transformado em “nós”, incapaz de ver, compreender e valorizar o “outro”.

---

\* Dedico este texto a Thomas Monteiro Kesselring de Araujo Sá, aluno do curso de Licenciatura em Música da UFPB, falecido em 01/06/2015. Na sua breve passagem pela terra, Thomas brilhou, principalmente pela sua vontade de fazer e ensinar música. Aprendi muito com ele.

Quero exercitar a sensibilidade de conceber uma educação musical que transcenda barreiras disciplinares e, poeticamente, nos permita ir além de determinismos naturalizados nas nossas formas de pensar e atuar institucionalmente no ensino de música. Um ensino de música, em alguns casos, definido e praticado a partir de um “eu” que nunca foi nosso, que muitas vezes não nos permite ir além de “nós” e, talvez, sequer nos permita chegar a nós mesmos. Este ensaio é um convite à liberdade de pensar uma educação musical humana e intercultural, pautada no direito e no respeito à diversidade. Uma educação musical sem preconceitos, sem compromissos disciplinares, sem vínculos monoculturais, sem uma ordem definida por alguns para ser seguida por todos. Os que quiserem compartilhar dessa viagem, embarquem na leitura das linhas seguintes.

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.

Essa forma de pensar, perceber e contemplar a música tem orientado pesquisadores, músicos e educadores musicais a buscar caminhos interculturais para a definição de práxis que nos conduza a dimensões científicas, artísticas e formativas em música contextualizadas com demandas e desafios emergentes das diferentes culturas da contemporaneidade. Todavia, essa perspectiva alargada de música e de educação musical, por mais que tenha arejado o cenário das instituições formais de prática, educação e pesquisa em música, ainda não conseguiu se sobrepor a estigmas, limites e preconceitos dominantes nos contextos institucionalizados da música desde, pelo menos, o século XIX. Esse fato evidencia a nossa responsabilidade de continuarmos promovendo reflexões profundas sobre o tema, o que singelamente busco fazer neste texto.

Sob lentes da contemporaneidade, apresento aqui reflexões acerca de uma educação musical intercultural, que conceba a formação em música como pilar fundamental para a formação humana. 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. As discussões aqui apresentadas têm como base pesquisas bibliográficas realizadas desde 2002; publicações produzidas sobre o tema no âmbito da educação musical, da etnomusicologia e da música em geral; e experiências empíricas consolidadas como músico, professor, pesquisador e orientador de pós-graduação na área de Música. Sem a pretensão de que as reflexões, experiências e perspectivas apresentadas sejam tomadas como absolutas e acabadas, convido aqueles que buscam caminhos para fortalecer a educação musical brasileira a compartilhar angústias, sonhos e concepções vinculados a projetos de formação em Música em prol de uma humanidade cada vez mais justa, democrática, ética e humana.

### **Educação musical na contemporaneidade: uma desconstrução necessária**

A instabilidade que permeia as nossas vidas atualmente nos faz perceber que a certeza da incerteza é uma das mais evidentes características da contemporaneidade. Temos ciência de que não é mais possível pautar o presente em questões e respostas elaboradas para o passado e que, portanto, bases epistemológicas e práxis consolidadas precisam passar por profundas transformações. Essa quebra 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 a invisíveis, nos fizeram perceber que o “outro” pode e deve ser diferente do “eu”, e que na e pela diferença podemos redefinir o “nós”.

Na música essas transformações afetaram significativamente as formas de criar, interpretar, perceber, circular, vivenciar e apreender tal fenômeno. As categóricas categorias de música erudita, popular e folclórica foram colocadas em xeque, fazendo emergir novas definições a partir da imersão na diversidade que caracteriza a música como fenômeno cultural. Descobrimos que há diversidade em música e que tal diversidade transcende o plano estético sonoro-estrutural, fazendo da música um fenômeno complexo e multifacetado que, como cultura, expressa uma vasta teia de significados que dão sentido à vida humana.

Com efeito, percebemos que a rede de interações e significados que constitui a música como cultura muitas vezes tem sido tecida nas instituições formais de pesquisa, prática e ensino por fios isolados que estabelecem campos restritos de experiências musicais, simplificando essa complexa forma de expressão humana, a música, “em fragmentos disjuntos”, que fraciona as interações, que “separa

aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 208). Tal simplificação tira do fenômeno musical aquilo que o torna demasiadamente intrínseco à humanidade: sua interdimensionalidade cultural e humana.

Nessa perspectiva, é fundamental interpretarmos a inserção da música na vida hoje a partir de um olhar transformado pela contemporaneidade. Contemporaneidade entendida aqui como o tempo presente desfragmentado, com toda a gama de complexidade que o constitui a partir das relações *intra* e *inter* seres humanos, das suas formas de inserção no mundo (como sujeitos, como humanos e como profissionais), dos seus caminhos de acesso e de veiculação de informações (como veem, leem e interagem com o mundo via múltiplos canais de acesso e circulação do conhecimento) e das suas estratégias e processos de formação (como se tornaram aquilo que são e que caminhos irão trilhar para serem o que querem/precisam ser).

Essa visão tem nos levado a entender que, na teia complexa da contemporaneidade, os fios da música compõem juntos formas de expressar, ver, sentir e materializar o imaterializável em performances sonoras em que o som e suas formas de organização são apenas alguns dos muitos fios que sustentam e dão vida à rede. A compreensão da complexidade da música como cultura e, além disso, a incorporação de tal complexidade à práxis educativo-musical são desafios que, para serem vencidos, exigem de nós a transgressão da cegueira temporal em que vivemos atualmente. Cegueira que nos leva a enxergar o hoje com o olhos de ontem e que, portanto, não nos deixa ver, para além da superfície, as nuances do mundo musical em que estamos imersos. Nietzsche (2003), já no final do século XIX, destacava que, para viver, perceber e compreender a contemporaneidade, é preciso ser de alguma maneira “inatural” e, de tal forma, romper com cânones do próprio tempo, estando nele, mas, ao mesmo tempo, olhando-o, vivendo-o e analisando-o com certa distância. Sem essa temporalização perceptiva, estamos fadados ao fracasso no ensino de música.

Como nos alerta Erick Hobsbawm, se como humanidade queremos “[...] ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado e do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 562). Cientes de um fracasso anunciado e perdidos na disjunção do que deveria estar junto, precisamos repensar os rumos institucionais da educação musical na contemporaneidade, e nosso compromisso, neste momento, deve ser mais com a (re)formulação de questões (re)orientadoras da

formação em Música que acreditamos, concebemos e praticamos do que com respostas prontas e acabadas que respondem a problematizações de outras épocas.

Pensando em questões dessa natureza e vislumbrando uma educação musical para a vida e não para as instituições, fui surpreendido, como pesquisador e professor de Música, com o estado de espírito despertado em mim pela etnomusicologia. Percebi que a percepção do “outro” exigia um olhar que enxergasse além do que os olhos me permitiam ver. Senti que sentir a música do “outro” exigia um estado de espírito que permitisse ser mais do que o “eu” e o “nós”, moldados pela prepotência da formação formal em Música, me deixavam ser. A percepção do “outro” e a transformação de si mesmo a partir de tal percepção, como prenuncia a epígrafe de Neruda, implica a redescoberta de uma nova ordem que põe em xeque os absolutismos unilaterais definidos para a sociedade e, conseqüente, para a música. Tal fato revigora a conscientização, a busca e a valorização daquilo que o ser tem de mais singular na sua humanidade: a sua condição de ser diferente e, assim, o seu direito de praticar, apreciar, valorar e viver a diversidade em música.

### **Mono, trans, multi e interculturalismo: implicações para a formação em música<sup>1</sup>**

O reconhecimento de que perspectivas evolucionistas e universalistas são inadequadas para interpretar as singularidades e as nuances dos diferentes contextos culturais fez emergir, a partir do século XIX, correntes teóricas que evidenciaram a cultura como uma dimensão multifacetada da vida humana. É nessa vertente que, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, reconhecemos que as músicas do mundo são demasiadamente amplas, complexas e diferenciadas e que padrões estéticos e dimensões simbólicas estabelecidos para uma determinada expressão musical não podem ser utilizados como parâmetros para a análise, compreensão, valoração e, principalmente, hierarquização das culturas musicais. A etnomusicologia tem um papel importante nesse debate, sendo propulsora e mediadora de tal discussão no campo da música e, mais especificamente, no âmbito da educação musical (QUEIROZ, 2004; 2010).

Essa percepção nos fez problematizar dimensões monoculturais que, em muitos aspectos, sustentavam pilares da sociedade até meados do século XX, tanto nos países euro-ocidentais, que em parte conceberam tal monoculturação, quanto em contextos de países como os da América Latina, fortemente marcados

---

<sup>1</sup> A densidade dos conceitos trabalhados nesta parte do trabalho exigiriam uma análise teórica muito mais aprofundada do que a que foi possível fazer na breve explanação que apresento neste texto. Assim, para uma compreensão mais ampla de tais conceitos, recomendo a leitura dos trabalhos de Fleuri (2003), Candau (2008) e Kreutz (1999).

por processos severos de colonização. O monoculturalismo se caracteriza pelo domínio exacerbado de determinados padrões culturais sobre outros, estabelecendo, impositivamente, uma cultura demasiadamente homogênea, definida a partir de pilares tidos como universais e hegemônicos que norteiam formas unilaterais de conceituar, transmitir, atribuir significado e valorar os saberes culturais. Entendemos hoje, e já há algumas décadas, que não há culturas monoculturais, mas que ainda há pretensões de monoculturas que se impõem sobre a multiplicidade cultural, apresentando direcionamentos unilaterais para a definição de pensamentos, ações, organizações políticas, diretrizes econômicas, projetos educacionais, entre outros eixos transversais à sociedade contemporânea.

No campo da Música, tal tendência se manifesta, por exemplo, na forte dominação da música erudita dentro das instituições formais de ensino, sobretudo até a década de 1990, e que no contexto da contemporaneidade vem sendo altamente problematizada e, em certa medida, redefinida. Em outra vertente musical, pode-se destacar também no Brasil a mixagem desequilibrada que as mídias massivas imprimiram no cenário da circulação e comercialização de música, também demasiadamente contestada hoje pelas novas formas de produção, acesso e formação musicais, tanto em contextos educacionais quanto em meios alternativos de promoção de saberes, como redes sociais, depositórios de acesso gratuito, entre outros.

Apesar de não haver neste texto nenhuma pretensa restrição e questionamento a qualquer cultura musical, o que ideologicamente seria contrário às vertentes reflexivas aqui apresentadas, é preciso reconhecer que a dominação de algumas culturas musicais sobre as outras não se dá ao acaso, mas é resultado de determinantes culturais enraizados na sociedade e na cultura e vinculados às diferentes dimensões e distorções econômicas, raciais, éticas, de gênero, de religião etc. Como destaca Kreutz (1999, p. 84),

no monólogo cultural predominante, a diferenciação foi um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização, na perspectiva de uma superioridade protetora, não se percebendo a 'comiseração paternalista' como uma forma de discriminação.

Dessa problematização fortalece-se uma concepção importante, que avança no entendimento de que é preciso transcender as dimensões de uma cultura para estabelecer diálogos necessários para a convivência, o respeito e a interação entre culturas. O "outro", nessa perspectiva, passa a ser visto como uma possibilidade de integração, o que de alguma forma implica a condição de tirar o olho do "eu",

transformado em “nós” pela ótica monocultural, sem necessariamente implicar a percepção de um coletivo para além de si mesmo. O transculturalismo se apresenta como uma possibilidade para transgredir as fronteiras hegemônicas de uma cultura única. Nessa forma de interpretar a sociedade, busca-se a construção de pontes de compreensão e relacionamento entre culturas, podendo estabelecer estratégias de compartilhamento, escuta, aprendizagem e, inclusive, mudanças culturais. Mas, apesar dos avanços de tal conceito, o transculturalismo não acentua de forma tão determinante o realinhamento das vozes culturais na sociedade, sendo uma perspectiva que transcende os limites de uma cultura hegemônica, mas que não dá ênfase à incorporação de uma inter-relação equilibrada entre as muitas culturas da contemporaneidade.

A partir da década de 1970, o multiculturalismo ganha força como uma importante corrente para a redefinição e o realinhamento das culturas na sociedade. Tal concepção surge com uma força diferenciada, pois emerge de movimentos sociais reivindicadores de direitos e de participação no equilíbrio das vozes que soam e são ouvidas no mundo. Ao ganhar dimensões acadêmicas, o multiculturalismo leva ao âmbito da produção sistematizada de conhecimento científico problematizações inseridas no contexto social, nas lutas de classe, na conquista de direitos e na erradicação do preconceito. Essa vertente põe em choque e em xeque verdades e definições enraizadas nas bases da educação formal, da divisão econômica, das políticas públicas e de qualquer definição vinculada às demandas do tempo atual.

Um debate aprofundado sobre multiculturalismo implicaria uma análise teórica muito mais abrangente do que a que posso apresentar neste texto. Assim, sem me ater às múltiplas correntes e formas analíticas de conceber tal conceito, considerando as suas muitas variantes epistemológicas, me atei a especificar o que entendo por multiculturalismo, a partir das pretensões analíticas deste trabalho. O multiculturalismo implica a convivência lado a lado com o “outro”, promovendo a relação entre culturas diferentes. Esse conceito evoca, considera e respeita o princípio da convivência e tolerância com e ao “outro”, mas não necessariamente implica, em todas as suas correntes, a relação mútua, a interação com o “outro” e a incorporação da “outrificação” como contraponto ao “eu” que cria um “nós” desequilibrado. Um contraponto capaz de nos fazer ir além de “eu mesmo” com, pelo e para o “outro”, como poetizado por Neruda, redefinindo culturalmente o “nós”.

Dentro das correntes multiculturalistas surgem as perspectivas interculturais, que apresentarei nas linhas seguintes como uma dimensão mais integradora e, na

minha forma de analisar, mais próxima da formação em Música que almejamos e de que precisamos na contemporaneidade. Emergem desse conceito as bases para a construção de uma educação musical intercultural.

Nas definições de Candau (2008, p. 51), quatro características centrais especificam a natureza do interculturalismo: 1) a promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais, com vistas a um equilíbrio das relações entre culturas, conjecturando, assim, caminhos que explicitem a riqueza das diferenças culturais, sem, necessariamente, promover “processos radicais” de afirmação de determinadas identidades em detrimento de outras; 2) a ruptura com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo que ambas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução; 3) a percepção de que “os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras” e estáticas; 4) a incorporação das questões da desigualdade social e de diferença cultural como categorias conflitantes que, além de ganhar diferentes conotações nos distintos contextos culturais, expressam facetas distintas da sociedade, sendo ambas importantes na configuração do debate intercultural.

A partir dessas perspectivas, a educação musical intercultural que defendo está alicerçada em concepções, situações e processos de formação em Música pautados no reconhecimento e na interação com o “outro” para a construção de um “nós” verdadeiro e equilibrado. Um “nós” construído coletivamente a partir do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Trata-se, assim, de uma educação musical que se estabeleça a partir da interação entre músicas, no sentido alargado do conceito, que entende o fenômeno musical como expressão humana vinculada a diferentes dimensões da cultura. Uma educação musical intercultural enfrenta os conflitos, admite o diferente, encara as distorções sociais, erradica preconceitos e promove relações trans, multi, inter e intra-humanos.

Uma educação musical intercultural pauta seus princípios formativos na promoção da igualdade, no respeito à diferença e na construção de estratégias plurais que, considerando a assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva de uma educação musical intercultural está alinhada à busca de uma sociedade mais humana, tecida em uma pluralidade de estratégias que permitam articular políticas de igualdade com políticas de diversidade. Para a promoção

de uma educação musical intercultural, é preciso pautar a formação em Música em relações de mutualidade, reciprocidade, igualdade, pluralidade e diversidade.

Concluo esta parte concordando com a asserção de Giroux (1995, p. 86), de

[...] que a educação é um campo de luta e de contestação contínuas porque se molda na intersecção entre reprodução social e cultural, por um lado, e rupturas por meio de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro.

A educação musical na contemporaneidade assume essa dupla dimensão: promover concepções e práticas alicerçadas em determinantes musicais estabelecidos culturalmente e, também, contribuir, via problematização e desconstrução de bases culturais estabelecidas, para a transformação da própria cultura. Nesse sentido, romper com a unilateralidade de um ensino musical monocultural é uma premissa que, assumida ideológica, epistemológica e metodologicamente, nos conduz a novas concepções e práticas de formação em Música. As perspectivas interculturais se apresentam como uma efetiva possibilidade de reinvenção da educação musical. Eis a prerrogativa para concebermos uma educação musical intercultural.

### **Revisando a musicalidade humana: reflexões para a reinvenção da educação musical**

Foi com perplexidade, estranheza e, confesso, certa dose de desconfiança que, em 2002, ao ler a mais famosa obra de John Blacking (1973), *How Musical Is Man*, fui surpreendido com a afirmação do autor de que “a etnomusicologia tem o poder de causar uma revolução no mundo da música e da educação musical” (p. 4). Nas definições de Blacking, tal revolução está condicionada a um uso transdisciplinar do conhecimento etnomusicológico que, se projetado para além do campo de uma área acadêmica, pode nos levar a uma revisão da musicalidade humana.

As muitas leituras dessa obra desde então e as muitas horas de sono perdidas, mas ganhadas em problematizações, refletindo sobre tal questão, têm me levado à convicção de que a proposição de Blacking (1973) de visitar e revisar a musicalidade humana nos oferece alternativas importantes para a educação musical na contemporaneidade. Ao perceber que a musicalidade está muito além de conhecimentos estéticos de estruturas musicais e de habilidades interpretativas centradas em padrões canônicos de formas restritas do fazer musical, Blacking nos convida ao alargamento do conceito de música, à compreensão de muitas formas de comportamento e de construção da experiência musical, à descoberta

da diversidade de elementos que constituem a música como expressão cultural e, conseqüentemente, à interpretação e reinvenção de formas distintas de transmissão de saberes musicais.

O alargamento do olhar sobre música nos levou a perceber que não há música, mas sim músicas... nos permitiu aceitar que música não é, mas que música são... nos desestabilizou com a certeza de que a musicalidade humana se manifesta de muitas formas e que padrões estéticos e maneiras de vivenciar música são tão amplos e tão diversificados quanto as culturas do mundo. Diante dessa constatação, uma pergunta ainda ecoa, não alheia a muitas reflexões já realizadas sobre ela, mas sem ter gerado grandes transformações estruturais no ensino de música, qual seja: se sabemos que a musicalidade humana não se limita a estruturas estéticas disciplinares (mal) definidas exclusivamente no século XIX para transmissão da música erudita ocidental, por que ainda não fomos capazes de estabelecer novos rumos para o ensino formal, incorporando músicas que possuem outras histórias, outros padrões e formas de organização sonora, que requerem outras habilidades interpretativas, que têm performances marcadas por outros rituais, entre diversos outros aspectos multifacetados?

Mesmo na cena mais positiva que podemos reconhecer como uma transformação nas instituições formais de ensino de música no Brasil nas últimas décadas, a inclusão de cursos de música popular, percebemos que a música mudou, mas praticamente nada foi alterado nas estratégias de ensino e nas estruturas curriculares que ainda separam em história, percepção, prática de conjunto, harmonias, práticas instrumentais, entre outras gavetas, a experiência integrada de fazer música. É necessário reconhecer: mudou-se a música, mas enquadraram-se os novos repertórios a velhos padrões e modelos curriculares.

A proposta de Blacking (1973) e de diversos outros autores apontam para mudanças de cunho epistemológico, não só no âmbito do conceito de música, mas também nas definições de padrões estéticos, de formas de percepção, de relações simbólicas, de recursos de criação e de habilidades e fazeres da prática musical. Se colocamos em xeque as epistemologias definidoras do que música é e dos seus múltiplos parâmetros constitutivos, temos que, conseqüentemente, colocar em xeque as estratégias formalizadas de formação musical.

Se aceitarmos que há diversidade em música e se avançarmos rumo a práticas interculturais de educação musical, precisaremos reconhecer que os padrões disciplinares e os modelos de currículo estabelecidos uniformemente no Brasil hoje



não comportam a ampla variedade de dinâmicas de formação que caracteriza a multiplicidade de saberes das culturas musicais. Não adiantará trocar repertórios e incluir outras músicas nas práticas educacionais, se não buscarmos outras orientações epistemológicas e outras formas de organização dos processos de formação musical. Como isso pode ser feito? A partir da compreensão, do estudo e do diálogo com os saberes culturais não só no plano do conhecimento e do reconhecimento de suas estruturas, mas também a partir do entendimento e da incorporação dos processos constitutivos das suas dinâmicas de formação em Música. Interseções entre educação musical e etnomusicologia podem evidenciar caminhos significativos para essa problematização (QUEIROZ, 2004; 2010; 2011; 2013).

Uma educação musical intercultural está pautada na proposição de diálogos e interações entre saberes de diferentes culturas musicais, não para buscar a homogeneidade, por vezes delineada no cenário das políticas neoliberais de promoção à educação e à diversidade, mas para promover a diferença, o conflito e a singularidade humana e cultural. Uma educação musical intercultural evoca a necessidade de uma revisão epistemológica sobre o que música é e sobre o que educar musicalmente quer dizer e, além disso, reivindica novas concepções, diretrizes e estratégias formativas.

Nesse cenário, vimos problematizando, ao longo das últimas décadas, o monoculturalismo que ainda assombra a institucionalização da música e, nesse sentido, pautamos novas pautas com vistas ao amolecimento das estruturas rígidas de agências de fomento à pesquisa, de processos de investimento e incentivo às expressões culturais, de currículos e modelos de educação centrados nos limites das disciplinas. Esse amolecimento é necessário para lidar com a “liquidez” do tempo atual, pois a forma líquida que caracteriza a contemporaneidade (BAUMAN, 2000) não é compatível com a solidez estrutural dos espaços institucionalizados para a música. No cerne dessa problemática, o desafio que mais tem saltado aos olhos é a falta de condições de rompermos com os cânones ultrapassados que enrijecem e modelam as nossas instituições de ensino musical.

É nesse contexto da contemporaneidade que temos aclamado por uma educação musical intercultural. Uma educação musical que seja capaz de romper com o formato disciplinar definido para escolas do século XIX e que ainda hoje fragmenta o saber musical em gavetas estanques de formação. Uma educação musical que ouça a sonoridade humana a partir das múltiplas vozes que cantam o mundo e que, cada uma a seu modo, encontra formas de organização distintas, valores e buscas estéticas variadas, estratégias e caminhos de formação diversificados.

O momento é de dúvidas, de incertezas e de instabilidade, mas também de fervor, de desconstrução e de reinvenção, tendo feito aflorar discussões e buscas de grupos sociais, intelectuais, artistas, entre outras representações e agrupamentos da sociedade que têm como base matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Para Candau (2008), entre as questões emergentes da sociedade, pode-se destacar “a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente”, em que “as questões da diferença e do multiculturalismo” entram em choque profundo com uma “mundialização com pretensões monoculturais”. Nesse universo, o “monocurriculismo” impregnado na base das instituições formais de ensino de Música, dos cursos técnicos ao ensino superior, parecer ter se consolidado de tal forma que temos nos sentido incapazes de propor alternativas. Não será hora de, profundamente, questionarmos o que entendemos por currículo e problematizarmos se a divisão em disciplinas é, realmente, o único, ou mesmo o melhor caminho a ser seguido para a formação em Música? Se nos alinharmos à proposta de uma educação musical intercultural, a resposta a essa pergunta é sim, já passou da hora.

Mas os desafios para a construção de caminhos que transcendam o monoculturalismo são grandes, pois estão no cerne do conflito e da dominação social, sendo a música uma entre as muitas dimensões humanas que estão presas às hegemonias unilateralizantes ecoadas das vozes dominantes. Na corrente contrária a essa vertente, o transculturalismo, o multiculturalismo e o interculturalismo são apostas de diálogo e de reordenamento das ordens ordenadoras que nos levaram ao mundo atual. Nosso grande dilema é:

Como realizar um diálogo multicultural [intercultural] quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural [intercultural]. (SANTOS, 2001, p. 30)

A partir das reflexões do autor, podemos nos questionar como músicos e educadores musicais: como produzir e ensinar música sem incorporar um “eu” delineado a partir de dimensões estabelecidas por um “nós” que nunca fez parte de mim, mas que, pela força de sua voz, me faz cantar suas próprias melodias e expressar o que musicalmente nem “eu” e nem o “outro” realmente quis dizer? Mas se não sou “eu” e nem o “outro”, quem é o “nós”? O “nós” é a voz dos dominantes, voz que nos faz acreditar que, no âmbito de um coletivo ditado, há uma expressão de democracia. Esse é o efeito e o sintoma perverso da desigualdade.

Na contemporaneidade, cientes das mazelas que levam ao calar de diversas vozes subalternas, as diretrizes educacionais brasileiras, ancoradas na reinvidicação, na problematização e na construção de novas epistemologias para pensar o mundo nos dão pistas dos objetivos de um ensino de música intercultural. Um ensino pautado em três eixos fundamentais que, devidamente articulados, podem ser promotores de uma educação musical trabalhada na **pluralidade** de manifestações, ideias e metodologias de formação, que de forma diferente possibilite a **igualdade** de acessos e direitos, a fim de promover e incorporar a **diversidade** como característica fundamental do ser humano.

### **Diversidade musical no ensino de música: o que isso quer dizer?**

Parafrazeando o conhecido provérbio chinês “quando um dedo aponta para a lua, o tolo olha para o dedo”, acredito que, pensando na música, podemos afirmar: quando soa uma canção... o tolo ouve ritmo, melodia, harmonia e letra. Epistemologias da etnomusicologia, somadas a proposições da antropologia hermenêutica, bastante propagadas na área de Música a partir do diálogo com os estudos de Clifford Geertz (1973), principalmente na obra *A interpretação das culturas*, tem nos possibilitado o entendimento de que os sons e suas infinitas formas de organização são a materialização física da música, mas a dimensão humana e representativa da expressão musical estão, de fato, na esfera do significado. Os que se limitam a ouvir ritmos, melodias, letras, acordes, entre outros parâmetros físicos da expressão musical, jamais ouviram música, apenas perceberam alguns poucos elementos da rica e complexa teia que tal fenômeno representa.

Essa constatação exige de nós a compreensão de que a riqueza expressa na diversidade de formas estruturais da música é pobre se comparada às muitas dimensões da diversidade humana que permeiam uma determinada expressão musical. Tal fato nos faz refletir sobre a ingenuidade com que muitas vezes o termo diversidade musical tem sido empregado no ensino de música, sendo concebido, geralmente, como a junção de muitas músicas diferentes, em uma ação educativa, selecionadas, por vezes, em função do gosto e da experiência de professores e alunos. Ora, não é de um trabalho e de uma visão limitada como essa que estamos falando quando evocamos o conceito de diversidade – diversidade como uma dimensão epistemológica que representa e demarca na contemporaneidade a valorização do que nos faz indivíduos e que representa a manifestação mais singular do ser, qual seja, a condição de ser diferente (QUEIROZ, 2011; 2013). E é por sermos diferentes que, como humanos, imprimimos na música expressões idiossincráticas que, no plano físico, estão alinhadas às formas de (des)organizar o som e, no plano simbólico, às maneiras

de atribuir significado ao plano sonoro. Se o som nos permite perceber as singularidades de como cada cultura fisicamente expressa sua música, o significado nos possibilita perceber que música está vinculada à vida e, portanto, relacionada a todas as dimensões que nos singularizam como seres humanos: gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião etc.

Nessa direção, um aspecto transversal na cena política da contemporaneidade é o debate entre igualdade e diferença. Como afirma Candau (2009, p. 46), “[...] a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais [...]”. Essa perspectiva, segundo a autora, foi a base da luta pelos direitos humanos na modernidade. Todavia, a complexidade das relações humanas trouxe novos elementos para a luta por direitos iguais, deslocando a busca pela “igualdade”, demasiadamente almejada na modernidade, para a conquista da “diferença”, princípio fundamental da contemporaneidade.

Somos iguais ou somos diferentes? Pierucci (1999, p. 7) destaca que, se durante algum tempo, a busca era pela igualdade, desde pelo menos a segunda metade da década de 1970 almeja-se muito mais a diferença. O autor evidencia que essa nova atmosfera cultural faz emergir a consciência de que “nós, os humanos, somos diferentes de fato”, mas somos “também diferentes de direito”.

O trabalho com a diversidade musical no ensino de Música não se opõe à incorporação de uma pluralidade de expressões musicais e, tampouco, à busca de possibilitar acesso igual aos diferentes sujeitos que compõem o processo educacional. Mas contemplar a diversidade implica, sobretudo, trazer a dimensão educativo-musical para fazer ecoar a conjuntura de complexidades que caracterizam a música na vida humana. Nesse sentido, o conflito e a instabilidade são esperados e, de certa forma, desejados quando se evoca a diversidade musical na ação formativa, pois é assim que a música acontece como cultura, sendo resultante das muitas diferenças que constituem as identidades de nós, humanos.

Se considerarmos somente uma entre as várias dimensões transversais da cultura relacionadas à música, etnicidade, por exemplo, perceberemos que, conforme destaca Scott (1990), tal conceito perpassa os símbolos de uma sociedade, suas normas, sua educação, sua organização social. Isso significa que a música, a educação musical e as demais dimensões sociais são etnicizadas, atravessadas pela etnia. Assim, o étnico, o gênero, o religioso, entre muitas outras dimensões da vida humana, são elementos de diferenciação social, que influem, decisivamente,

na percepção e na organização da vida social e, portanto, têm papel fundamental na definição das manifestações musicais.

Cada cultura musical é resultante de uma conjuntura social, ideológica e política que lhe confere singularidades nas formas de conceber, fazer, valorar e transmitir música. Estabelecer parâmetros universais de formação musical é legitimar preconceitos que, de forma homogeneizadora, foram estabelecidos na sociedade, definindo hierarquicamente algumas músicas como “melhores”, ou mais “adequadas” que outras, portanto merecedoras de serem praticadas, ouvidas e, consequentemente, ensinadas. Esses equívocos nos fazem ainda hoje adotar padrões estéticos de uma determinada música para analisar, valorar e ensinar outras, por vezes sem problematizar se tais padrões são adequados.

Para citar apenas um exemplo, entre os muitos que evidenciam tal equívoco, e aqui me limito ao plano estético estrutural do som, tecerei alguns comentários sobre o conceito de síncopa, que migrou da música erudita para o universo da música popular e de outras músicas, sem ser devidamente problematizado. Síncopa é correntemente entendida na gramática musical como uma irregularidade do tempo, que se estabelece a partir de um deslocamento da acentuação rítmica do tempo forte para o tempo fraco. No caso da música popular e de diversas outras manifestações musicais da cultura popular brasileira, as bases rítmicas da melodia e do acompanhamento regularmente se apoiam no tempo fraco. Por tal característica, essas músicas têm sido classificadas como demasiadamente sincopadas. Questiono, então, como classificar de síncopa, portanto de irregularidade rítmica, uma característica mais regular do que a chamada regularidade? Na minha forma de analisar, é um equívoco utilizar tal conceito como universal para a análise de diversos tipos de música, pois regularidade e irregularidade rítmicas, que estão na base do conceito de síncopa, são dimensões estabelecidas segundo a lógica métrico-organizacional do tempo musical na música erudita ocidental e, portanto, não considera outras dimensões de (des)organização do ritmo em culturas musicais distintas. A mesma crítica poderia ser aplicada a outros parâmetros, como afinação e desafinação, impositação vocal adequada e inadequada, qualidade ou falta de qualidade sonora, complexidade e simplificação harmônica etc., que querem indicar dimensões pretensamente universais da música, mas que não são aplicáveis a uma quantidade significativa de culturas musicais.

Se transcendermos o plano estético, o que é fundamental para contemplar a diversidade que permeia a música como expressão humana, perceberemos que as nuances das estruturações sonoras representadas pelos timbres, alturas,

durações, intensidades, entre outros aspectos que distintivamente compõem as culturas musicais, estão imbricadas de sentidos, e seus significados expressam elementos relacionados a dimensões humanas como sexualidade, religiosidade, etnicidade, entre outras, conforme já destaquei anteriormente.

Nessa perspectiva, trabalhar educacionalmente um cantochão, uma canção gospel evangélica e um canto para oxalá, por exemplo, implica contemplar formas diferentes de impostar a voz, de organizar o canto rítmica e prosodicamente, de articular e pronunciar a letra, de evocar idiomas distintos, entre outros parâmetros relevantes para uma prática educativo-musical. Mas um trabalho dessa natureza implica também, e fundamentalmente, abarcar a relação dessas características estéticas com expressões diversas da religiosidade humana que dão sentido a essas músicas, sejam elas mais ou menos institucionalizadas em uma religião, em evidenciar que, conotativamente, cada música dessas evoca elementos de um mundo invisível que dá aos humanos percepções e relações de sacralidade fundamentais para transcenderem suas vidas mundanas. Uma educação musical intercultural não ficará limitada aos sons que dão forma a tais músicas, pois sem a dimensão religiosa elas perderão aquilo que faz delas, de fato, expressões humanas, qual seja: seus significados. Significados que fazem dessas músicas singularmente representativas para os sujeitos que as concebem, as vivenciam e as praticam.

Certamente, temos que refletir: mas é conflituoso trabalhar elementos de religião em qualquer aula de Música. É delicado fazer canções católicas, evangélicas e do candomblé estarem em um mesmo lugar e conviverem e interajam com sujeitos que têm vocações e escolhas religiosas individualmente demarcadas. É arriscado romper com definições culturais familiares sobre religião e com os preconceitos daí decorrentes. Sim, isso tudo é verdade, e é por isso que essa diversidade estética e simbólica precisa estar nas aulas de Música. Se nos isentarmos de promover uma educação musical intercultural, estaremos corroborando com uma formação em Música perpetuadora de preconceitos, promotora de desigualdades e incentivadora de que algumas vozes caíam outras, como é característico das tendências monoculturais.

Se nos isentarmos do conflito que trabalhar religião promove, não poderemos pensar em trabalhar a diversidade. Se nos isentarmos de trabalhar a diversidade, estaremos nos isentando da responsabilidade de contemplar, no ensino de Música, elementos que podem minimizar estigmas, atrocidades à vida humana, genocídios, entre diversos outros aspectos que, por intolerância religiosa, por exemplo, em

vários momentos arrasaram o mundo e a humanidade. Se pudesse escrever mais mil páginas, poderia aplicar essa reflexão, limitada aqui ao universo da religião, a dimensões da homoafetividade, das relações de gênero, dos conflitos étnicos, das exclusões raciais, entre outros aspectos fortemente vinculados à diversidade de músicas do mundo. Como não tenho todo esse espaço para refletir, espero que o exemplo mencionado seja suficiente para estimular a reflexão sobre o tema.

### **Conclusão inconclusa...**

Não sei se consegui dizer o que quer dizer o que acabei de dizer, mas espero ter dito algo significativo que, pelo menos, provoque um estímulo à problematização de modelos hegemônicos que, enraizados nas instituições formais de ensino, têm nos impedido de apresentar à educação musical questões contextualizadas com as demandas da contemporaneidade. Sem certezas, estamos certos de que os modelos do passado não sustentam mais o projeto de formação em Música de que precisamos no presente rumo ao futuro.

A descoberta de que o “eu” não pode ser a única referência para a construção do “nós” nos faz descobrir o “outro” e entender que há diversidade significativa em música. Essa descoberta da diversidade derruba cânones e paradigmas tidos como absolutos quando o “eu” não nos deixa ir além de nós mesmos. A perspectiva de uma educação musical intercultural, que emerge a partir do alargamento do conceito de música e dos parâmetros constitutivos de tal fenômeno como cultura, nos convida a uma reinvenção das bases epistêmicas e metodológicas que orientam as ações educacionais em Música. Nesse cenário, a pluralidade de ideias e de estratégias de ensino de música pode, por meio da valorização das diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades, nos conduzir à incorporação da diversidade musical como caminho para a formação humana.

Nesse contexto, a diversidade entra na cena da educação musical intercultural como eixo norteador de concepções e ações educativo-musicais. A pauta da diversidade aponta para a riqueza dos parâmetros estéticos que configuram diferentes expressões musicais, mas, principalmente, orienta proposições formativas que contemplem a música como um fenômeno representativo das formas de ser, pensar e agir dos humanos.

Os que tiveram paciência para chegar a estas breves linhas finais terminarão esta leitura com a sensação de uma conclusão inconclusa das ideias aqui apresentadas. Mesmo reconhecendo as limitações de espaço de um texto como este, a sensação de inconclusão se dá principalmente pela complexidade do tema, que não pode

ser simplificado em conclusões apressadas como as que seriam possíveis aqui. Sem me isentar da responsabilidade de continuar essa viagem rumo a uma educação musical verdadeiramente intercultural, convido a todos para compartilhar e participar de novas aventuras que serão vividas em textos futuros. Reitero aqui o mote do debate intelectual de que precisamos para a educação musical brasileira: não ter medo de desconstruir, de debater, de refletir e de reconstruir sempre.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid Modernity**. Malden: Polity Press, 2000.

BLACKING, John. **How Musical Is Man?** London: University of Washington Press, 1973.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Culture**. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

HOBSBAWM, Erick. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2. ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Schwarcz, 1995.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79-96, 1999.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. Traduzido por Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.



PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva Queiroz. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro – Educação Musical Escolar**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 17-23, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola, cultura, diversidade e educação musical. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade – Faculdade de Educação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.



**Sobre os autores**

## Cecília Cavalieri França

Doutora e mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres, especialista em Educação Musical e bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Autora de diversas obras, incluindo livros para educadores, como *Trilha da música: orientações pedagógicas* (2013), *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) e *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos* (2003); livros didáticos, como *Trilha da música* (2012), coleção em cinco volumes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, *Festa mestiça: o Congado na sala de aula* (2011) e *Feito à mão: composição e performance para o pianista iniciante* (2009); livros paradidáticos e de literatura, como *O silencioso mundo de Flor, Rádio 2031* e *Música no ZOO* (2011), adotados no PNBE / MEC 2012, *Estradinha Real, DOM, Se essa música fosse minha* (2013), *Sonhador* e *A primeira flauta* (2014). Autora de diversos artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, capítulos de livros e prefácios; autora dos CDs *Poemas musicais* (2003) e *Toda cor* (2006), além de músicas integrantes de outros trabalhos. Foi professora da UFMG de 1999 a 2011. Atualmente é diretora do MUS Consultoria e Produção em Educação Musical, onde atua com formação de educadores, planejamento curricular e avaliação sistêmica. Homepage: [ceciliacavalierifranca.com.br](http://ceciliacavalierifranca.com.br)

## Daniel Gohn

Professor do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Bacharel em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é autor dos livros *Caderno de percussão Yamaha* (Ricordi, 2014), *Educação musical a distância: abordagens e experiências* (Cortez, 2011), *Tecnologias digitais para educação musical* (EdUFSCar, 2010) e *Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas* (Annablume, 2003). Iniciou seus estudos de percussão em 1985, tendo aulas com Jayme Pladevall, José Eduardo Nazário e Lilian Carmona. Depois, passou um período de três anos estudando na Drummers Collective, em Nova York, onde também participou da produção de diversos DVDs educacionais de música da Hudson Music. Seus principais interesses de pesquisa incluem o uso de tecnologias na educação musical e processos de ensino e aprendizagem de instrumentos de percussão.

## **Dulcimarta Lemos Lino**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em Educação Artística: habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Pesquisadora do Lince (Linguagens, Cultura e Educação/Unisc). Fundou, há 22 anos, o Espaço de Criação Musical, escola de música que, sob sua orientação, tem no processo de criação e na imaginação sonora a tônica do fazer musical.

## **Helena Lopes da Silva**

Professora dos cursos de Licenciatura em Música (habilitações em Educação Musical Escolar e em Instrumento ou Canto) da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (Esmu/Uemg). Tem graduação em Educação Artística – Música pela Universidade Luterana do Brasil, mestrado e doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas na área de educação musical, contemplando temáticas ligadas à formação de professores, processos de ensino e aprendizagem musical em contextos diversos, processos de mediação da escuta musical, juventude e ensino médio. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (Gepemus) da Esmu/Uemg e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Artes da Uemg (PPGArtes Uemg).

## Judith Akoschky

Professora de Música graduada no Conservatório Municipal Manuel de Falla; é especialista em Didática da Música, docente em cursos de formação de professores em universidades da Argentina e do exterior. Foi consultora nacional para a elaboração dos Contenidos Básicos Comunes de Música para el Nivel Inicial (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994/95). Sua extensa atividade docente contribuiu para a elaboração dos Diseños Curriculares de Música para la Educación Infantil y para el Profesorado – tarefa encomendada pela Dirección General de Planeamiento Educativo da Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires – constituindo um material de consulta na formação e capacitação docente. É autora de numerosas publicações e de produções discográficas, entre as quais o livro *Cotidífonos*, a série discográfica “*Ruidos y Ruiditos*” e o CD “*Cuadros Sonoros*”. Atualmente, é membro do Conselho Assessor e articulista da Revista Eufonía, Didáctica de la Música, da editora Graó, de Barcelona.



## **Luciana Del-Ben**

Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2002, é professora da UFRGS, atuando no curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, sua produção bibliográfica focaliza os seguintes temas: educação musical escolar, formação de professores de música e pesquisa em educação musical. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Anppom, nas gestões 2011-2013 e 2013-2015.

## **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). É professor associado do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) no período de 2010 a 2014. 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. Atualmente é presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) – Gestão 2013-2015.

## **Maria Teresa Mendes de Castro**

Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) e graduada em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música. Coordenadora do projeto Pibid Ufop Música desde junho de 2013 e dos estágios supervisionados do curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) desde 2012. Pesquisadora, desde os anos 1980, nas áreas de história da educação e de educação musical com foco no uso de jogos e brincadeiras. Coordenadora e flautista do projeto de extensão Grupo de Flautas da Ufop.

## **Moacyr Laterza Filho**

Mineiro de Belo Horizonte, realizou seus estudos de música na Fundação de Educação Artística, sob a orientação de Maria Rita Bizzotto, e posteriormente na UFMG, na classe do professor Eduardo Hazan. Formado em Letras também pela UFMG, tem mestrado em Teoria da Literatura (Fale/UFMG) e doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa (PUC Minas). Sua tese de doutorado trata de um estudo comparativo entre a música e a literatura do período Barroco. Professor da Fundação de Educação Artística desde 1990 e da Escola de Música da Uemg desde 2006, suas atividades se dividem entre a docência, a pesquisa e a performance (como cravista, pianista ou camerista).

## **Rosângela Pereira de Tugny**

Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba) em Porto Seguro e pesquisadora do CNPq. Realiza, desde 2002, pesquisas sobre os cantos dos povos ameríndios e coordena o grupo de pesquisas O Trabalho da Memória através dos Cantos, incluindo o registro e documentação sonora entre seis povos indígenas junto ao Museu do Índio. Realizou, em coautoria com os especialistas tikmu'un, alguns livros/DVDs e filmes bilíngues de tradução de seus repertórios míticos, poéticos e musicais, e também publicou outros livros e artigos que envolvem o tema da música e xamanismo, da diversidade musical e dos cantos dos povos tikmu'un.

## **Teresa Mateiro**

PhD em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical pela Universidad del País Vasco (Espanha), com pós-doutorado na Lund University (Suécia). É professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Entre 2008 e 2011, atuou como professora associada na Escola de Música, Arte e Teatro da Örebro University (Suécia). Como pesquisadora, tem desenvolvido pesquisas na área de formação docente, privilegiando temas como prática pedagógica, construção do conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais em educação musical. É coautora dos livros *Práticas de ensinar música* (Sulina, 2014) e *Pedagogias em educação musical* (InterSaberes, 2013).

## **Violeta Hemsy de Gainza**

Foi professora da Universidad Nacional de La Plata e dos Conservatórios Nacional Carlos López Buchardo e Municipal Manuel de Falla. Professora honorária da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile. Membro honorário vitalício da International Society for Music Education (ISME), participou ativamente na criação do Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), do qual é atualmente presidente honorária. Recebeu o Diploma ao Mérito outorgado pela Fundación Konex (1989), como Figura da História da Música Clássica Argentina na disciplina Pedagogia. Apontada por legisladores da Cidade de Buenos Aires como Personalidad Destacada de la Cultura (2006), integrou o Consejo Mundial de las Artes, organismo cultural da UNESCO, com sede em Valência, Espanha. Com cerca de quarenta títulos publicados e traduções em italiano, português, inglês, francês, alemão e holandês, Violeta Hemsy de Gainza desenvolve permanente atividade pedagógica, ministrando aulas, conferências e oficinas sobre temas de sua especialidade na Argentina, América Latina e Europa.

## Viviane Louro

Doutoranda em Neurociências pela Unifesp, mestre em Música pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), bacharel em Piano pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (Faam), técnica em Música pela Fundação das Artes de São Caetano (Fascs). Sua formação contempla estágio em musicoterapia pela AACD e cursos na área da deficiência cognitiva, auditiva, física e de psicomotricidade. Atualmente, é coordenadora do Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Ministra constantemente palestras e cursos sobre educação musical para pessoas com deficiência em todo o Brasil. Desde 2004 é organizadora do Simpósio de Educação Musical Especial que ocorre anualmente em São Paulo. É organizadora do site Música e Inclusão ([www.musicaeinclusao.wordpress.com](http://www.musicaeinclusao.wordpress.com)), consultora em inclusão do projeto de orquestras da Bahia Neojibá desde 2010 e idealizadora e coordenadora em inclusão do Espaço Pedagógico de Artes ([www.espacopedagogicodeartes.wordpress.com](http://www.espacopedagogicodeartes.wordpress.com)). Autora dos livros *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas* (2006), *Arte e inclusão educacional* (2007), *Arte com responsabilidade social – inclusão pelo teatro e música* (2009) e *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência* (2012).



## **Outro título da mesma série**

**1 A música dos séculos 20 e 21**

Guilherme Nascimento  
José Antônio Baêta Zille  
Roger Canesso (orgs.)

***impressão*** GRÁFICA O LUTADOR  
***papel de miolo*** POLÉN SOFT 80G/M<sup>2</sup>  
***papel de capa*** CARTÃO SUPREMO 250G/M<sup>2</sup>  
***tipologia*** MINION PRO

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende  
o que ensina.”

*Cora Coralina*

---



**Esmu**  
Escola de Música



ESCOLA DE  
MÚSICA



Mestrado em Artes

Música e Educação

ISBN 978-85-62578-64



9 788562 57864